



Doctoral supervision: Not an individual but a collective institutional responsibility

Lynn Mcalpine

To cite this article: Lynn Mcalpine (2013) Doctoral supervision: Not an individual but a collective institutional responsibility, *Infancia y Aprendizaje*, 36:3, 259-280, DOI: [10.1174/021037013807533061](https://doi.org/10.1174/021037013807533061)

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1174/021037013807533061>



Published online: 23 Jan 2014.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 213



View related articles [↗](#)



Citing articles: 1 View citing articles [↗](#)

Doctoral supervision: Not an individual but a collective institutional responsibility

LYNN McALPINE

University of Oxford



Abstract

My research broadly speaking has always been directed at understanding how individuals learn from and through experience. Since 2006, with Canadian and UK colleagues I have been researching the experiences of doctoral students, post-PhD researchers, and new lecturers. Our hope has been to shed light on what and how they learn about academic work. What I want to focus on in this essay is what we have learned about supervision. What participants in all three roles have in common is the experience of having been supervised. In contrast, the experience of being an institutionally-recognized supervisor tends to emerge only as individuals become lecturers and try to make sense of 'moving to the other side of the table.' My goal in this essay is to draw out from our research the pedagogical implications for supervision – implications which I find myself now trying to implement in my own supervisory practice. Overall, the evidence I present challenges the taken-for-granted assumption that the supervisor is the primary support for doctoral progress. What I argue is that:

- student experience of supervision is situated in student desire to be agentive, to draw on a range of relationships that support progress, and to draw on supervisory support only for 'legitimate' reasons (and, as a result, not always reveal issues influencing progress);
- new supervisor experience is situated in simultaneously taking on a range of new demands and negotiating 'fitting in' with new peers, while drawing principally on the personal experience of being supervised until a richer set of strategies develops.

As a result, I argue that supervision should be conceptualized as a collective institutional responsibility that calls for explicit educational and curricular consideration; it should not be individually improvised, but rather be the result of thoughtfully structured curricular support for the student and supervisor.

Keywords: Doctoral learning as workplace learning, supervision as pedagogy, collective institutional responsibility.

La supervisión doctoral: una responsabilidad no individual, sino institucional y colectiva

Resumen

Mi trabajo de investigación, a grandes rasgos, siempre se ha centrado en la comprensión de cómo se aprende a partir de la experiencia y a través de ella. Desde el año 2006, junto a colegas de Canadá y del Reino Unido, he investigado las experiencias de estudiantes doctorales, investigadores post-doctorales y nuevos profesores, con la esperanza de echar luz sobre qué y cómo aprenden acerca del trabajo académico. En este ensayo, me centraré en lo que hemos aprendido acerca de la supervisión. Los tres tipos de participantes comparten la experiencia de haber sido supervisados. Por el contrario, la experiencia de ser un supervisor reconocido institucionalmente tiende a emerger sólo a medida que los individuos se convierten en profesores e intentan comprender el sentido de 'encontrarse del otro lado de la mesa'. Mi meta en este ensayo es extraer de nuestra investigación las implicaciones pedagógicas para la supervisión: implicaciones que intento implementar actualmente en mi propia práctica de supervisión. En general, la evidencia que presento cuestiona el supuesto, generalmente aceptado, de que el supervisor es el soporte principal del progreso doctoral. Sostengo que:

- la experiencia del estudiante en relación con la supervisión se sitúa en el deseo del estudiante de tener agencia, de valerse de una gama de relaciones que apoyan el progreso y de utilizar del apoyo de la supervisión sólo por motivos 'legítimos' (y, en consecuencia, no siempre revelar asuntos que tienen influencia sobre el progreso que logra);
- la experiencia de ser un nuevo supervisor supone asumir simultáneamente una serie de nuevas demandas y a la vez integrarse con nuevos pares, valiéndose principalmente de la experiencia personal de haber sido supervisado, hasta tanto desarrolle un conjunto de estrategias más ricas.

Como resultado, sostengo que la supervisión debería conceptualizarse como una responsabilidad institucional colectiva que requiere una consideración explícita, educativa y curricular; no debería improvisarse de forma individual, sino ser el resultado del apoyo curricular elaborado a partir de un proceso reflexivo para el estudiante y el supervisor.

Palabras clave: Aprendizaje doctoral como aprendizaje en el lugar de trabajo, supervisión como pedagogía, responsabilidad institucional colectiva.

English version in pages 259-267 (Appendix and References in pages 277-280)

Versión en español en páginas 268-276 (Apéndices y Referencias en páginas 277-280) (Traducción: Catalina Connon)

Acknowledgements: Many thanks to Cheryl Amundsen, Nick Hopwood and Gill Turner for their contributions to the research program; the results are richer for their involvement.

The research has been supported in part by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada.

Author's Address: University of Oxford. Higher Education Development. 16/17 St. Ebbes, Suite 4. Oxford, UK. E-mail: lynn.mcalpine@learning.ox.ac.uk

Manuscript received: December 30, 2012. **Accepted:** March 27, 2013

Context

When I became a doctoral student I imbued my supervisor rather naively with many positive yet unarticulated characteristics and hopes. I knew nothing of his experience as a supervisor, yet saw him as the individual who would guide me through the process and did not think to articulate what I might expect from him or him from me. Later, in my early years as an academic, I became a supervisor and began to understand how little I knew about how to guide students, and how provisional and variable was my ability to help advance students' work. Still, I received little direction or support as to what I might or should do.

Initially, my own research focused on how a) indigenous teachers came to teach in what they viewed as culturally-appropriate ways, and b) professors learned to teach undergraduates. However, as time passed and I worked with a research team including doctoral students, I became intrigued by the idea of studying the learning strategies and invisible pedagogies underpinning doctoral education – especially given the reportedly high rates of doctoral attrition. How and what did doctoral students learn when the 'curriculum' was often invisible and not always agreed? How did they navigate the challenges? What role did supervisors play?

These questions led to a program of qualitative longitudinal research with teams in Canada and the UK¹ which for the last seven years has been examining the experiences of doctoral students, post-PhD researchers and new lecturers, first in the social sciences and more recently the sciences. At this point we have collected data of varied kinds (e.g., weekly activity logs in which individuals report their activities, interactions, significant experiences, difficulties, etc.; annual interviews) from over 100 individuals. Included in this group are around 20 in the social sciences whom we have followed for five years and who are now, in many cases, lecturers. As well we have followed another 20-odd in the sciences for two years and hope to continue for another few years. Finally, we have conducted some separate studies of: students experiencing multiple difficulties, new lecturers learning supervision, and student understanding of higher education policy. So we have a wealth of information about learning to do academic work, including doctoral supervision.

We view learning as follows:

- a developmental process through time involving challenges, disruptions and re-directions;
- experienced in and through the workplace and elsewhere; and
- integral to life tasks and identity development.

In other words, central to this perspective is viewing investment in academic work as emerging from and intertwining with personal desires and relationships.

With this as background, I first describe what we have learned from our studies of doctoral intentions, learning processes and experiences. I then depict student perspectives on supervision, followed by the views of new supervisors. I interweave these accounts with the pedagogical implications (in italics; these are collated in Appendix A). These accounts provide the basis for exploring the value of conceptualizing supervision as a collective institutional responsibility². Throughout I draw on the literature regarding doctoral experience and supervision, though I do not cite the literature or our publications in the text so as to avoid interrupting the flow of my argument. However, an overview of the literature is included in Appendix B and some references to our research are included in Appendix C.

Doctoral learning within individuals' lives: The invisible, unknown (and unknowable?) curriculum

After an undergraduate degree, there's an awfully large learning curve to become a researcher. (Supervisor).

The doctorate is different from what I had imagined. (Student).

These two quotes exemplify the challenge of undertaking a doctorate – a new kind of learning. In taking up this new learning, individuals brought distinct personal and professional relationships, experiences and intentions from the past that could both support and constrain their investment in academic work. They ranged in age from early 20s to late 40s, often had family responsibilities including being single parents, could be working in a second language in a new country, as well as working outside the university for income generation. Interestingly, their reasons for undertaking a doctorate were varied and not necessarily well-researched, for instance: a personal intellectual interest; the suggestion of an academic; friends doing it; wanting to make a transition into a new kind of work. It was notable that individuals often undertook the degree with little consideration of what the degree was actually preparing them for post-PhD. Lastly, their choice of a specific institution could not be assumed to be linked to a good intellectual match but rather the ability to do the doctorate amid other goals and responsibilities, e.g. not moving due to personal relationships. *These findings suggest the need for supervisors to be mindful of the varied personal intentions and responsibilities students carry into the degree since a focus on academic intention alone may overlook both the resources and responsibilities each student brings to the endeavor. Further, admissions processes should be structured to help individuals better understand the degree of alignment between their own intentions and hopes and the purposes of the doctorate in the particular program.*

In their personal lives and academic work, individuals appeared agentive – largely drawing on their own resources in setting goals, and dealing with difficulties. They interacted with peers near and far: more senior academics, administrative staff, and undergraduates if teaching. Academic difficulties included lack of time, negative emotion (isolation, discouragement, and fearfulness), intellectual block (both writing and reading), and resource constraints (lack of office space, access to participants, relevant books or software). When they sought help, they tended to draw on their family and friends, their peers, and others in the university in equal measure to their supervisors. Thus, the difficulties they experienced and usually resolved were often invisible to the supervisor. *The plenitude of different relationships and sources of support suggests that a focus on the one-to-one supervisory relationship alone does not encompass nor do justice to the complexity of the networks that doctoral students draw on to advance their doctoral work.*

Within busy complex lives, students described their academic learning as largely informal. In addition to doctoral work (e.g., seeking graduate awards and positions, doctoral committee/ supervisory meetings, reading the literature, collecting and analyzing data, writing), students also engaged in academic work more broadly (e.g., acting as consultants, working with more senior academics on joint writing projects, teaching, undergraduate supervision, sitting on departmental committees). The minutiae of varied daily activities and the diverse interactions involved are integral to students' cumulative experience and growing understanding of doctoral and academic work, and of particular importance if they imagine academic careers. *Still, given the consistency with which certain issues emerged, there are aspects of this invisible curriculum that need to be made more pedagogically visible, particularly as regards academic communication (reading and writing), governance, and careers post-PhD, so I explore these three more fully.*

Students, particularly in the social sciences, read indiscriminately thinking they were not reading enough or doing the right reading. They did not appear to read strategically to understand the origins of key concepts and theories and the webs of relationships that connected these ideas. As for writing, many students appeared to view writing as something that occurred after data collection and during analysis rather than as a process that ideally begins very early on. As well, their experiences of writing were largely limited to a particular genre, that of the dissertation (whether a monograph or a series of papers) so they had minimal experience of the many other academic genres they would need to master if they remained in the academy. They lacked (and perhaps their supervisors did as well) an understanding of the integrated and iterative role of reading and writing in

seeking out, exploring and developing the historical and contemporary networks related to their own interests. Yet, it is through this process of reading and writing that individuals ultimately are able to make a contribution to their intellectual community – essential to doctoral completion (and an academic career if students wish to seek one). *Beginning early in the degree, supervisors need to be more explicitly pedagogical as regards reading and writing, e.g., modeling reading strategies, assigning writing tasks. However, this pedagogical responsibility should not fall only to the supervisor; institutional resources need also to be available, e.g., advanced academic communication courses.* (For historical reasons, examples of such programs are more easily found in North America.)

As for university governance, students generally reported feeling affirmed when they were involved in institutional aspects of academic work, e.g., teaching, sitting on university committees. Nevertheless, they lacked an understanding of higher education policies and governance at all levels, institutional, state/provincial or national, and were often surprised when they moved institutions to find how different expectations were. In a separate smaller study, we found that doctoral students generally did not understand the influence of national and institutional higher education policies on their day-to-day experiences so could not be policy actors. They commented that this was an aspect of academic work they had never before considered but should have. *Addressing this gap in the invisible curriculum could be done by, for example, a) a workshop or series of workshops for those intending academic careers, or b) panels of supervisors and other academics describing the ways in which policies influence the nature of the work they do.*

Interestingly, very few individuals thought about their post-PhD futures until they had nearly finished; some, in fact, intentionally put off thinking about it until they had completed. As a result, many students were often surprised how few academic positions were actually available; further they often came late to the realization that gaining an academic position required a competitive portfolio (e.g., publications, teaching) which they could have been building, and could involve moving great distances. Others, who were looking for non-academic careers were equally disadvantaged as they were unaware of how their doctorate could be incorporated successfully into a search for such a career. *Thus, an important addition to the curriculum is attention to how students can gain a realistic understanding of academic and non-academic careers. In my view, this should not be viewed as the sole responsibility of the supervisor but the institution as a whole – with the supervisor knowing the institutional resources and encouraging students to take advantage of them.*

The experience of being supervised: Looking across the table for guidance

He does leave you on your own a lot ...because ... some of the issues that I'm dealing with are very alien to him, and luckily I've got another supervisor who's very helpful; [besides] you have to defend it and it is no good if other people have done the thinking for you. (Student)

As this student concluded, the lack of involvement of her main supervisor was not necessarily a bad thing. Her comment exemplifies, as I hope I have made clear earlier, that students often acted independently of the supervisor, without revealing their difficulties. This suggests that supervisors, while important, were not paramount in the doctoral journey. In order to explore this interpretation further, we undertook a specific analysis of students' day-to-day perspectives as well as retrospective reports of the supervisory relationship. On the whole, students recognized supervisors' workload, were respectful in seeking the supervisor only when they felt they had legitimate concerns, and understood the supervisor might not view his/her supervisory role as also being a mentor. In other words, the relationships that students described were important yet largely confined to an institutional role assigned for the duration of the degree. They did though express concern about the lack of clarity regarding what they might expect of the supervisor and the supervisor of them. *This speaks to the need for clear easily accessible statements of the responsibilities and expectations of the two roles³.*

Of note, student progression in the doctoral journey affected the frequency of supervisory need expressed. Early and late in the doctoral journey, there was more desire for help than in the middle. Early on students wanted help related to formal institutional expectations; during the middle, issues related to unexpected difficulties with research plans and processes were prominent. At the end, there was a return to institutional requirements as well as writing. As to the rationale for help wanted, consistently at least one of the following features of supervisory knowledge was noted: the supervisor knew a) the student's work the best; b) what normal progress was; and c) institutional requirements. Further, students wanted feedback that was focused, specific, included suggestions for more reading as well as characterized overall progress. The reverse, described as disconcerting, was feedback that was vague, inconsistent, or emotionally challenging unless accompanied by multiple concrete suggestions (I return to this later).

More broadly, negative affect, though infrequent, emerged when students were frustrated by a lack of supervisory intellectual investment, the unavailability of the supervisor, and occasionally tensions amongst supervisors or committee members later in the doctoral journey. Still, students largely reported the supervisor relationship as satisfactory or positive in supporting needs supervisors were best placed to meet. In instances where students felt something was lacking in the relationship, they often sought out a co-supervisor or additional committee member. *This suggests the value of supervisory models that involve teams or committees, especially if the student is involved in the choices and such decisions are made at times that are appropriate in supporting progress, i.e., not all at the beginning of the program.*

Overall, the evidence supported the view that students seemed prepared to operate relatively independently and could specify what helped they needed. However, the research team was aware that there were students whose journeys could be characterized as more rocky, so we undertook to document their experiences in a separate study. Most of these students, although ultimately finishing, experienced multiple sustained often concurrent challenges that were largely personal, such as illness, divorce, family death, financial strain, family at a distance; it was the collective nature of these that impinged on their ability to progress their doctorate. And, though institutional help was available (e.g., personal counseling, financial services), students were uncomfortable seeking help for fear they would be seen not to measure up; further, they did not always know that such resources were available. This meant that they often withdrew from doctoral participation and their absence was overlooked given a lack of institutional oversight, e.g., regular departmental reporting systems. *While such experiences are not common, they suggest the need for systems of institutional oversight as well as information that students can find easily about institutional resources to help them deal with difficulties.*

The few students experiencing supervisory (rather than personal) difficulties in this smaller study tended to report supervisor absence – either physical (sabbatical, family leave, move to another institution) or intellectual (lack of investment or feedback) – rather than outright conflict. In these cases, students did not know the procedures for seeking a supervisory change; further they felt powerless and feared retribution. Again, their supervisory difficulties remained invisible to the institution and thus little change occurred. *This points to the need for departmental oversight of supervisory practices including clear mechanisms for supervisory change. As well, procedures for dealing with supervisory difficulties should be public and easily accessible to ensure students experience equity of access to this information and know that supervisory change is in fact not uncommon.*

Overall, while students appeared largely agentive in advancing their progress, they were not always aware of the institutional resources available to them or the full scope of the invisible curriculum they should be learning. I now shift from experiences of being supervised to experiences of supervising.

A steep learning curve: How new supervisors learn to be supervisors

You pick it up as you go. (New supervisor)

This new supervisor's quote exemplifies the lack of support or training that new supervisors experienced. While post-PhD researchers may find themselves informally supervising due to their proximity to doctoral students or the absence of the formal supervisor, it is principally as a new lecturer that this role becomes a job expectation. As new lecturers, individuals are learning to budget time as they take on supervision alongside establishing their research and teaching profiles while fulfilling administrative responsibilities in their new department, institution and, in many instances, policy jurisdiction. In this process, they are also negotiating relationships with new departmental colleagues. Unfortunately, collegial relationships may not be a common experience at a time when an important task is minimizing the impact of inter-personal conflicts and being seen to 'fit in'. In fact, we observed new academics being given 'problem students' that no one else was prepared to take or students whose supervisor was away on research leave or who had retired. *Clearly departmental oversight of supervisory responsibility is needed to avoid disadvantaging new supervisors.*

New supervisors often found themselves pursuing supervision in a quite solitary way, since supervision (like teaching) tended not to be a topic of collegial interactions. As a result, individuals characterized their supervisory learning emerging from and through personal experience since more formal sources of learning, though desired, were not available. The assumption seemed to be that since the PhD had helped them become independent researchers it followed that they could then be independent in supporting newer researchers. Within this context, most new supervisors felt very responsible for their students, expressed a duty of care, yet felt anxious since there was no way of assessing how well they were doing until a student had finished.

Further, like students, new supervisors struggled to find concrete information that could support them and their students. Lack of information could produce anxiety, such as "students falling victim to my ignorance." Like doctoral students, individuals were trying to be independent but were disadvantaged by a lack of clarity and transparency as to policies and procedures. A few noted the potential of watching others in co-supervision and team meetings. In other words, beyond their own experience they could sometimes take advantage of observing others, e.g., listening carefully to descriptions of student difficulties and supervisory responses when these were the focus of departmental meetings. Unfortunately, they noted that such discussions tended to be more bureaucratic than otherwise; rarely did issues of curriculum emerge. *Training and/or mentoring can be helpful in supporting new supervisors as can just-in-time resources such as a website we have developed to meet the needs of students and supervisors in a timely fashion <http://learning.ox.ac.uk/supervision>.*

As a result of the lack of support, new supervisors generally positioned themselves in relation to their experiences of being supervised. They replicated strategies they had experienced positively and named things they avoided because these had not been helpful to them. Despite their hard work, they began to find that this approach, using what had worked for them, was not necessarily successful with all students: that the strategies and pace varied, given the uniqueness of each individual student. Still, the new supervisors gradually came to the conclusion that the role of the supervisor as regards the doctoral project was to devise a set of strategies which structured the process, enabling students to set goals, organize plans, and chunk work since the doctorate represents an experience and project that the student hasn't yet experienced and that is largely without external structure.

However, as regards supporting writing, they were challenged. Not surprisingly given the lack of training or other support, individuals found themselves giving feedback to students about their writing along the lines of 'you go off on a wobble like this' or 'explain enough so that we understand' or 'add something else here.' They recognized

that such comments would be difficult for the student to make sense of but lacked a concrete discourse for providing feedback. *Supervisors need help just as students do in developing a meta-language for discussing writing and reading.*

Further, while a clear, concrete goal was a successfully defended dissertation, the expected scope and quality of the dissertation was not always clear. Equally ephemeral was the degree of responsibility for supporting the student's career goals, particularly for those students who were part-time and had little opportunity to engage in the day-to-day academic life or those who did not imagine academic careers. As well, there were challenges related to the perceived lack of equity in workload amongst their peers which new supervisors were afraid would impact their ability to achieve renewal and permanence while trying to be the kind of supervisor they wanted to be. *At the simplest level, new academics need to know how things work at their new institution, what the rules and norms are.*

By and large, new supervisors wanted more local community, more collegiality and had expected more collegial interactions that would foster their intellectual energy. Still, like the doctoral students, they were intentional in trying to negotiate the admittedly unstructured and often isolating world of academia while at the same time trying to create a safe place to realize and preserve the values and the goals that motivated them to become academics in the first place. While seemingly successful, they did not experience an easy journey. These results resonate with what we reported about doctoral students: that there is still minimal systematic developmental preparation for life as academics and particularly for supervision.

Supervision is about us

Doctoral advising is woefully uneven. (Barnes & Austin, 2009, p. 298)

It was clear in our research that within the institutions where students and new supervisors were working, supervision was viewed as a one-to-one relationship, in the sense of the individual student and supervisor *privately* managing the experience. Both students and new supervisors were navigating the production of a thesis that would meet the expectations of the institutional examination process while often struggling with a lack of clarity about the tasks they were engaged in and the sources of support for their joint work.

Leaving the relationship as private not only leads to inequity of access and support but also overlooks the range of aspects of doctoral learning that are, in fact, beyond the scope of the supervisor, e.g., appropriate career guidance for non-academic positions, personal and financial counselling. Further, not talking about local departmental practices means that traditional views of supervision will continue to dominate. *It is for this reason I argue supervision needs to be conceived as a collective and institutional responsibility.* What I am suggesting is curricular, structural pedagogies which aim for consistent transparent support of students as well as supervisors.

I describe five examples of such structural pedagogies to make concrete my assertion. And I begin with departmental supervisory training given my assertion of the need to approach supervision from the perspective of creating curricular, structural pedagogies supported institutionally. When offered in universities, supervisory training is often designed in relation to the individual supervisor, as in most professional development. However, this limits the potential for structural institutional change. Given the need for a collective curricular review of the policies and practices of supervision, training can best be offered within a departmental or program context instituted, for instance, by a Director of Graduate Studies (DGS). This kind of intervention is best facilitated by an outsider with some expertise in the area of supervision. In this way, external evidence about supervision can be brought into the departmental discussion and the DGS is able to participate in, rather than lead, the discussion. The goal is to stimulate supervisors to

compare their views on the purposes of the degree, the frequency with which they meet students, the ways in which departmental oversight is structured, etc. Such interventions are often very powerful in surfacing inaccurate understandings of policies, conflicting views of supervisory roles, and diverse beliefs about the criteria for assessing the doctorate. The airing of these views provides the basis for further curricular conversations in which the assumption is that there is a need for consistent collective practices to support all students.

If we move back to the admissions process, an interesting strategy is to ensure that all applicants engage in exactly the same assessment activity as part of the admissions process⁴. In one program, students are given an article, an empirical study of doctoral education, and asked to write a critique. Specifically, they are required to: a) characterize the strength of the literature review and the study's theoretical framework; b) identify the methodological strengths and weaknesses; c) articulate what, if anything, surprised them about the results; d) identify what, if anything, they would add to the article's discussion section; and e) describe how they might apply the findings to their future doctoral student-supervisory relationship if accepted into the program. This approach was found to be successful in sensitizing students to the actual doctoral learning tasks they would be expected to engage in and provided a level playing field from which to make decisions about acceptance into the program.

Another strategy is used in a doctoral training centre which is designed to further cross-disciplinary research, with supervisors being drawn from more than one department (see McAlpine & Spencer, 2010 in Appendix C). The Director, Associate Director, Administrator and one or two others meet weekly. The first item on their agenda is the names of students who are experiencing any kind of problem: a) programmatic, e.g., not meeting deadlines; b) personal health, e.g., emotional well-being; c) academic interpersonal, e.g., problems with research group or supervisor). The status of each individual on the list is reviewed collectively. As each student is discussed, action items are agreed and returned to at the next meeting. Discussions include both the student's and supervisor's capabilities and preferences, thus ensuring support for the supervisor as well as the student. The intent is to avoid formal disciplinary procedures, to catch 'at risk' students (and supervisors) early. This strategy shifts the perspective from the traditional institutional assumption that the supervisor alone is responsible for the care of the student; further, it incorporates a new assumption that the supervisor may need the same care as the student.

A third example is of a Faculty providing a means for students to take responsibility for planning, developing and facilitating their own professional development through a program called 'The ABCs of the PhD', the goal of which is to address the invisible curriculum of the doctorate (see McAlpine & Asghar, 2010 in Appendix C). Initially, the Faculty provided an academic co-ordinator for the equivalent of one course to help a committee of doctoral students develop the program; now this work is done solely by students with one of them paid as a program coordinator. The sessions include applying for fellowships and awards, how to publish, navigating supervision. As an example, a session on 'Publishing' was designed to de-mystify the process as well as to make clear how valuable publishing was to students' developing identities and their future careers. The session included a panel of editors of journals as well as students who had published. Students, including Master's students, consistently evaluate these sessions positively, noting the value of collective practice, learning from other students' experiences, and becoming aware of perspectives from different disciplines and departments.

The last example addresses the need to provide students with strategies to be agentive in their supervisory interactions. This can be done in a number of ways but one is to offer regular sessions on 'Managing your supervisor,' as well as offering such sessions on-line, an example of which can be viewed at http://www.youtube.com/watch?v=_4EL8tvrC8E&feature=youtu.be. Such sessions presented by experienced supervisors

can be very powerful in speaking quite directly to strategies for negotiating the power differential in the relationship.

Conclusion

Supervision has traditionally been conceived as a one-to-one relationship – leaving each relationship to be built independently as doctoral students and new supervisors learn largely from engaging in doctoral/academic work. Still, what is learned through the experience of work is strongly influenced by the institution's readiness to invest in supporting learning as well as the individual's readiness to engage. While evidence emerged that individuals were ready to invest, it was less apparent that institutional structures were particularly supportive of such learning. Failing to conceptualize supervision as a collective institutional responsibility calling for explicit curricular consideration, rather than a private relationship, ensures that supervision will remain 'woefully uneven' for students as well as extremely challenging for new supervisors.

Notes

¹ These two jurisdictions vary somewhat in their doctoral structures and would be distinct from most Spanish doctoral structures. Key elements to bear in mind are formal requirements (e.g., different course work, exams) and institutional responsibility for supporting the student (usually co-supervisors in the UK and a committee in Canada).

² Some of the results of this research are organized into useful strategies and tools for supervisors and doctoral students at <http://learning.ox.ac.uk/supervision>.

³ The UK codes of practice for postgraduate programs which are modified by each institution provide a useful starting place, e.g., Open University: <http://www3.open.ac.uk/res-handbook/pics/d102419.pdf>.

⁴ Maher, M., & Barnes, B. (2010). Assessing doctoral applicants' readiness for doctoral-level work. *Assessment today*, 22 (5) 8-10.

La supervisión doctoral: una responsabilidad no individual, sino institucional y colectiva

Contexto

Cuando me convertí en estudiante de doctorado, un poco ingenuamente atribuí a mi supervisor muchas características y esperanzas positivas, aunque sin formularlas. No tenía conocimiento alguno acerca de su experiencia como supervisor, no obstante lo percibía como el individuo que me guiaría a través del proceso, y no se me ocurrió formular qué podría esperar yo de él o él de mí. Posteriormente, durante mis años como académica, me convertí en supervisora, y empecé a comprender lo poco que sabía acerca de cómo guiar a estudiantes, y lo provisional y variable que era mi capacidad de ayudar a que progresasen en su trabajo. Sin embargo, recibí poca dirección o apoyo en relación a lo que podría o debería hacer.

Inicialmente, mi investigación se centró en: (a) cómo llegaban los docentes indígenas a enseñar lo que consideraban formas culturalmente apropiadas, y (b) cómo aprendían los profesores universitarios a enseñar a estudiantes de pregrado. Sin embargo, con el paso del tiempo, trabajé en un equipo de investigación que incluía estudiantes de doctorado y empecé a sentirme intrigada por la idea de estudiar las estrategias de aprendizaje y las pedagogías invisibles que subyacen a la educación doctoral —en particular teniendo en cuenta los altos índices de deserción. ¿Cómo y qué aprendían los estudiantes de doctorado cuando el ‘currículo’ a menudo era invisible y no siempre acordado? ¿Cómo encontraban el rumbo para enfrentar las dificultades? ¿Qué papel cumplían los supervisores?

Estas preguntas condujeron a un programa de investigación cualitativa de tipo longitudinal con equipos de trabajo de Canadá y Reino Unido¹ que durante los últimos siete años ha examinado las experiencias de estudiantes de doctorado, investigadores post-doctorales y nuevos profesores, primero en ciencias sociales y más recientemente en ciencias. Hemos acumulado datos de diversos tipos (por ejemplo, registros semanales en que los sujetos informan sobre sus actividades, interacciones, experiencias significativas, dificultades, etcétera; entrevistas anuales) que provienen de más de 100 participantes. El grupo incluye aproximadamente 20 personas que trabajan en ciencias sociales, que hemos estado siguiendo a lo largo de cinco años, muchos de los cuales ahora son profesores. Además, hemos efectuado un seguimiento durante dos años de algo más de 20 personas que trabajan en ciencias, y esperamos continuar con ellos durante algunos años más. Por último, hemos realizado algunos estudios separados sobre: estudiantes que experimentan múltiples dificultades, nuevos profesores que están aprendiendo a supervisar, y de qué manera los estudiantes entienden la política de educación superior. Tenemos por lo tanto una gran cantidad de información sobre el aprendizaje del trabajo académico, incluida la supervisión doctoral.

Consideramos que el aprendizaje:

- es un proceso de evolución a través del tiempo que incluye desafíos, interrupciones y re-direccionamientos,

- se experimenta en y a través del lugar de trabajo y otros lugares,
- forma parte integral de las tareas de vida y el desarrollo de la identidad.

En otras palabras, resulta central a esta perspectiva considerar que la inversión en el trabajo académico emerge de y se entrelaza con los deseos y relaciones personales.

Sobre esta base, describiré primero lo que hemos aprendido a partir de nuestros estudios sobre intenciones, procesos de aprendizaje y experiencias doctorales. Luego referiré algunas perspectivas de los estudiantes sobre la supervisión, y a continuación los puntos de vista de los nuevos supervisores. Estas descripciones están entrelazadas con las implicaciones pedagógicas (en letra cursiva; están colacionadas en el Apéndice A). Estos relatos proporcionan la base para explorar el valor de la conceptualización de la supervisión como

una responsabilidad institucional colectiva². A lo largo de todo el artículo, me baso en la literatura sobre la experiencia y la supervisión doctorales, aunque no cito la bibliografía ni nuestras publicaciones en el texto, para no interrumpir el hilo de mi argumento. No obstante, el Apéndice B incluye una descripción general de la bibliografía, y el Apéndice C contiene algunas referencias a nuestro trabajo de investigación.

El aprendizaje doctoral en las vidas de los individuos: el invisible, desconocido (¿inescrutable?) currículo

Después del título de grado, la curva de aprendizaje para convertirse en investigador es muy larga. (Supervisor).

El doctorado es diferente de lo que me había imaginado. (Estudiante).

Estas dos citas ejemplifican el desafío de emprender un doctorado —un nuevo tipo de aprendizaje. Al iniciar este nuevo aprendizaje, los individuos traían de su pasado unas relaciones, experiencias e intenciones personales y profesionales distintivas, que podían tanto apoyar como restringir su inversión en el trabajo académico. Su rango de edad variaba entre poco más de veinte años hasta bien entradas en los cuarenta, a menudo tenían responsabilidades familiares, incluida la situación de ser padre/madre soltero/a, a veces trabajaban enseñando un idioma extranjero en un nuevo país, además de trabajar fuera de la universidad para generar ingresos. Es interesante notar que sus motivos para emprender un doctorado eran variados y no siempre reconocidos con claridad, por ejemplo: por interés intelectual personal; por sugerencia de un académico; por tener amigos que lo hacían; por querer realizar una transición hacia un nuevo tipo de trabajo. Cabe destacar que a menudo comenzaron el grado sin considerar hasta que punto les estaba realmente preparando para estudios posteriores. Por último, no puede suponerse que su elección de una institución específica estuviera vinculada con un buen entendimiento desde el punto de vista intelectual, sino más bien con la posibilidad de hacer el doctorado entre otras metas y responsabilidades, por ejemplo, no tener que mudarse debido a relaciones personales preexistentes. *Estos hallazgos sugieren la necesidad de que los supervisores tengan en cuenta las diversas intenciones y responsabilidades personales que tienen los estudiantes al iniciar el trabajo de postgrado, ya que si se centran exclusivamente en la intención académica, es posible que pasen por alto tanto los recursos como las responsabilidades que trae cada estudiante. Asimismo, los procesos de admisión deberían estructurarse para ayudar a que los individuos comprendan mejor el grado de alineación entre sus propias intenciones y expectativas, y los objetivos del doctorado en ese programa en particular.*

Los participantes parecían tener agencia en sus vidas personales y su trabajo académico, valiéndose sobre todo de sus propios recursos para fijar metas y enfrentar dificultades. Interactuaban con sus pares cercanos y lejanos: académicos con mayor antigüedad, personal administrativo y estudiantes de grado, en caso de que enseñaran. Las dificultades académicas incluyeron falta de tiempo, emociones negativas (aislamiento, desánimo y temor), bloqueo intelectual (tanto en la redacción como en la lectura) y limitación de recursos (falta de espacio de trabajo, de acceso a la muestra, de bibliografía o de software pertinente). Al buscar ayuda, tendían a valerse de sus familias y amigos, sus pares y otros en la Universidad en la misma medida que de sus supervisores. Así, las dificultades que experimentaban y generalmente resolvían, solían pasar inadvertidas para el supervisor. *La totalidad de las diferentes relaciones y fuentes de apoyo sugiere que centrarse únicamente en la relación de supervisión uno a uno no abarca ni permite apreciar plenamente la complejidad de las redes de que se valen los estudiantes de doctorado para progresar en su trabajo doctoral.*

En el marco de sus complejas y activas vidas, los estudiantes describieron su aprendizaje académico como principalmente informal. Además del trabajo doctoral (por ejemplo, la búsqueda de premios y cargos para graduados, reuniones del comité doctoral / de supervisión, lectura de bibliografía, recolección y análisis de datos, redacción), los estudiantes también realizaban trabajo académico en sentido más amplio (por ejemplo, oficiando de consultores, trabajando con académicos de mayor antigüedad en la redacción de proyec-

tos, docencia, supervisión de estudiantes de grado, participación en comités departamentales). Los detalles de las variadas actividades diarias y las diversas interacciones involucradas forman parte integral de la experiencia acumulativa y la creciente comprensión de los estudiantes acerca del trabajo académico y doctoral, y son de particular importancia para aquellos que aspiran a una carrera profesional académica. *No obstante, teniendo en cuenta la constancia con que surgen determinadas problemáticas, existen aspectos de este programa invisible que deben hacerse más visibles pedagógicamente, en particular en relación con la comunicación académica (lectura y escritura), la política universitaria y las carreras profesionales post-doctorales, por lo tanto exploraré estos tres aspectos con mayor detalle.*

Los estudiantes, en particular los de ciencias sociales, leían en forma indiscriminada y pensaban que no leían lo suficiente o no hacían las lecturas apropiadas. No parecían leer de manera estratégica para comprender los orígenes de los conceptos y teorías clave y las redes de relaciones que conectaban estas ideas. Con respecto a la escritura, muchos parecían considerar que era algo que sucedería después de la recolección de datos y durante el análisis, más que como un proceso que, idealmente, debería iniciarse de forma temprana. Asimismo, sus experiencias de escritura se limitaban generalmente a un determinado género: el de la disertación (ya fuera una monografía o una serie de trabajos) por lo tanto poseían una experiencia mínima de la gran cantidad de otros géneros académicos que necesitarían dominar si permanecían en el mundo académico. Los estudiantes (y posiblemente también los supervisores) carecían de una comprensión del papel integrado e iterativo de la lectura y la escritura en la búsqueda, exploración y desarrollo de las redes históricas y contemporáneas relacionadas con sus propios intereses. Sin embargo, es justamente a través de este proceso de lectura y escritura que finalmente se logra hacer un aporte a la comunidad intelectual – esencial para completar un doctorado (y para desarrollar una carrera profesional académica, si el estudiante así lo desea). *Muy cerca del inicio del trabajo de post-grado, los supervisores deben ser más explícitamente didácticos en relación con la lectura y la escritura, por ejemplo, proporcionando un modelo de estrategia de lectura y asignando tareas de escritura. Sin embargo, esta responsabilidad no debe recaer únicamente sobre el supervisor, sino que deben ofrecerse además recursos institucionales, por ejemplo, cursos en comunicación académica avanzada.* (Por razones históricas, es más fácil encontrar ejemplos de este tipo de programa en Norteamérica.)

Con respecto a la política universitaria, los estudiantes generalmente manifestaron que se sentían afirmados cuando estaban involucrados en aspectos institucionales del trabajo académico, por ejemplo la docencia o la participación en comités universitarios. Sin embargo, carecían de una comprensión de las políticas de educación superior y de gobierno en todos los niveles: institucional, estatal/provincial o nacional, y a menudo se mostraban sorprendidos cuando cambiaban de institución y percibían que las expectativas eran muy diferentes. En un estudio separado más acotado, encontramos que los estudiantes de doctorado generalmente no comprendían la influencia de las políticas de educación superior nacionales e institucionales sobre sus experiencias cotidianas, por lo que no podían ser actores en esas políticas. Comentaban que se trataba de un aspecto del trabajo académico que nunca antes habían considerado, aunque debieran haberlo hecho. *Esta brecha en el programa invisible podría tratarse mediante, por ejemplo (a) un taller o una serie de talleres para aquellos que desean seguir una carrera profesional académica o (b) paneles de supervisores y otros académicos que describan las maneras en que las políticas influyen en la naturaleza del trabajo que realizan.*

Resulta interesante que muy pocos estudiantes pensaran en su futuro antes de haber casi completado el doctorado; algunos, de hecho, postergaron intencionalmente pensar en él hasta que hubieron completado el doctorado. Como resultado, muchos de ellos se sorprendían del bajo número de cargos académicos disponibles; más aún, a menudo tomaban conciencia demasiado tarde de que la obtención de un cargo académico requería haber completado una serie de requisitos que les permitieran competir (por ejemplo, publicaciones, docencia), que habrían podido completar en su momento y que ahora podrían significar trasladarse a grandes distancias. Otros, que aspiraban a carreras profesionales no académicas, sufrían también desventajas del mismo orden porque no sabían de qué manera el

doctorado podría incorporarse con éxito en la búsqueda de una carrera profesional. *Por consiguiente, es importante que el currículo considere la manera en que los estudiantes puedan alcanzar una comprensión realista de las carreras profesionales académicas y no académicas. En mi opinión, esto no debe considerarse como responsabilidad exclusiva del supervisor, sino de la toda institución— con un supervisor que tenga conocimiento de los recursos institucionales y promueva su aprovechamiento por parte de los estudiantes.*

La experiencia de ser supervisado: la búsqueda de orientación desde el otro lado de la mesa

Él te da mucha libertad... porque... algunas de las problemáticas que tengo le resultan muy ajenas, y por suerte tengo otro supervisor que me ayuda mucho; [además] eres tú quien debe defenderse y no sirve si otros han pensado por ti. (Estudiante)

Tal como concluyó esta estudiante, la falta de participación del supervisor principal no necesariamente es algo negativo. Su comentario ejemplifica, como espero haber aclarado anteriormente, que los estudiantes a menudo actúan en forma independiente del supervisor, sin revelar sus dificultades. Esto sugiere que aunque los supervisores son importantes, no son indispensables en el viaje doctoral. Para explorar esta interpretación en mayor profundidad, emprendimos un análisis específico de las perspectivas cotidianas de los estudiantes, además de emplear informes retrospectivos sobre la relación con la supervisión. En general, los estudiantes reconocían la carga laboral del supervisor, eran respetuosos con respecto a buscarlo únicamente cuando sentían que tenían inquietudes legítimas, y entendían que el supervisor podía no percibir su función de supervisión como si fuera una función de mentor. En otras palabras, las relaciones descritas por los estudiantes eran importantes, pero sobre todo limitadas a una función institucional asignada por la duración del post-grado. Sin embargo, manifestaban su preocupación acerca de la falta de claridad con respecto a qué podían esperar del supervisor y qué podía esperar el supervisor de ellos. *Esto pone de manifiesto la necesidad de enunciarlos claros y fácilmente comprensibles sobre las responsabilidades y expectativas de ambos roles*³.

Vale la pena destacar que el punto que hubieran alcanzado los estudiantes en su recorrido doctoral afectaba la mayor o menor necesidad de supervisión que manifestaban. Al inicio y al final del recorrido doctoral, existía mayor deseo de recibir ayuda que hacia la mitad. Inicialmente, los estudiantes requerían ayuda en relación con las expectativas institucionales formales. Hacia la mitad, se destacaban las problemáticas relacionadas con dificultades inesperadas con los planes y procesos de investigación. Al final, reaparecían las inquietudes relacionadas con los requisitos institucionales, además de con la redacción del texto. En relación con el tipo de ayuda que buscaban, todos mencionaban al menos una de las siguientes características relativas a los conocimientos del supervisor: el supervisor conocía (a) mejor el trabajo del estudiante, (b) que se consideraba como progreso normal y (c) los requisitos institucionales. Además, los estudiantes querían comentarios que fueran enfocados, específicos, incluyeran sugerencias de lectura y describieran el progreso general. Lo contrario, que se calificó como desconcertante, consistía en comentarios vagos, incoherentes o desafiantes para las emociones, excepto que estuvieran acompañados de múltiples sugerencias concretas (retomaré este punto más adelante).

En un sentido más amplio, surgía un efecto negativo, aunque infrecuente, cuando los estudiantes se sentían frustrados por la falta de inversión intelectual del supervisor, la falta de disponibilidad del supervisor, y ocasionalmente tensiones entre supervisores o miembros del comité en etapas más avanzadas del viaje doctoral. De todos modos, los estudiantes generalmente describieron la relación con el supervisor como satisfactoria o positiva en cuanto al apoyo a las necesidades que estaban en condiciones de satisfacer. En casos en que sentían que faltaba algo en la relación, a menudo buscaban un co-supervisor o miembro adicional del comité. *Esto subraya el valor de los modelos de supervisión que se incluyan en los equipos o comités, en particular si el estudiante está involucrado en las opciones y decisiones que se*

toman en momentos apropiados durante el progreso del trabajo, es decir, no todas al principio del programa.

En general, la evidencia respaldó el punto de vista de que los estudiantes parecían estar preparados para funcionar con relativa independencia, y podían establecer qué ayuda necesitaban. Sin embargo, el equipo de investigación notó que el recorrido doctoral de algunos de los estudiantes podía caracterizarse como más dificultoso, por lo tanto, iniciamos la tarea de documentar sus experiencias en un estudio aparte. La mayoría de estos estudiantes, aunque finalmente completó el doctorado, experimentó múltiples dificultades de larga duración, a menudo concurrentes, que eran en gran medida personales, como enfermedad, divorcio, fallecimiento de un familiar, dificultades financieras, la familia viviendo lejos. Fue la simultaneidad de estas dificultades lo que afectó su capacidad de avanzar en el doctorado. Y a pesar de la disponibilidad de ayuda institucional (por ejemplo, orientación psicológica, servicios financieros), los estudiantes no se sentían cómodos como para solicitarla por temor a que se los percibiera como incapaces de cumplir con sus obligaciones; además, no siempre conocían la disponibilidad de tales recursos. Esto significó que a menudo se fuesen retirando del doctorado, y que su creciente ausencia pasara desapercibida debido a la falta de seguimiento institucional, como por ejemplo, sistemas de informes departamentales periódicos. *Aunque este tipo de experiencia no es común, indica la necesidad de disponer de sistemas de seguimiento institucional y de información fácilmente accesible a los estudiantes sobre recursos institucionales que pueden ayudarlos a enfrentar dificultades.*

En el estudio más acotado, los pocos estudiantes que experimentaron dificultades con la supervisión (a diferencia de dificultades personales) tendían a mencionar la ausencia del supervisor—ya fuera ésta física (año sabático, licencia familiar, traslado a otra institución) o intelectual (falta de inversión o de retroalimentación)— más que un conflicto abierto. En estos casos, los estudiantes no conocían los procedimientos a seguir para obtener un cambio de supervisor; sumado a lo cual sentían impotencia y temían represalias. Una vez más, se trata de una falta de seguimiento institucional de las prácticas de supervisión, por lo que las dificultades de los estudiantes con la supervisión permanecían invisibles a la institución y por lo tanto se producía poco cambio. *Una vez más, esto señala la necesidad de un seguimiento departamental de las prácticas de supervisión, que incluyan mecanismos claros para obtener un cambio de supervisor. Además, los procedimientos para enfrentar las dificultades con el supervisor deben ser públicos y fácilmente accesibles para garantizar que los estudiantes tengan igualdad de acceso a esta información y sepan que de hecho, el cambio de supervisor no es una rareza.*

En general, aunque los estudiantes en gran medida parecían tener una actitud de agencia para adelantar sus doctorados, no siempre conocían los recursos institucionales disponibles ni el alcance total del currículo invisible que debían aprender. A continuación, pasaré de las experiencias de ser supervisado a las experiencias de supervisar.

Una empinada curva de aprendizaje: cómo aprenden los nuevos supervisores a ser supervisores

Se aprende sobre la marcha. (Nuevo supervisor)

Esta cita ejemplifica la falta de apoyo o capacitación que experimentaron los nuevos supervisores. Aunque es posible que los investigadores post-doctorales se encuentren cumpliendo tareas de supervisión informal debido a su proximidad con los estudiantes de doctorado o a la ausencia del supervisor formal, es principalmente para los nuevos profesores que esta función se convierte en una expectativa de su cargo. En calidad de nuevos profesores, están aprendiendo a administrar su tiempo mientras asumen tareas de supervisión y establecen sus perfiles como investigadores y docentes y, a la vez, cumplen tareas administrativas en su nuevo departamento, institución, y en muchas ocasiones, se familiarizan con las políticas de la institución. Durante este proceso deben además establecer relaciones con nuevos colegas del departamento. Lamentablemente, es posible que las relaciones colegiales no constituyan una experiencia equilibrada en un momento en que una tarea

importante es minimizar el impacto de conflictos interpersonales y lograr ser percibido como 'integrado'. De hecho, observamos que se asignaba a los nuevos académicos a los 'estudiantes problemáticos' que nadie más estaba dispuesto a aceptar o a estudiantes cuyo supervisor estaba ausente por licencia para la investigación o porque se había retirado. *Evidentemente se necesita un seguimiento departamental de la responsabilidad del supervisor para evitar que los nuevos supervisores caigan en situaciones de desventaja.*

Los nuevos supervisores a menudo encontraban que se estaban ocupando de la supervisión de manera bastante solitaria, porque la supervisión (como la enseñanza) tendía a no ser un tema de intercambio colegial. Como resultado, caracterizaron su aprendizaje de supervisión como emergente a partir de y a través de la experiencia personal, ya que aunque habrían deseado tener fuentes de aprendizaje más formales, no las hubo. El supuesto subyacente parecía ser que como la obtención del doctorado los había ayudado a convertirse en investigadores autónomos, podían por lo tanto ser independientes en el apoyo de nuevos investigadores. En este contexto, la mayoría de los nuevos supervisores sentía gran responsabilidad por sus estudiantes, expresaba un deber de contención, pero estaban ansiosos porque no había manera de evaluar si lo hacían bien hasta que el estudiante hubiera terminado.

Asimismo, al igual que los estudiantes, los nuevos supervisores luchaban por encontrar información concreta en que pudieran apoyarse ellos y sus estudiantes. La falta de información podía generar ansiedad, como por ejemplo que "los alumnos caigan víctimas de mi ignorancia". Al igual que los estudiantes de doctorado, intentaban ser independientes, pero se encontraban en situación de desventaja por la falta de claridad y transparencia en relación con políticas y procedimientos. Algunos mencionaron la posibilidad de observar a otros en reuniones de supervisión. En otras palabras, más allá de la propia experiencia, a veces podían aprovechar la posibilidad de observar a otros, por ejemplo, escuchando con atención la descripción de las dificultades de los estudiantes y las respuestas de los supervisores en caso de que fueran tema de reuniones departamentales. Lamentablemente, manifestaron que estas conversaciones tendían a ser más burocráticas que otra cosa, y rara vez surgían problemáticas específicas. *La capacitación y/o la tutoría pueden ser útiles para ayudar a los nuevos supervisores, como pueden serlo los recursos justo-a-tiempo, por ejemplo, un sitio en Internet que hemos desarrollado para satisfacer las necesidades de los estudiantes y supervisores de manera oportuna en <http://learning.ox.ac.uk/supervision>.*

Como resultado de la falta de apoyo, los nuevos supervisores generalmente se posicionaban en relación a sus experiencias de ser supervisados. Replicaban estrategias que habían experimentado de manera positiva y mencionaban actuaciones que evitaban porque no les habían resultado útiles. A pesar de su intensivo trabajo, empezaron a encontrar que este abordaje – el empleo de lo que había funcionado para ellos – no necesariamente resultaba con todos los estudiantes, que variaban las estrategias y el ritmo debido a la singularidad de cada estudiante individual. No obstante, los nuevos supervisores llegaron paulatinamente a la conclusión de que el papel del supervisor en relación con el proyecto doctoral era elaborar un conjunto de estrategias que estructuraran ese proceso, permitiendo que los estudiantes establecieran metas, organizaran planes y dividieran el trabajo en bloques, ya que el doctorado representa una experiencia y un proyecto que el estudiante aún no ha experimentado, y que en líneas generales carece de estructura externa.

Sin embargo, encontraron dificultades en relación con el apoyo a la escritura. No es de extrañar, dada la falta de capacitación u otro tipo de apoyo, que se comentaran la redacción de sus estudiantes con frases tales como 'esto se aleja del punto central' o 'explique lo suficiente como para que entendamos' o 'agregue algo más aquí'. Reconocían que sería difícil que el estudiante comprendiera comentarios de este tipo, pero carecían de un discurso concreto para proporcionar retroalimentación. *Los supervisores necesitan ayuda, igual que los estudiantes, para desarrollar un metalenguaje para el análisis de la escritura y la lectura.*

Asimismo, aunque una meta clara y concreta era completar una disertación y defenderla con éxito, no siempre resultaba claro cuál debía ser el alcance y la calidad de la diserta-

ción. Igualmente efímero resultaba el grado de responsabilidad en el apoyo de las metas profesionales del estudiante, en particular para aquellos estudiantes de tiempo parcial que contaban con pocas oportunidades para participar en la vida académica o aquellos que no pensaban seguir carreras académicas. Además, existían dificultades relacionadas con la percepción de desigualdad en la carga de trabajo entre sus pares, que los nuevos supervisores temían afectaría sus posibilidades de alcanzar la renovación y la permanencia mientras intentaban ser el tipo de supervisor que deseaban. *Al nivel más simple, los nuevos académicos necesitan conocer el mecanismo de funcionamiento de la nueva institución, cuáles son las reglas y las normas.*

A grandes rasgos, los nuevos supervisores deseaban mayor comunicación local, mayor colegialidad y esperaban una mayor interacción con sus colegas que fomentase su energía intelectual. Sin embargo, al igual que los estudiantes doctorales, intentaban manejarse en el mundo académico, que —debemos reconocer— carece de suficientes estructuras de apoyo y a menudo causa aislamiento, al tiempo que procuraban crear un lugar seguro donde llevar a cabo y preservar los valores y las metas que los motivaron originalmente a convertirse en académicos. Aunque en apariencia tuvieron éxito, no fue un viaje fácil. Estos resultados redundan sobre lo que comentamos respecto a los estudiantes de doctorado: que aún es mínima la preparación sistemática para la vida académica y en particular para la supervisión.

La supervisión se trata de nosotros

La asesoría doctoral es lastimosamente desigual. (Barnes y Austin, 2009, p. 298)

Quedó claro a través de nuestra investigación que en las instituciones donde trabajaban los estudiantes y los nuevos supervisores, la supervisión se concebía como una relación de uno a uno, en el sentido de que el estudiante individual y el supervisor gestionaban la experiencia en forma *privada*. Tanto los estudiantes como los nuevos supervisores desarrollaban un trabajo de tesis que cumpliera con las expectativas del proceso de examen institucional y a la vez, a menudo luchaban con la falta de claridad en relación con las tareas en que se hallaban sumidos y las fuentes de apoyo para su trabajo conjunto.

Cuando la relación permanece privada, no solo se produce desigualdad en el acceso y el apoyo sino que también se dejan de lado otros recursos que están, de hecho, más allá de las posibilidades del supervisor, por ejemplo, una orientación profesional apropiada para cargos no académicos, o asesoramiento personal y financiero. Además, no hablar sobre las prácticas departamentales locales conlleva que sigan predominando las concepciones más tradicionales de la supervisión. *Es por este motivo que sostengo que la supervisión debe concebirse como una responsabilidad colectiva e institucional.* Propongo pedagogías estructurales curriculares que tengan como objetivo un apoyo coherente y transparente para los estudiantes y sus supervisores.

Para que mi aseveración sea concreta, describiré cinco ejemplos de tales pedagogías estructurales. Empezaré por la capacitación departamental para la supervisión, dado mi convencimiento sobre la necesidad de abordar la supervisión desde la perspectiva de la creación de pedagogías curriculares estructurales con apoyo institucional. Cuando las universidades ofrecen formación para la supervisión, a menudo está diseñada en relación con el supervisor individual, al igual que en la mayor parte del desarrollo profesional. Pero esto limita el potencial para un cambio institucional estructural. Dada la necesidad de una revisión curricular colectiva de las políticas y prácticas de supervisión, la mejor manera de ofrecer formación es dentro de un contexto departamental o de programa, instituido, por ejemplo, por un Director de Estudios de Post-grado (DEP). Este tipo de intervención se facilita mejor con la dirección de una persona ajena a la institución que tenga experiencia en el área de supervisión. De este modo, se pueden traer a la discusión departamental evidencias externas sobre supervisión, y el DEP puede participar en el debate en lugar de liderarlo. La meta es impulsar a los supervisores a comparar sus puntos de vista sobre los

propósitos del post-grado, la frecuencia con que se reúnen con los estudiantes, las maneras en que está estructurado el seguimiento departamental, etcétera. Tales intervenciones a menudo son muy potentes para producir la explicitación de malentendidos, de puntos de vista conflictivos sobre el papel del supervisor, y de diferentes creencias sobre los criterios de evaluación del doctorado. La exposición de estos puntos de vista proporciona una base para futuras conversaciones sobre el currículo en que el supuesto es que existe la necesidad de disponer de prácticas colectivas coherentes para apoyar a todos los estudiantes.

Considerando de nuevo el proceso de admisión, una estrategia interesante es garantizar que todos los postulantes participen en exactamente la misma actividad de evaluación como parte del proceso de admisión⁴. En uno de los programas, se les da a los estudiantes un artículo, un estudio empírico sobre la educación doctoral, y se les pide que escriban una crítica. Específicamente, todos deben: a) caracterizar las fortalezas de la revisión bibliográfica y el marco teórico del estudio; b) identificar las fortalezas y debilidades metodológicas; c) indicar qué resultados les sorprendieron, si es que alguno lo hizo; d) identificar qué les gustaría agregar a la sección Discusión del artículo; y e) describir de qué manera podrían aplicar los hallazgos a su futura relación doctorando-supervisor si fueran aceptados en el programa. Se encontró que este abordaje daba buenos resultados para sensibilizar a los estudiantes en relación con las tareas doctorales reales en que se esperaba que participasen, y proporcionaba un campo de juego parejo desde el cual tomar decisiones sobre la aceptación en el programa.

Otra estrategia es la que usa un centro de formación doctoral diseñado para fomentar la investigación interdisciplinaria, en que los supervisores provienen de más de un departamento (véase McAlpine y Spencer, 2010 en el Apéndice C). El Director, Director Adjunto, Administrador y uno o dos más responsables, se reúnen semanalmente. El primer ítem en la agenda incluye los nombres de estudiantes que están experimentando algún tipo de problema: (a) programático, por ejemplo, incumplimiento de fechas límite; (b) de salud personal, por ejemplo, de bienestar emocional, o (c) interpersonal-académico, por ejemplo, problemas con el grupo de investigación o el supervisor. El estado de cada estudiante que aparece en la lista se analiza en forma colectiva, llegándose a un acuerdo sobre las medidas a tomar, y se vuelve a analizar en la reunión siguiente. Las discusiones incluyen las capacidades y preferencias tanto del estudiante como del supervisor. El objetivo es evitar procedimientos disciplinarios formales, para contener a tiempo a estudiantes (y supervisores) que estén 'en riesgo'. Esta estrategia traslada la perspectiva desde el supuesto institucional tradicional en que el supervisor exclusivamente es responsable de la atención al estudiante; y además, incorpora un nuevo supuesto según el cual el supervisor puede necesitar la misma atención que el estudiante.

Un tercer ejemplo es el de una Facultad que proporciona los medios para que los estudiantes asuman la responsabilidad de planificar, desarrollar y facilitar su propia evolución profesional a través de un programa llamado 'The ABCs of the PhD' (El ABC del doctorado), cuya meta es tratar el currículo invisible del doctorado (véase McAlpine y Asghar, 2010 en el Apéndice C). Inicialmente, la Facultad proporcionó un coordinador académico durante el equivalente de un curso para ayudar a que un comité de doctorandos elaborara el programa; en la actualidad este trabajo es realizado exclusivamente por los estudiantes, y uno de ellos recibe remuneración como coordinador del programa. Las sesiones incluyen temas como: presentación de solicitudes para becas y premios, cómo publicar, cómo gestionar la supervisión. Por ejemplo, se diseñó una sesión sobre 'Publicación' para desmitificar el proceso y aclarar el valor de la publicación para las identidades en desarrollo de los estudiantes y sus futuras carreras profesionales. La sesión incluyó un panel de editores de revistas y estudiantes que habían publicado. Los estudiantes, incluidos estudiantes de Máster, siempre evalúan positivamente estas sesiones, reconociendo el valor de la práctica colectiva, el aprendizaje a partir de las experiencias de otros estudiantes, y la toma de conciencia sobre perspectivas de diferentes disciplinas y departamentos.

El último ejemplo trata la necesidad de proporcionar a los estudiantes estrategias para que tengan agencia en sus interacciones con la supervisión. Esto se puede efectuar de diversas maneras, de las cuales una es ofrecer sesiones periódicas sobre 'Cómo gestionar a su supervisor', además de ofrecer sesiones en Internet; puede verse un ejemplo en http://www.youtube.com/watch?v=_4EL8tvrC8E&feature=youtu.be. Tales sesiones presentadas por supervisores con experiencia pueden ser muy poderosas al referirse de manera muy directa a estrategias para negociar la asimetría de poder en la relación.

Conclusión

Tradicionalmente la supervisión se ha concebido como una relación de uno a uno, dejando que cada relación se construya en forma independiente a medida que los estudiantes de doctorado y los nuevos supervisores aprenden principalmente de su participación en el trabajo doctoral/académico. No obstante, lo que se aprende a través de la experiencia de trabajo está fuertemente influido por la disposición de la institución a invertir en el apoyo al aprendizaje, además de la disposición del individuo a participar. Aunque surgieron evidencias de que los implicados estaban dispuestos a participar, resultaba menos evidente que las estructuras institucionales prestaran especial apoyo a dicho aprendizaje. Si la supervisión no se concibe como una responsabilidad institucional colectiva que requiere consideración curricular explícita, en lugar de una relación privada, se favorece el que la supervisión siga siendo 'lastimosamente desigual' para los estudiantes y sumamente difícil para los nuevos supervisores.

Notas

¹ Estas dos jurisdicciones varían en alguna medida en sus estructuras doctorales, y difieren de la mayoría de las estructuras doctorales españolas. Resulta clave tener en cuenta los requisitos formales (por ejemplo, diferentes trabajos prácticos, exámenes) y la responsabilidad institucional de apoyar al estudiante (generalmente co-supervisores en el Reino Unido y un comité en Canadá).

² Algunos de los resultados de esta investigación están organizados en estrategias y herramientas útiles para supervisores y estudiantes de doctorado en <http://learning.ox.ac.uk/supervision>.

³ Los códigos de práctica para programas de post-grado del Reino Unido, que son modificados por cada institución, ofrecen un punto de partida útil, por ejemplo, Open University: <http://www3.open.ac.uk/res-handbook/pics/d102419.pdf>.

⁴ Maher, M., & Barnes, B. (2010). Assessing doctoral applicants' readiness for doctoral-level work. *Assessment today*, 22 (5), 8-10.

Appendix A / Apéndice A

List of recommendations

Overall, while training and just-in-time resources can be helpful for new supervisors and students, such efforts are not sufficient. What is necessary is a structural review of the nature of the support from the admissions process through to completion.

Admissions processes: Key here are mechanisms that assess a) the applicant's ability to undertake what is a new kind of learning (rather than past success) and b) the reasons for the candidate wishing to do the degree.

Institutional oversight: Systems of oversight are needed to ensure student progress is tracked and investigated at the earliest sign of difficulty, e.g., annual or term reports completed by students and supervisors reviewed by Directors of Graduate Studies. Similarly, oversight of workload for new supervisors can avoid disadvantaging them and also ensure help is available when needed.

Access to and transparency of policies and procedures: This speaks to the fact that at the simplest level, students and new supervisors need to know how things work at their institution, e.g., on-line just-in-time resources, induction sessions, annual program or departmental reviews of students and curriculum as well as changes in policies and procedures.

Team supervision: A focus on a one-to-one supervisory relationship overlooks the complexity of the learning that students are engaged in. Consideration should be given to supervisory models that involve teams or committees, especially if the student is involved in choosing the members and such decisions are made at times that are individually appropriate.

Changing supervisor: Changing supervisor is not as rare as one might suspect and may be related to many things other than conflict. Public easily accessible statements that describe both minimal expectations of supervisory relationships, and procedures for dealing with difficulties are needed. Team supervision may ease such difficulties as well as any necessary changes.

Reading and writing: Beginning early, supervisors need to use more explicit pedagogies to support reading and writing, e.g., modeling reading strategies, assigning writing tasks. Still, this responsibility should not fall only on the supervisor. Institutional resources should also be available for students and supervisors who may need help in developing expertise in this area.

Governance: While it is important for students to have opportunities to sit on governance committees, equally important are explicit discussions of governance, e.g., a) panels of academics discussing how policies influence their work, b) debates on proposed policies.

Careers: Ensure that from an early stage, students gain a realistic understanding of academic and non-academic careers. This might involve panels of alumni returning to talk about their career trajectories and career mentoring programs organized by careers services units.

Supervisory relationship: Students may not always reveal issues which will influence the investment students bring to their doctoral work. If supervisors are mindful of this fact, they may be able to unearth potential issues before they have a serious impact.

Lista de recomendaciones

En general, aunque la formación y los recursos justo-a-tiempo pueden resultar útiles para nuevos supervisores y estudiantes, no son suficientes. Lo que hace falta es una revisión estructural de la naturaleza del apoyo, desde el proceso de admisión hasta la finalización del doctorado.

Proceso de admisión. Aquí son claves los mecanismos que evalúan: (a) la capacidad del postulante para emprender un nuevo tipo de aprendizaje (en contraste con el éxito del pasado) y (b) los motivos por los que el postulante desea obtener el post-grado.

Seguimiento institucional. Se necesitan sistemas que garanticen el seguimiento del progreso de los estudiantes y la investigación ante cualquier señal de dificultad, por ejemplo, mediante informes anuales o cuatrimestrales completados por estudiantes y supervisores y revisados por Directores de Estudios de Post-grado. Asimismo, el seguimiento de la carga de trabajo de los nuevos supervisores puede evitar colocarlos en situación de desventaja además de ayudar a garantizar la disponibilidad de ayuda cuando se necesite.

Acceso a políticas y procedimientos, y transparencia de los mismos. Esto responde al hecho de que al nivel más sencillo, los estudiantes y los nuevos supervisores necesitan conocer el modo de funcionamiento de la institución, por ejemplo, recursos justo-a-tiempo en línea, sesiones de inducción, programa anual o revisiones departamentales de estudiantes y currículo, además de cambios en políticas y procedimientos.

Supervisión en equipo. Centrarse en una relación de supervisión de uno a uno deja de lado la complejidad del aprendizaje en que están involucrados los estudiantes. Se debenn considerar modelos de supervisión que involucren equipos o comités, en particular si el estudiante está involucrado en la elección de los miembros y tales decisiones se toman en momentos apropiados.

Cambio de supervisor. El cambio de supervisor es un evento menos raro de lo que uno podría suponer, y puede estar relacionado con muchos factores además del conflicto. Se necesitan declaraciones públicas de fácil acceso que describan tanto las expectativas mínimas de las relaciones de supervisión como los procedimientos para enfrentar dificultades. La supervisión en equipo podría reducir dichas dificultades y facilitar los cambios necesarios.

Lectura y escritura. Desde muy temprano, los supervisores necesitan usar pedagogías más explícitas para apoyar la lectura y la escritura, por ejemplo, proporcionando modelos de estrategias de lectura, asignando tareas de escritura. De todas maneras, esta responsabilidad no debe recaer sólo en el supervisor. También deben estar disponibles recursos institucionales para estudiantes y supervisores que puedan necesitar ayuda en esta área.

Políticas universitarias. Aunque es importante que los estudiantes tengan oportunidades de participar en comités de gestión universitaria, son igualmente importantes los debates explícitos sobre esas políticas, por ejemplo: (a) paneles de académicos que hablen sobre la manera en que su trabajo es afectado por las políticas universitarias, (b) debates sobre políticas propuestas.

Carreras profesionales. Se debe garantizar que desde una etapa temprana los estudiantes tengan una comprensión realista de las carreras profesionales académicas y no académicas. Esto podría incluir paneles de egresados que regresen para hablar sobre sus trayectorias profesionales, y programas de tutelaje organizados por unidades de servicios para carreras profesionales.

Relación de supervisión. Es posible que los estudiantes no siempre revelen problemáticas que influirán sobre la inversión que supondrá su trabajo de doctorado. Si los supervisores lo tienen en cuenta, posiblemente puedan sacar a luz problemas potenciales antes de que tengan un impacto importante.

Appendix B / Apéndice B

Overview of the literature (adapted from McAlpine & McKinnon, 2012)

Within the field of doctoral education, there is a relatively large literature on supervision. Many qualitative studies examine the extent of shared views between students and supervisors. Acker, Hill, and Black (1994) in education and psychology described a model in which negotiation was central, suggesting that students practiced situational adjustment to avoid conflict. Schlosser and Kahn (2007) in counselling psychology and Deuchar (2008) in education suggested that a successful relationship depended on the degree of alignment between student and supervisor with Deuchar describing negotiation along two dimensions: student status (dependence to independence) and supervisor's recent style (hands-on to hands-off). In a similar fashion, Murphy, Bain and Conrad (2007) in engineering described two intersecting continua resulting in four orientations that influenced the alignment between supervisor and student: from guiding through directing the individual's development, from guiding through directing the research task.

Another cluster of interview studies explores the potential influence on supervisory expectations of students with different backgrounds and characteristics. For instance, Brown and Watson (2010) in education noted the females in their study had male supervisors and none reported dissatisfaction with the relationship. Non-Indo-European doctoral students in engineering and sciences varied in their perception of supervision with those in research groups in which the supervisor incorporated a caring element perceiving greater support (Walsh, 2010). These and similar studies suggest that labels such as gender and nationality may mask individual variation.

A number of quantitative surveys focus on students' experiences of positive features of supervision. Generally they argue that attention to supervisory attributes is more helpful in understanding what enhances or hampers experience than overall perception of satisfaction or dissatisfaction. Barnes, Williams and Archer (2010) reported four positive supervisory attributes: accessible, institutionally helpful (e.g., programmatic information, formal/informal institutional rules), caring and explicitly socializing the student (e.g., introducing his/her network, articulating habits of mind, discussing professional development). Golde and Dore (2001) examined student criteria for choosing a supervisor and students' subsequent satisfaction. The top two criteria from a list of academic-related ones were compatibility and reputation as a researcher (Golde & Dore, 2001). Across disciplines the greater the number of criteria used in choosing a supervisor the more satisfied the student. Zhao, Golde, and McCormick (2007) reported the strongest correlations between supervisor behaviour and student satisfaction across disciplines were: a) regular and constructive feedback on i) research and ii) progress, b) available when I need help on i) research and ii) progress, c) direct assessment of progress, d) details of good research practice, and e) information about ongoing relevant research.

Heath (2002) attended not just to what students sought guidance on but also the frequency of their supervisory meetings. He found that at the end of the degree those who recalled meeting more than once a month were more satisfied than those meeting less than once a month. Students sought guidance on: a) topic definition, b) research design and data analysis, and c) literature to be reviewed. Heath concluded that in addition to frequency, it is essential to attend to the quality and effectiveness of each meeting, and variation in student personal characteristics. Lastly, while most studies approach supervision as a one-to-one relationship, a few studies address co-supervision: two (occasionally three) supervisors. Across disciplines co-supervised students felt better protected (Frame & Allen, 2002), and valued getting more than one point of view on their inquiry (Pole, 1998). While both students and supervisors felt co-supervision could be beneficial, the following problems were noted: a) fragmentation of supervisory responsibilities, b) conflicting advice to the student, c) absence of overall perspective on the thesis, and d) conflict between supervisors (Bourner & Hughes, 1991).

While institutional factors are largely overlooked in these supervisory studies, they offer a picture of supervision as incredibly variable since it is dependent on a range of supervisor and student factors and characteristics. These results make clear the educational challenge of ensuring adequate support for students and new supervisors.

Descripción resumida de la bibliografía (adaptado de McAlpine & McKinnon, 2012)

En el campo de la educación doctoral existe una bibliografía relativamente extensa sobre la supervisión. Muchos estudios cualitativos examinan en qué comparten puntos de vista estudiantes y supervisores. Acker, Hill y Black (1994) en las áreas de Educación y Psicología, describen un modelo en que la negociación es central, y sostienen que los estudiantes ponen en práctica un ajustes para evitar el conflicto. Schlosser y Kahn (2007) en Psicología de la Orientación y Deuchar (2008) en Educación, sostienen que una relación exitosa depende del grado de alineación entre el estudiante y el supervisor, y Deuchar describe la negociación a lo largo de dos dimensiones: la condición del estudiante (desde la dependencia hasta la independencia) y el estilo del supervisor (desde proactivo hasta pasivo). De manera similar, Murphy, Bain y Conrad (2007), en relación a los estudios de Ingeniería, describen dos continuos que se interrelacionan, resultando en cuatro orientaciones que influyen sobre la alineación entre el supervisor y el estudiante: desde la orientación hasta la dirección de la evolución del individuo, y desde la orientación hasta la dirección de la tarea de investigación.

Otro conjunto de estudios explora, mediante entrevistas, la influencia potencial de estudiantes con diferentes antecedentes y características sobre las expectativas de la supervisión. Por ejemplo, Brown y Watson (2010), en Educación, observan que las mujeres que participaron en el estudio tenían supervisores varones, y ninguna manifestó estar insatisfecha con la relación. Los estudiantes doctorales no indoeuropeos en ingeniería y ciencias variaron en su percepción de la supervisión; los que pertenecían a grupos de investigación en que el supervisor incorporó un elemento de contención, percibieron un mayor apoyo (Walsh, 2010). Estos estudios y otros similares sugieren que factores como el género y la nacionalidad pueden enmascarar la variabilidad individual. Varias encuestas cuantitativas analizan las experiencias de estudiantes en relación con algunas características positivas de la supervisión. En general sostienen que para comprender qué mejora u obstaculiza la experiencia de la supervisión, resulta más útil centrarse en los atributos de la supervisión que en la satisfacción o insatisfacción general. Barnes, Williams y Archer (2010) mencionan cuatro atributos positivos del supervisor: accesible, útil en relación con la institución (por ejemplo, información programática, normas institucionales formales/informales), contención y socialización explícita del estudiante (por ejemplo, presentarle su red de iguales, verbalizar hábitos mentales, conversar sobre el desarrollo profesional). Golde y Dore (2001) examinan los criterios de los estudiantes en la elección de un supervisor y su posterior nivel de satisfacción. En una lista de criterios relacionados con el aspecto académico, los dos primeros criterios se relacionan con la compatibilidad y la reputación como investigador (Golde y Dore, 2001). Teniendo en cuenta todas las disciplinas, cuanto mayor era el número de criterios utilizados para la elección de un supervisor, más satisfechos estaban los estudiantes. Zhao, Golde y McCormick (2007) encuentran que las correlaciones más fuertes entre el comportamiento del supervisor y la satisfacción del estudiante, teniendo en cuenta todas las disciplinas son: a) la retroalimentación regular y constructiva sobre: i) la investigación y ii) el progreso, b) la disponibilidad cuando se necesita ayuda con: i) la investigación y ii) el progreso, c) la evaluación directa del progreso, d) los detalles relativos a buenas prácticas de investigación y e) la información sobre investigaciones pertinentes en curso.

Heath (2002) se ocupa no sólo de los aspectos por los cuales los estudiantes buscaban orientación sino también la frecuencia de sus reuniones con el supervisor. Encuentra que al finalizar el post-grado, aquellos que recordaban más de una reunión al mes estaban más satisfechos que aquellos que se reunían menos de una vez al mes. Los estudiantes buscaban orientación en relación con: a) definición de tópico, b) diseño de la investigación y análisis de datos y c) bibliografía a revisar. Heath concluye que además de la frecuencia, es indispensable considerar la calidad y efectividad de cada reunión y la variación en las características personales de los estudiantes.

Por último, aunque la mayoría de los estudios aborda la supervisión como una relación de uno a uno, algunos analizan la co-supervisión por dos (o a veces tres) supervisores. Teniendo en cuenta todas las disciplinas, los estudiantes con co-supervisión se sentían más protegidos (Frame y Allen, 2002) y valoraban el hecho de disponer de más que un punto de vista en relación con sus consultas (Pole, 1998). Aunque tanto los estudiantes como los supervisores sentían que la co-supervisión podía ser beneficiosa, mencionaron los siguientes problemas: a) fragmentación de las responsabilidades de supervisión, b) asesoramiento conflictivo al estudiante, c) ausencia de una visión global de la tesis y d) conflicto entre los supervisores (Bourner y Hughes, 1991).

Aunque estos estudios sobre supervisión omiten en gran medida los factores institucionales, ofrecen un panorama de la supervisión como algo increíblemente variable, ya que depende de una gama de factores y características de los supervisores y los estudiantes. Estos resultados ponen en evidencia la dificultad que tiene para las propuestas formativas, asegurar un apoyo adecuado para los estudiantes y los nuevos supervisores.

References / Referencias

- ACKER, S., HILL, T., & BLACK, E. (1994). Thesis supervision in the social sciences: managed or negotiated? *Higher Education*, 28, 483-498.
- BARNES, B., & AUSTIN, A. (2009). The role of doctoral advising: A look at advising from the advisor's perspective. *Innovative Higher Education*, 33, 297-315.
- BARNES, B., WILLIAMS, E., & ARCHER, S. (2010). Characteristics that matter most: Doctoral students' perceptions of positive and negative advisor attributes. *NACADA Journal*, 30 (1), 34-46.
- BOURNER, T., & HUGHES, M. (1991). Joint supervision of research degrees: Second thoughts. *Higher Education Review*, 24 (1), 21-34.

- BROWN, L., & P. WATSON, P. (2010). Understanding the experiences of female doctoral students. *Journal of Further and Higher Education*, 34 (3), 385-404.
- DEUCHAR, R. (2008). Facilitator, director or critical friend? Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13 (4), 489-500.
- FRAME, I., & ALLEN, L. (2002). A flexible approach to PhD research training. *Quality Assurance in Education*, 12 (2), 98-103.
- GOLDE, C., & DORE, T. (2001). *At cross purposes: what the experiences of today's doctoral students reveal about doctoral education*. Philadelphia: Pew Charitable Trust.
- HEATH, T. (2002). A quantitative analysis of PhD students' views of supervision. *Higher Education Research and Development*, 21 (1), 41-53.
- MURPHY, N., BAIN, J., & CONRAD, L. (2007). Orientations to research higher degree supervision. *Higher Education*, 53, 209-234.
- POLE, C. (1998). Joint supervision and the PhD: Safety net or panacea? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23 (3), 259-271.
- SCHLOSSER, L., & KAHN, J. (2007). Dyadic Perspectives on Advisor-Advisee Relationships in Counseling Psychology Doctoral Programs. *Journal of Counseling Psychology*, 54 (2), 211-217.
- WALSH, E. (2010). A model of research group microclimate: environmental and cultural factors affecting the experiences of overseas research students in the UK. *Studies in Higher Education*, 35 (5), 545-560.
- ZHAO, C., GOLDE, C., & MCCORMICK, A. (2007). More than a signature: How advisor choice and advisor behaviour affect student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 31 (3), 263-281.

Appendix C / Apéndice C

Recent publications / Publicaciones recientes

- AKERLIND, G., & MCALPINE, L. (2010). Rethinking preparation for academic careers: Privileged versus neglected aspects of academic practice. In L. McAlpine & G. Akerlind (Eds.), *Becoming an academic: International Perspectives* (pp. 155-170). London: Palgrave Macmillan.
- AMUNDSEN, C. & MCALPINE, L. (2009). Learning supervision: Trial by fire? *Innovations in Education and Teaching International*, 46 (3), 331-342.
- HOPWOOD, N., ALEXANDER, P., HARRIS-HUEMMERT, S., & MCALPINE, L., & WAGSTAFF, S. (2011). The hidden realities of life as a doctoral student. In V. Kumar & A. Lee (Eds.), *Connecting the local, regional and international in doctoral education* (pp. 212-233). Serdang: Universiti Putra Malaysia Press.
- MCALPINE, L., & MCKINNON, M. (2012). Supervision – the most variable of variables: Student perspectives. *Studies in Continuing Education*, iFirst November 29, 2012.
- MCALPINE, L. (2012). Shining a light on doctoral reading: Implications for doctoral identities and pedagogies. *Innovations in Education and Teaching International*, 49 (4), 351-361.
- MCALPINE, L. (2012). Identity-trajectories: Doctoral journeys from past to present to future. *Australian University Review*, 54 (1), 38-46.
- MCALPINE, L., & AMUNDSEN, C. (2012). Challenging the taken-for-granted: How research analysis might inform pedagogical practices and institutional policies related to doctoral education. *Studies in Higher Education*, 37 (6), 667-681.
- MCALPINE, L., PAULSON, J., GONSALVES, A., & JAZVAC-MARTEK, M. (2012). 'Untold' doctoral stories in the social sciences: Can we move beyond cultural narratives of neglect? *Higher Education Research and Development*, 31 (4), 511-523.
- MCALPINE, L., & TURNER, G. (2012). Imagined and emerging career patterns: Perceptions of doctoral students and research staff. *Journal of Further and Higher Education*, 6 (4), 535-548.
- MCALPINE, L., & AMUNDSEN, C. (Eds.) (2011). *Doctoral education: Research-based strategies for doctoral students, supervisors and administrators*. Amsterdam: Springer, 1-15.
- MCALPINE, L., & LUCAS, L. (2011). Different places, different specialisms: Similar questions of doctoral identities under construction. *Teaching in Higher Education*, 16 (6), 695-706.
- MCALPINE, L., & SPENCER, D. (2011). *Reducing cultures of neglect: The potential of structural pedagogies of care*. Paper presented at the American Educational Research Association for the Annual Conference, New Orleans, USA.
- MCALPINE, L., & ASGHAR, A. (2010). Enhancing academic climate: Doctoral students as their own developers. *International Journal of Academic Development*, 15 (2), 167-178.
- MCALPINE, L., JAZVAC-MARTEK, M., & HOPWOOD, N. (2009). Doctoral student experience: Activities and difficulties influencing identity development. *International Journal for Researcher Development*, 1 (1), 97-112, <http://www.researcherdevelopmentjournal.org/>.
- MCALPINE, L., & AMUNDSEN, C. (2009). Identity and agency: Pleasures and collegiality among the challenges of the doctoral journey. *Studies in Continuing Education*, 31 (2), 107-123.
- TURNER, G. & MCALPINE, L. (2011) Doctoral experience as researcher preparation: activities, passion, status. *International Journal for Researcher Development*, 2 (1), 46-60.