

## **LAS FUNCIONES DEL TUTOR DE LA TESIS DOCTORAL EN EDUCACIÓN**

HILDA DIFABIO DE ANGLAT

### **Resumen:**

Este trabajo analiza las funciones generales y específicas del tutor de tesis doctorales; en las primeras distingue y explica las siguientes tareas: evaluación temprana y realista de las necesidades del estudiante, foco pedagógico, clarificación de expectativas y límites, desafío académico y valoración, gestión del conocimiento, reuniones frecuentes, revisión del trabajo escrito, *feedback* inmediato y constructivo, advertencia de las señales de peligro, promoción del acceso a la cultura de la investigación y aculturación en una comunidad de práctica. Aborda las segundas en correspondencia con el proceso conceptual y lingüístico de producción de la tesis: proyecto, escrito final y defensa. Por último, se esbozan dos temas que resultan de importancia para profundizar la investigación de la tutoría en pos de su mejora: las concepciones de investigación (tanto de los alumnos como de sus supervisores) y la formación del tutor.

### **Abstract:**

This article analyzes the general and specific functions of directors of doctoral theses. General functions include the following tasks, which are defined and explained in the article: an initial, realistic evaluation of student needs, a pedagogical focus, clarification of expectations and limits, academic challenge and evaluation, knowledge management, frequent meetings, review of written work, immediate constructive feedback, notification of danger signs, promotion of access to culture of research, and acculturation in a community of practice. Specific functions involve the conceptual linguistic process of producing the thesis: project, definitive text, and defense. The final part of the article outlines two topics of importance that aim at the improvement of directors: the conceptions of research (of students as well as supervisors), and training directors.

**Palabras clave:** tutoría, formación de investigadores, tesis de grado, educación superior, Argentina.

**Keywords:** thesis directors, researcher training, graduate thesis, higher education, Argentina.

---

Hilda Difabio de Anglat es investigadora del Centro de Investigaciones Cuyo, Conicet, Primitivo de la Reta 522, 2º K, 5500, Mendoza, Argentina. CE: ganglat@gmail.com

## Introducción

Esta investigación de naturaleza documental se propone, como objetivo último, desarrollar con cierta exhaustividad las funciones del director (según la denominación instituida en la Argentina) o tutor de tesis doctorales en educación; esto es, si bien la reflexión, en general, es válidamente extendible a las ciencias sociales, se intentará un análisis desde la formalidad pedagógica. Para ello, hemos privilegiado artículos publicados en revistas científicas de circulación internacional durante el periodo 2000-2010, los que se obtuvieron de bases electrónicas especializadas; inicialmente mediante descriptores temáticos y, luego, a medida que se fueron identificando trabajos referentes de la investigación del tópico, a través de búsquedas estratégicas por título y por autor/a. Reunimos 126 artículos, los organizamos por subtemas (entre otros: estilos de supervisión; formación del supervisor; funciones del supervisor; tipos de supervisión –individual, grupal, entre pares; presencial, *blended* u *online*–; y doctorado en educación) y seleccionamos 79 para su análisis en profundidad por su relación, directa o indirecta, con nuestras preguntas de investigación: ¿cuáles son las funciones generales y específicas del supervisor de una tesis doctoral?; ¿qué oportunidades y dificultades caracterizan a la tarea?; ¿qué tipo/s de supervisión resulta/n más efectivo/s?; ¿qué particularidades reviste la supervisión de un doctorando en ciencias de la educación?

La situación que enfrenta hoy la educación de nivel de posgrado, en buena parte de las instituciones, es más compleja que hace dos décadas y dinámicamente cambiante; entre otras características, se pueden señalar:

- una más diversa población de estudiantes respecto de sus antecedentes e intereses;
- en relación con ello, metas diversas de carrera;
- la demanda creciente de formas y estructuras flexibles para la formación en investigación, con el uso extensivo de las nuevas tecnologías de la información;
- la necesidad de investigación inter y trans-disciplinaria;
- la presión para mejorar la tasa de graduación en el tiempo establecido por el programa;
- una preocupación creciente por los resultados de la investigación de los estudiantes;
- la sobrecarga de trabajo en los supervisores.

Como corolario de las características señaladas, está cambiando el modelo tradicional de supervisión: un solo tutor trabajando con un estudiante bien preparado, con antecedentes en investigación y durante un periodo extendido, que supone una dedicación de tiempo completo y prepara a los alumnos para la carrera de investigador. Hoy acceden al doctorado en educación un número creciente de estudiantes a tiempo parcial con trabajo docente a tiempo completo, que necesitan ser supervisados de modo estratégico y dinámico.

La bibliografía que se ocupa del tema (que es cuantiosa) examina la incidencia de una serie de variables independientes en la deserción, la persistencia y el tiempo de graduación: competencia académica, experiencia previa en investigación, factores psicosociales (motivación, fortaleza del yo, metas, etcétera), variables demográficas (edad, sexo, etnia) y variables del programa educativo, la cultura institucional, por ejemplo. Esto es, se trata de factores de tipo tanto personal como institucional, los que suelen ser *intra e inter*-dependientes.

La supervisión, entonces, no es la única variable que afecta la culminación de los estudios; sin embargo, es la que mayor efecto tiene en el progreso de la tesis. Tan trascendente es este rol para la consecución de la meta –“el factor individual más relevante en el éxito del proceso de investigación” (Armstrong, 2004:600), “el más importante canal de herencia intelectual de una generación a otra” (Gurr, 2001:81)– que no sorprende el volumen creciente de investigación, sobre todo en lengua inglesa, el que evidencia que hoy la práctica de la supervisión de la tesis doctoral es un proceso explícitamente bajo examen.

Salvo que se trate de un doctorando que ya tiene una maestría (en el ámbito educativo, al menos en la Argentina, son pocos los estudiantes en esta condición), es la primera vez que debe desarrollar y poner en práctica un proyecto de investigación de largo aliento. Ello implica introducirse en el ejercicio de leer exhaustivamente artículos científicos (en algunos temas, cientos de ellos) y otras publicaciones, discutir ideas teóricas, planificar muestreos, diseñar estudios de campo, experimentos o experiencias pedagógicas, analizar datos e interpretarlos y escribir textos científicos.

Desde los desafíos de este contexto, hemos organizado nuestra presentación en tres apartados: los dos primeros dedicados, respectivamente, a las funciones generales y específicas del tutor de la tesis; el tercero –“observaciones finales”– orientado a esbozar líneas de investigación prometedoras

para mejorar la *eficacia terminal* (Piña Osorio y Pontón Ramos, 1997) de los programas doctorales en educación.

### **Las funciones generales del director o tutor**

Es del consenso de muchos autores (De la Cruz, García Campos y Abreu Hernández, 2006; Manathunga, 2007; Pearson y Brew, 2002; Wisker, Robinson, Trafford, Warnes y Creighton, 2003, entre otros) que la supervisión efectiva es una forma de tutoría, la que en relación con la tesis doctoral implica necesariamente diez tareas generales (Engebretson, Smith, McLaughlin, Seibold, Terrett y Ryan, 2008): 1) evaluación temprana y realista de las necesidades del estudiante; 2) foco pedagógico; 3) clarificación de expectativas y límites; 4) desafío académico y valoración; 5) gestión del conocimiento; 6) reuniones frecuentes; 7) revisión del trabajo escrito; 8) *feedback* inmediato y constructivo; 9) advertencia de las señales de peligro; y 10) promoción del acceso a la cultura de la investigación. A continuación, las abordaremos brevemente y agregaremos una final –11) *aculturación en una comunidad de práctica*–, la que desarrollaremos con cierta extensión en tanto espacio privilegiado para poner en relación las funciones anteriores.

#### **Evaluación temprana y realista de las necesidades del estudiante**

Es una tarea central que se debe realizar al comienzo de la supervisión; comprenderá la ponderación del grado de conocimiento previo que tiene el estudiante respecto de la base teórica importante para la tesis, su comprensión de la metodología, sus habilidades técnicas e informáticas, sus competencias para escribir en un estilo académico, “sus hábitos de trabajo para planificar y organizar” (Romero y Olivar Linares, 2008:117). De este modo, por un lado, se identifican las habilidades particulares que ya tiene el alumno a fin de ponderar su conveniencia de integrarlas en el proyecto de investigación y, por otro, se lo puede orientar sobre los cursos por tomar o se puede definir un cronograma de lecturas para afrontar las lagunas significativas en conocimiento y habilidades.

#### **Foco pedagógico**

Desde la comprobación de que la pedagogía ha sido la “presencia ausente” en la relación de supervisión, en la cual el rol del director como investigador ha tomado relevancia sobre los otros roles (Pearson y Brew, 2002:138), en

la actualidad aparece un progresivo reconocimiento de la supervisión como una forma de enseñanza o pedagogía, incluso el más elevado nivel de la misma. Como otras formas de enseñanza, genera preguntas respecto del currículum, el método, la interacción docente/alumno, el clima educativo o la formación del tutor. Este rol docente es complejo en tanto incluye los roles de mentor y maestro y, dado que un número creciente de alumnos tiene una vasta experiencia precisamente en la profesión docente, es también un rol de “amigo crítico” que guía a un colega a través del intrincado proceso de graduación.

Pearson y Brew (2002) aplican a la tutoría de la investigación la noción de “noviciado”, *cognitive apprenticeship* (desarrollada por Collins, Brown y Newman, 1989). También De la Cruz Flores, García Campos y Abreu Hernández (2006:1374) remiten a este modelo en tanto se espera que “[...] los expertos modelen *in situ* y que ofrezcan andamios a los novatos para que se incorporen en actividades auténticas, mientras adquieren mayor autonomía, control y responsabilidad para participar de manera consciente en una comunidad profesional o académica”.

#### Clarificación de expectativas y límites

Con frecuencia, se advierten profundas diferencias en las expectativas de estudiantes y supervisores tanto respecto de la relación (Phillips y Pugh, 2003) como de las exigencias que debe satisfacer la tesis.

En el primer sentido, Grant (2005) pone en evidencia que la supervisión es todavía hoy una práctica profundamente incierta. En el presente contexto de proliferación del número de estudiantes y de su diversidad, más la creciente demanda de calidad del posgrado, las cuestiones prácticas de cuánta supervisión es necesaria y cómo se espera que se realice, están siendo objeto de escrutinio y cuestionamiento. En este sentido, en los seminarios y talleres suelen aparecer los mismos interrogantes: ¿Qué puedo esperar de mi supervisor, qué puede esperar él o ella? ¿Con qué frecuencia nos debemos reunir? ¿Qué es exactamente “dirigir una tesis”? Las preguntas del alumno se reflejan en las de los nuevos supervisores: ¿Cuáles son mis responsabilidades? ¿Qué rol debo asumir en los diferentes niveles del trabajo (por ejemplo: cuánto debo intervenir)? ¿Cómo lograr que un estudiante se mantenga en el esfuerzo? En consecuencia, es necesario, desde el comienzo establecer algunos acuerdos básicos sobre la frecuencia y naturaleza de las reuniones y las exigencias del supervisor en relación con

el trabajo escrito, entre otros aspectos por convenir. Como las expectativas cambian con el tiempo, habrá que ir las adecuando a los requerimientos del proceso de investigación. Lo más importante es concordar el cronograma para completar la tesis, el que será regularmente monitoreado.

Respecto del nivel de logro que se espera del trabajo final, pareciera que en ninguna otra área como en ésta el estudiante no logra anticipar el desafío que lo espera ni tiene claros qué requisitos debe satisfacer su escrito (Carlino, 2005a). Si bien la tesis doctoral “tiene que hacer una diferencia” (Archbald, 2008:708), debe significar una contribución original al cuerpo de conocimientos de una disciplina, no es el trabajo de una vida, no es el desafío definitivo –en este sentido, un artículo de Mullins y Kiley (2002) se titula en inglés “Es un PhD, no un Premio Nobel”–. Por otra parte, es de la experiencia de quienes hemos andado este camino que las tesis no se terminan, *se entregan*.

#### Desafío académico y valoración

Se debe suscitar la confrontación intelectual en una relación de valoración del alumno. Vinculado con esta noción de desafío académico se destaca el requisito de que el supervisor sea honesto en la evaluación del trabajo del alumno, proveyendo *feedback* crítico y riguroso (al que después nos referiremos), a la vez que proporciona estímulo y apoyo. Gracias a ello establece las condiciones humanas y materiales para el mejor desenvolvimiento y avance de las sesiones de supervisión: un clima confortable de trabajo, no intimidante, cuidado y respeto por el estudiante y por su trabajo y, sobre todo, disponibilidad. “La impresión dominante que emerge del enorme cuerpo de investigación en enseñanza y supervisión en la educación superior es que la clave para el éxito es bastante simple: preocupación por el estudiante” (Engbretson *et al.*, 2008:6). Ello requiere la adaptación de la práctica de supervisión a cada doctorando a fin de ayudarlo a diagnosticar la brecha entre sus aspiraciones y su grado presente de desempeño para promover la mejora.

#### Gestión del conocimiento

Si bien se exige como requisito imprescindible que el supervisor sea un experto en su disciplina y en la línea de investigación del dirigido, también se espera que sea hábil en el proceso de gestionar el “flujo de información” hacia el estudiante y de monitorear dicho flujo, proceso orientado a:

- facilitar el acceso del doctorando al conocimiento, la información y las bases de datos;
- promover la adquisición del conocimiento por parte del estudiante y su integración al informe de tesis;
- suscitar un ambiente de conocimiento e investigación, facilitando que el alumno se integre a redes y comparta sus resultados;
- generar reservorios de conocimiento ayudándolo a que presente su trabajo en foros especializados y que lo publique.

#### Frecuencia y calidad de las reuniones

En una investigación en 355 doctorandos en una universidad australiana, Heath (2002) halló que, aunque se advierten diferencias entre disciplinas y contextos, en general, las reuniones frecuentes –preferentemente, cada dos semanas– resultaron en la finalización satisfactoria de la tesis. Por otra parte, las reuniones se distancian en la mitad del proceso y vuelven a la regularidad de cada dos semanas en el tramo final. En referencia a la calidad de las mismas, se señala la importancia de su preparación cuidadosa, la atención personal sin distracciones, el abordaje y la resolución de los tópicos relevantes. Manathunga (2005) destaca que la frecuencia y calidad del contacto se vincula con expectativas claras respecto de la relación y con la satisfacción del alumno con el proceso. El buen supervisor, señala Manathunga, se reúne regularmente con su dirigido, monitorea su progreso y adapta la enseñanza y la orientación a las necesidades particulares del mismo.

#### Revisión del trabajo escrito

A diferencia de la práctica establecida en la universidad anglosajona del siglo pasado –al final del proceso, el supervisor había leído un poco más de la mitad de la tesis en la convicción de que el dirigido debía ser desde el comienzo un investigador independiente (Johnson, Lee y Green, 2000)–, hoy por el contrario se insiste en la necesidad de implementar tempranamente las tareas de escritura y su revisión cuidadosa a fin de andamiar el desarrollo de buenas estrategias mediante la guía precisa y oportuna sobre aspectos tanto teóricos como prácticos. Dado que no es raro que el doctorando cuestione su competencia para escribir –lo que se transforma en una razón para no hacerlo–, alentar en los estudiantes el hábito de la escritura regular desde las etapas tempranas del proceso,

ayudarlo a planificar la escritura, a revisarla, a establecer un horario –entre otras estrategias autorregulatorias–, es indudablemente beneficioso para promover sentimientos de logro y progreso. Según Dunleavy (2003, citado por Bradbury-Jones, 2007:224), las habilidades de escritura determinan entre 40 y 50% del éxito en la terminación de un doctorado y, luego, es crucial mejorarlas. Se aconseja que el tutor adopte el patrón “Usted escribe; yo leo; nos reunimos”. El escrito es objeto de una detallada revisión por parte del supervisor y es devuelto al estudiante a tiempo de convertirlo en el tópic de análisis del siguiente encuentro.

### **Feedback inmediato y constructivo**

La literatura en supervisión concuerda en señalar que el tutor debe proveer un *feedback* detallado y expeditivo, que destaque las fortalezas del trabajo y que provea consejos para su desarrollo. Por ello, también es *feedforward* “[...] de manera que los estudiantes actúen sobre la información que han recibido y utilicen esa información para progresar en su trabajo y aprendizaje” (Padilla Carmona y Gil Flores, 2008:468).

Se trata de una herramienta pedagógica muy poderosa; la buena retroalimentación desafía, pondera, critica, invita, corrige y estimula al estudiante para mejorar su investigación y la comunicación de la misma. La inútil es la que lo deja confuso sobre qué debe hacer.

Cuando la retroalimentación es oportuna (a tiempo), constructiva y eficaz es una parte importante de la función de supervisión, ordenada a cultivar o fortalecer el rigor de la producción intelectual y de la escritura, esto es, orientada a promover la internalización de ciertos estándares, en particular aquellos relativos a una meticulosa atención a los detalles. En esta función, el supervisor debería cumplir el doble rol de abogado defensor y fiscal (Leonard, 2001, citado por Bradbury-Jones, 2007:224).

### **Advertencia de las señales de peligro**

Con frecuencia, los estudiantes atraviesan periodos en los cuales su trabajo se estanca, su motivación disminuye y parecen incapaces de progresar. Si bien esto puede suceder en cualquier estadio del proceso, la investigación empírica (por ejemplo: Ahern y Manathunga, 2004) muestra que se suele experimentar por primera vez hacia la mitad del mismo.

La señal más frecuente de que el estudiante está experimentando dificultades es el cambio constante del foco de la investigación, especialmente

después de que se ha aceptado el proyecto. Otros signos son: evitar al supervisor, no enviarle los trabajos, no presentarse a las reuniones, aislarse de los demás estudiantes o no asistir a los seminarios.

Estos tipos clave de comportamiento refieren a lo que Rothblum, Solomon y Murakami (1986) denominan “procrastinación académica” o tendencia a posponer el trabajo, relacionada con el temor al fracaso. Esta conducta incluye: ansiedad generalizada, perfeccionismo, baja tolerancia a la frustración, incapacidad para pedir o aceptar ayuda, falta de autoconfianza, dificultad para tomar decisiones. Otras razones se relacionan con dificultades para la autorregulación y, en consonancia, con una necesidad exagerada de estructura. Quienes tienen razones intrínsecas para cursar una carrera son menos “procrastinadores” que quienes muestran razones extrínsecas.

Se trata de una estrategia emocionalmente costosa y de autosabotaje; por otra parte, la inacción del supervisor suele exacerbar el problema. Por ende, mientras más rápido se identifique y se actúe, mejor. La estrategia de solución de problemas debe explorar los factores potenciales de este estancamiento: cognitivos, emocionales y sociales. Ello se vincula con tres de los roles del tutor que distinguen De la Cruz Flores, García Campos y Abreu Hernández (2006): docente, de consejería académica y de apoyo psicosocial.

#### **Promoción del acceso a la cultura de la investigación**

El trabajo intelectual requiere un clima de investigación, argumentación, debate, desafío, un contexto que promueva argumentos razonados en la toma de decisiones, que asegure que el aprendizaje continúe más allá de los seminarios cursados.

El aislamiento académico y social se reconoce como el mayor problema del estudiante de posgrado. Empleando una metáfora de Sara Delamont (2005:88), puede vivir la tesis como el viaje de Damasco a Bagdad: hay que atravesar un desierto árido, abrasador, peligroso y solitario, aislado de la caravana. La solución es generar un ambiente de aprendizaje en el cual los doctorandos se sientan parte de una cultura nueva, la cultura de la investigación, y donde puedan relacionarse con académicos y con pares capaces de proveer inspiración, apoyo y compromiso. La responsabilidad de generarlo es del supervisor de la tesis, de los coordinadores y de los responsables de los programas.

### Aculturación en una comunidad de práctica

En relación con la función anterior, la tutoría aparece como una parte vital del proceso de aculturación en una *comunidad de práctica* (Wenger, 2001) a través de una “participación legítima periférica”, término con el que se caracteriza el proceso por el cual los recién llegados se hacen miembros, un aprendizaje social más que cognitivo, gracias al cual participan de las prácticas de la comunidad por la realización de tareas que son “periféricas”, en el sentido de que no son centrales a la actividad experta, pero legítimas (no un simple ejercicio académico, diríamos nosotros) y, por ello, les proveen las bases para una participación plena futura. Hasrati (2005:558) destaca que los rasgos propios del carácter periférico de la participación son: menor intensidad, menor riesgo, asistencia especial, menor costo del error, supervisión cercana y menor presión de producción.

El tema clave es el *acceso*: acceso a un rango más amplio de actividad y a otros miembros de la comunidad, a la información, a los recursos y a las oportunidades de participación. El doctorando necesita acceder a las dimensiones de la práctica de una particular comunidad socio-discursiva con las estrategias propias de la misma, a fin de tomar conciencia sobre qué “cuenta” como conocimiento, reflexión, argumentación y escritura en dicha comunidad.

En la línea de promover el acceso a la cultura de la investigación y a la comunidad de práctica, se han implementado distintas estrategias (Dysthe, Samara y Westrheim, 2006; Martínez Rizo, 2001; Samara, 2006; Wisker *et al.*, 2003, entre otros) que combinan la supervisión individual con un grupo supervisor y también con coloquios entre los estudiantes, los que buscan potenciar el aprendizaje cooperativo o colaborativo. Estos equipos de doctorandos reciben distintas denominaciones: círculo de tesis (Aitchison y Lee, 2006), coloquio entre estudiantes (Dysthe, Samara y Westrheim, 2006), grupo de estudio (Devenish, Dyer, Jefferson, Lord, van Leeuwen y Fazakerley, 2009), grupo de escritura (Gardner, 2009), seminario de investigación (Martínez Rizo, 2001) o cohorte colaborativa (Zhao, 2003). Suelen estar formados entre tres y seis tesis cuya vinculación es la línea temática o la metodología de la investigación. Según las unidades académicas, se reúnen semanalmente, cada tres semanas, una vez al mes o al finalizar el semestre; se constituyen de modo temprano (por ejemplo: el coloquio entre estudiantes, que inicialmente opera a la manera de un

foro de discusión de las tareas relativas a los seminarios que se cursan y, luego, se va centrando en el proceso de investigación y de escritura de la tesis) o comienzan a funcionar una vez finalizados los cursos obligatorios; bajo la supervisión de un tutor o como actividad de cooperación exclusiva entre estudiantes.

La instancia de supervisión grupal se organiza de la siguiente manera: los mismos estudiantes del coloquio más sus supervisores y, en el caso del doctorado mexicano (Martínez Rizo, 2001), se suman uno o dos miembros del Consejo Académico. Durante estas reuniones los estudiantes someten sus avances del trabajo a consideración de todos.

Los resultados empíricos muestran que los tres espacios se complementan entre sí: mientras que los coloquios proveen apoyo personal (un “ambiente seguro”, un lugar para compartir problemas y experiencias) y sirven como primer filtro de ideas y textos, los grupos de supervisión proporcionan retroalimentación polifónica así como aculturación en la disciplina. La supervisión individual aporta orientación muy delimitada y es la que asegura la calidad de la tesis.

### **Las tareas específicas del tutor**

En correspondencia con el proceso de producción de la tesis, se distinguen las tareas específicas en tres etapas bien definidas: *a)* elaboración del proyecto, *b)* investigación y producción escrita de la tesis, y *c)* instancia de la defensa.

#### **Tutoría para la elaboración del proyecto**

Es una labor que ofrece no pocas dificultades, durante la cual el tutor se convierte en coautor del proyecto de investigación en el que acompaña al estudiante. Se requieren varios encuentros en los que –a partir del esquema retórico del proyecto de investigación– se vaya trabajando cada apartado desde la selección del tema hasta la previsión del cronograma. En nuestra experiencia, la delimitación del objeto de estudio demanda mucho tiempo porque son contados los doctorandos que tienen claro qué quieren estudiar: o varios temas interesan (de modo que no se facilita el “tomar” y el “abandonar” propios de toda elección) o nada motiva demasiado. Si bien el supervisor tiene considerable ascendiente para dirigir al estudiante hacia un tópico particular, debe abstenerse de ejercerlo porque el tema es propiedad del alumno.

Como señaláramos, la tutoría aparece como otro espacio necesario para familiarizarse con la cultura de investigación de una determinada comunidad disciplinar, con métodos y formas de análisis, de argumentación y de discurso específicos. Dicha inmersión es imprescindible –señala Labaree (2003)– dado que la mayoría de nuestros candidatos son docentes que deben transitar el pasaje de una manera normativa de pensar la educación a una analítica, de una relación muy personal con el fenómeno educativo (la docencia como una labor con un fuerte compromiso afectivo-valorativo) a una intelectual, de una perspectiva particular a una universal, de una disposición experiencial a una teórica. Esto es, un docente y un investigador tienen cosmovisiones contrastantes que surgen de una profunda diferencia entre sus roles.

Esta fase del trabajo (aclarar los objetivos del proyecto y llegar a un diseño de una investigación detallada y factible) es una exigencia compartida, un trabajo interactivo entre el estudiante y el supervisor. Una vez que el primero ha delimitado su objeto de estudio, el equilibrio entre control y configuración del proyecto se convierte en una cuestión compleja. Se espera que los alumnos lleven adelante el proyecto de manera vigorosa e intelectualmente comprometidos; y que los supervisores, por su parte, adopten el papel de apoyar este sentido de agencia personal. Sin embargo, al mismo tiempo, es necesario dar forma a los esfuerzos del estudiante para garantizar que las decisiones respecto de la fase conceptual, la formulación de los objetivos y los métodos propuestos sean debidamente alineadas con las prácticas de la buena investigación. Dada la falta de confianza del alumno, se hace difícil que tome la iniciativa y que actúe de manera autónoma durante las etapas más tempranas de su trabajo.

Reidy y Green (2005, citados por Engebretson *et al.*, 2008:4) recurren a la estrategia del entrenamiento (*coaching*) y afirman que en las fases iniciales debe ser “*coaching* como establecimiento de dirección”, con el objeto de sentar las bases para el resto del trabajo. Al respecto, recomienda Catalina Wainerman (1998:22):

Hay que dedicarle mucho tiempo al planteo de la investigación, al inicio, que es donde se plasma la lógica de la investigación, cómo se la va a abordar, mirando cuál es el problema, desde qué marco conceptual y, al mismo tiempo, investigando si hay o no datos, si tengo que producirlos, qué tipo de diseño utilizar. Todo esto va junto en la primerísima etapa [...] habría que dedicarle

mucho tiempo a la primera parte de la investigación y no hipertrofiar la etapa de recolección de información. [...] Cuando las preguntas sobre la realidad no son claras, en el campo no se ve nada. Si uno no le pregunta a la realidad, o no sabe qué preguntarle, la realidad no habla, es absolutamente muda [...]; si uno no la interroga, no tiene respuestas.

Por ello, en el comienzo, es útil apoyar las revisiones de la literatura y la producción de los primeros informes, un tipo de participación legítima periférica focalizada en “comprender las teorías” (Hasrati, 2005:562), con el objeto de elaborar los antecedentes del propio problema de investigación.

En nuestro ámbito –el educativo– (observación que podemos extender a otras áreas del “obrar”), pareciera que para muchos estudiantes y jurados de tesis, la revisión de la literatura tiene una importancia secundaria ya que enfatizan la utilidad de la investigación empírica. En este sentido, Boote y Beile (2005:6) –en un artículo titulado “*Scholars before Researchers*”– destacan:

Una revisión sustancial, completa, cuidadosa de la literatura es una condición para realizar una investigación sustancial, completa, cuidadosa. La “buena” investigación es buena porque incrementa nuestra comprensión colectiva. [...] Shulman utiliza el término *generatividad* [...] para referirse] a la habilidad de edificar desde los que nos precedieron [...].

También Catalina Wainerman (1998:26) señala: “Una buena bibliografía es evidencia de que el autor ha realizado los trabajos preparatorios necesarios para asegurarse de que esta investigación completará y no duplicará los esfuerzos de otros”. Se desaprueban, entonces, las propuestas ateoréticas –se espera que el trabajo final esté “formateado” por la teoría– y también las meramente descriptivas.

La naturaleza compleja y desordenada de muchos problemas en educación hace que la generatividad en nuestra área sea más difícil que en otras ciencias y demanda que desarrollemos revisiones más cuidadosas de la literatura:

Muy pocos investigadores trabajan en un enfoque de “ciencia normal” (Kuhn), esto es, hay muy pocos programas de investigación claros y acumulativos. Por eso [...] es muy importante que los investigadores inexpertos aprendan las

competencias necesarias para elaborar un fundamento a partir del cual puedan edificar su investigación (Boote y Beile, 2005:3).

Ahora bien, el crecimiento exponencial del conocimiento y su globalización a través de bases electrónicas sofisticadas hace que, por un lado, debamos enseñar al alumno a “revisar revisiones” (es obligada la lectura de artículos que presenten estados de la cuestión y de tesis<sup>1</sup> – por ejemplo, digitalizadas–) y, por otro, a advertir que, como toda revisión sistemática es hoy necesariamente *limitada*, tendrá que seleccionar estratégicamente los textos para incluir las lecturas indispensables, como aquellos seminales y últimos respecto de su tema de investigación que no pueden faltar.

Anderson, Day y McLaughlin (2006), en su investigación con supervisores experimentados, hallan que éstos también destacan la necesidad de evitar que los alumnos queden atrapados por suposiciones dadas por sentado sobre su dominio de estudio, para adoptar una perspectiva de indagación crítica –un enfoque abierto, interrogativo– y las prácticas discursivas que se requieren para una defensa activa de la propia postura sobre un tema. Este requisito de elaborar un producto *defendible* significa suministrar una exposición razonada y convincente sobre las decisiones clave y sobre cualquier conclusión que emane del estudio. Por otra parte, subrayan que la adquisición de conocimientos y habilidades de investigación es de carácter incremental y depende en gran medida de las ganancias en experiencia personal, es decir que la tarea va incrementando la “mentalidad investigativa” de los estudiantes, permitiéndoles ver el problema desde una perspectiva más amplia y más analítica, desde un escrutinio más detallado, para promover un posicionamiento personal respecto de la literatura. Un supervisor alienta esta postura en los siguientes términos: “No asuman que –dado que está publicado o que su autor es alguien famoso– el texto está necesariamente bien fundamentado o muestra el estado del conocimiento para todo tiempo” (citado por Anderson, Day y McLaughlin, 2006:157).

Habrá luego que ayudar a resolver las cuestiones metodológicas, un desarrollo cuya extensión nos alejaría del propósito de este apartado que subraya la relevancia de definir precisamente la lógica inicial de la investigación y de efectuar una revisión bibliográfica sustancial y cuidadosa.

Dado que los estudiantes en programas exigentes deben ser estratégicos respecto de su desempeño, con frecuencia la evaluación opera como uno de

los “conductores” de las tareas, esto es, los alumnos guían sus actividades intelectuales mediante las demandas de aquella –“las características de la misma evaluación, que incluye lo que miramos y desde qué lugar lo hacemos” (Pipkin, 2003:80). De allí la importancia, por un lado, de comunicar expectativas altas y, por otro, de ir co-evaluando con el doctorando su desempeño, por ejemplo desde algún formulario.

#### Tutoría durante la investigación y la producción conceptual y lingüística de la tesis

Es una actividad con una triple función: profundización metodológica,<sup>2</sup> aprendizaje experiencial de la escritura académica y foro de elaboración. La guía requerida es bien específica respecto del relevamiento bibliográfico, la formulación y articulación de un marco conceptual para la tesis, en mostrar dónde se insertará la propuesta en la literatura existente y cómo podrá extenderla, la metodología de la investigación (por ejemplo, el diseño y análisis de los datos para los trabajos empíricos o experimentales), los requisitos de los textos académicos y cómo escribir una tesis.

Para ello, el doctorando requiere de un auxilio personal (apoyo, motivación, socialización), de una ayuda indirecta en la investigación (contactos académicos, asistencia en la localización de la bibliografía y, si fuera necesario, de *software* y otros recursos, derivación a especialistas, por ejemplo para el análisis estadístico) y de una ayuda directa: orientación precisa, auxilio en la gestión de la investigación, asistencia en los problemas metodológicos, análisis crítico del trabajo. Progresivamente, por la experiencia acumulada y la creciente confianza, el alumno debería ser capaz de actuar con mayor autonomía, lo que se suele poner de manifiesto –como señaláramos– en la frecuencia de las reuniones.

En la etapa media del trabajo es importante ayudarlo a “cuidar el rumbo”. Esto es, una función relevante del supervisor en esta fase es garantizar que las actividades se mantengan en la dirección conceptual apropiada, estando ambos muy alertas a los objetivos generales del proyecto. La forma en que podría proporcionar este auxilio es tratando de que el doctorando tenga el panorama total del trabajo final desde el principio y, a medida que va trabajando en partes del mismo, se remita al todo y hacia dónde se dirige.

En relación con la elaboración de los capítulos teóricos, deberá asistir en el complejo proceso de analizar, sintetizar y evaluar la literatura de investigación en el campo elegido (Boote y Beile, 2005:4). Buena parte de

los estudiantes recibe poca formación sistemática en estas competencias y tampoco dispone de otros espacios donde adquirirlas. El tutor tendrá que seguir trabajando con el alumno la relación entre conocimiento acumulado y nuevo conocimiento –la historicidad del tema–, lo que brinda consistencia a la investigación y, desde el punto de vista procedimental, contribuye al esclarecimiento de los siguientes pasos metodológicos (ilumina hacia delante).

Phillips y Pugh (2003) proponen distinguir tres niveles de teoría por incluir en la tesis: “marco”, “focal” y “para los datos”. La primera es el campo de estudio en el cual se está trabajando y la forma estándar de demostrar su dominio es a través de la revisión de la literatura. La teoría focal entra en juego, argumentan, cuando se establece la naturaleza del propio problema y se lleva a cabo su análisis. Finalmente, en relación con los datos, la teoría proporciona la justificación para su relevancia y la validez del material que se emplea para apoyar la tesis del trabajo final.

Se busca guiar y auxiliar al doctorando para que adopte el ya referido enfoque analítico y crítico hacia la literatura y a ganar confianza en su propia voz interpretativa. Junto a esta actitud analítica, también se lo estimula a asumir una perspectiva abierta y de distancia del propio trabajo, una meta-perspectiva respecto de sus propias acciones de investigación, la que promueve el hábito de la discusión y justificación de las posiciones que está adoptando.

Es deseable que proporcione también asistencia concreta en la escritura a fin de que el estudiante pase de “decir el conocimiento” a “transformar el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992)<sup>3</sup> como modelo de escritura. Importa tanto la calidad como la cantidad de la retroalimentación. En las ciencias humanas y sociales, el supervisor incluso re-escribe partes reducidas del texto, como forma de andamiaje, como modo de mostrar no sólo las convenciones retóricas sino también cuestiones epistemológicas y la visión del mundo de la disciplina.

Deberá prestarse tanta atención a lo afectivo como a las demandas intelectuales que los estudiantes enfrentan al escribir. El tutor toma muy seriamente su papel de *lector crítico* y comentarista de los borradores, porque asume su responsabilidad con la comunidad académica de asegurar que el producto final respete los requisitos de una investigación de calidad; en este sentido, es el “guardián de la puerta”, rasgo que destacan, entre otros, Anderson, Day y McLaughlin (2006); Wisker, Robinson y Shacham (2007).

“En cuanto tiene que sufrir el examen de un Tribunal, parece obligado que [la tesis doctoral] reúna del modo más perfecto posible los requisitos formales exigidos por la investigación científica” (Sierra Bravo, 1999:23).<sup>4</sup>

Pero, al mismo tiempo, es necesario favorecer las capacidades del estudiante para satisfacer dichas demandas y para desarrollar un sentimiento de auto-eficacia como escritor. Esto es, una función central del supervisor es *motivar* y promover la confianza en las propias habilidades. Para ello, es muy útil instruir en el modelo retórico de una ponencia y de un artículo para publicitar partes del trabajo en jornadas científicas y revistas especializadas, como uno de los caminos para disciplinar el proceso analítico, para “vigilar” la coherencia entre posicionamientos teóricos y propuesta de investigación (Milton y Díaz, 2008), y también como práctica que ayuda a aprender a “escribir sobre la marcha” (Carlino, 2005b).

En las etapas finales de análisis y escritura, los supervisores asumen un papel más bien central. Proporcionan asistencia en el arte y en la ética de la interpretación de los resultados y en el monitoreo que asegure una línea coherente a lo largo de la tesis.

En esta fase los supervisores suelen experimentar un dilema respecto de la especificidad y cantidad de cambios que es válido hacer. Les resulta arduo determinar en la práctica dónde poner los límites entre la propia responsabilidad para que el escrito cumpla los estándares académicos y la autonomía del estudiante para producir el texto que satisfaga sus propias expectativas. Es difícil establecer la línea entre orientar e involucrarse en el proceso real de producción (dilema que es común a todo tipo de supervisión). Es necesario tener libertad para decir “Esto no es correcto”, sin llegar a decir “Esto se soluciona de... (determinada manera)” o “Esto es lo que debes hacer o decir”.

En suma, las tareas del supervisor en la etapa de investigación y producción de la tesis, según Anderson, Day y McLaughlin (2006), se sintetizan en dos dimensiones: 1) apoyo y 2) configuración, en las que distinguen las *acciones del compromiso personal* con el estudiante. En apoyo, las acciones se orientan a asistir al alumno en la investigación de un tema de su interés y a andamiar su sentido de agente; el compromiso es de tipo personal con el estudiante. En configuración, las acciones se orientan a asegurar que el trabajo final sea una investigación relevante y sólida y, en consecuencia, el compromiso es con los estándares académicos (el rol de guardián).

El tutor, entonces, deberá promover un delicado equilibrio entre las dimensiones porque, si se centra demasiado en el apoyo, perderá de vista el hecho de que la dinámica interpersonal de la supervisión es mediada por las demandas que el trabajo final impone tanto al estudiante como al tutor; por otro lado, si se concentra excesivamente en la configuración, se corre el riesgo de descuidar la necesidad de promover la autonomía del estudiante, caer en el paternalismo.

Por último, debe leer el borrador final de la tesis desde el punto de vista de un evaluador a fin de garantizar que es claro, coherente, correcto, bien escrito y con un argumento sólido. El doctorando necesitará mucho *feedback* de su escrito y los últimos meses se dedicarán a resolver los problemas párrafo por párrafo.

En síntesis, los supervisores consideran que es necesario proveer mayor apoyo en los estadios iniciales de la investigación, especialmente al ayudar al estudiante a desarrollar el sentido de dónde parecen “encajar” las partes pequeñas de un estudio en la investigación total. Pero luego esperan que los estudiantes se vayan volviendo más independientes y produzcan nuevas ideas por sí mismos. Ello puede ser considerado una instancia de moverse desde la periferia de la comunidad de práctica al *dominio* como participación legítima. Los supervisores con frecuencia apoyan este tránsito de modo informal, como ocurre por ejemplo con la retroalimentación de la escritura; este tipo de rutas de aprendizaje son de “manos a la obra” y se basan en el ya referido modelo de noviciado en el cual los “más viejos” apoyan a los “nuevos” en su trayectoria hacia el dominio. Es fundamental reconocer la contribución clave del aprendizaje informal en la educación de posgrado; Coffield (2000, citado por Hasrati, 2005:568) muestra su significación de un modo plástico-sintético cuando afirma: “Si el aprendizaje se representara con un iceberg, la sección sobre la superficie sería suficiente para cubrir el aprendizaje formal, pero las dos terceras partes sumergidas serían necesarias para mostrar la mayor importancia del aprendizaje informal”.

Se espera que la relación unidireccional, en la cual el supervisor da y el alumno recibe, a medida que el estudiante se vuelve más capaz de investigar y de comunicar los resultados de su investigación, se convierta en bidireccional para revertirse hacia el final: es el doctorando quien se ha convertido en experto en el tema y sabe 95% del mismo, mientras que el supervisor domina 5% (Hasrati, 2005:564).

### **Tutoría para preparar la instancia de defensa**

Como venimos argumentando, el trabajo final esperado es una tesis, esto es, una exposición escrita que presenta el doctorando ante la universidad, a la conclusión de sus estudios, que permita demostrar que amerita el grado académico al que aspira, porque a través de este trabajo se presenta como un estudioso capaz de hacer avanzar la disciplina a la que se dedica.

Luego, un primer requisito de la exposición escrita y de su defensa es –aunque parezca obvio– que contenga una *tesis*, una *posición* que se asume y se defiende. Ello significa que el estudio promoverá “un argumento original –sustentado teórica y empíricamente– en varias líneas específicas de argumentación entrelazadas coherentemente”.<sup>5</sup> En la investigación educativa de carácter aplicado está compuesta “[...] por un cierto número de ‘hipo-tesis’ (hipótesis) cuya validez debe ser probada y que es preciso relacionar entre sí para fundamentar la idea central del informe” (Phillips y Pugh, 2003:62).

En consecuencia, la tutoría en esta etapa trata de llevar al doctorando a focalizarse en las preguntas y objetivos de la investigación, en cómo el marco conceptual “se dispara” a partir de ellos, de qué manera sus métodos de investigación le han permitido la acción y han dirigido el trabajo hacia dichos objetivos, en cómo los análisis, resultados y hallazgos crecen a partir de las preguntas y de los métodos, en describir los estadios del viaje, sus dificultades y saltos creativos.

El jurado de la tesis típicamente pondera la originalidad, la claridad conceptual y la progresión temática, la capacidad crítica, una argumentación explícita, bien estructurada y persuasiva, la riqueza de datos de varias fuentes, la contribución al conocimiento, la corrección lingüística, la capacidad para realizar una investigación autónoma.

### **Observaciones finales**

Dos núcleos temáticos –que solamente esbozaremos– resultan de importancia en la actualidad para profundizar la investigación de la tutoría de tesis doctorales en pos de su mejora: 1) las concepciones de investigación tanto de los doctorandos como de sus tutores y 2) la formación del supervisor.

Respecto del primero, si bien es un tópico emergente en la bibliografía anglosajona desde el artículo seminal de Brew (2001), aún resulta poco investigado. Aunque no se pueda establecer una correspondencia unívoca entre las categorías que –en investigadores experimentados, supervisores y/o es-

tudiantes de posgrado de distintas ciencias— diferencian los autores (Brew, 2001; Kiley y Mullins, 2005; Meyer, Shanahan y Laugksch, 2005 y 2007) es posible agrupar los resultados en cuatro concepciones prevalentes de la investigación:

- 1) un proceso profundo de exploración y descubrimiento (Meyer, Shanahan y Laugksch), nuevas maneras “de ver” (Kiley y Mullins) o un viaje personal (Brew), que puede dar lugar a la transformación de la comprensión teórica y experiencial de las cuestiones que son objeto de interés;
- 2) una indagación analítica y sistemática (Meyer *et al.*), enfoque técnico (Kiley y Mullins) o la investigación como “dominó” (Brew), como un conjunto de tareas (actividades y técnicas) que se distinguen claramente entre sí y que se pueden combinar en un número variable de patrones significativos;
- 3) el re-examen (*re-search*) del conocimiento existente (Meyer *et al.*), integración de la complejidad (Kiley y Mullins) o develar capas o estratos (Brew), un proceso artístico de sacar a la luz ideas y verdades, de construcción de los significados subyacentes; y
- 4) una actividad basada en problemas (Meyer *et al.*) o indagación crítica (Kiley) orientada a la resolución de situaciones problemáticas relevantes.

Brew (2001:280) señala que un investigador puede estar principalmente asociado con una categoría particular, mientras que otros comparten dos o tres. Por su parte, Meyer y colaboradores a esta categorización suman un listado de concepciones erróneas (por ejemplo la investigación como recolección de datos o como exigencia de diseños experimentales).

Parece provechoso, entonces, explorar la/s concepción/es de la investigación del doctorando en la evaluación temprana de sus necesidades porque el proceso de producción de la tesis puede ser “filtrado” de una manera congruente. En este sentido, tanto las creencias erradas como la disonancia respecto de la propia visión del supervisor son poco funcionales para el desarrollo de las habilidades investigativas del estudiante y, luego, por su carácter de factores potenciales que afectan la tasa de graduación (Meyer *et al.*, 2007) representan una oportunidad para la implementación oportuna de apropiadas estrategias de asistencia a fin de desarrollar las concepciones del estudiante.

En relación con la formación del supervisor, hasta hace poco, la supervisión se consideraba una extensión de la investigación más que una forma de enseñanza. Se asumía que los estudiantes “ya y siempre” eran académicos autónomos al comienzo de su postulación; de la misma manera, se consideraba que los supervisores eran “ya y siempre” efectivos en la tarea dado que habían sido exitosos en un proceso similar (Manathunga y Goozée, 2007).

La masificación de los estudios de doctorado y la diversidad de población que convocan desafían la noción tradicional de la buena supervisión como un contrato privado e idiosincrático entre el tutor y el estudiante. Como el número de tesis sufre un incremento paralelo, la supervisión en la actualidad es un aspecto generalizado del quehacer académico virtualmente en todo departamento. Sin embargo, en nuestros países no se exigen fuentes formales de preparación, como ocurre en otros contextos—en Australia, por ejemplo, se implementan cursos para supervisores de tesis y cuatro reuniones obligatorias al año de dos horas de duración (Manathunga, 2005)—. Dado que en la cultura institucional de nuestros doctorados parece “[...] difícil imaginar programas *de formación de formadores de investigadores* donde de manera sistematizada se organicen eventos orientados a ese fin y se cuente con la participación constante e interesada de quienes ejercen o prevén ejercer la función de formadores en programas de posgrado” (Moreno Bayardo, 2007:578), tendremos que operar escenarios alternativos,<sup>6</sup> ya que la *supervisión de calidad* debe ser definida de modo específico en tanto *componente crítico de todo el currículum*. Es tiempo, entonces, de profundizar la reflexión sobre esta práctica, de hacerla “más visible”, por su influencia reconocida en la retención del estudiante, en la finalización con éxito de su tesis y en sus posibilidades futuras de carrera.

## Notas

<sup>1</sup> Desde el modelo del género (por ejemplo, Cubo de Severino, 2005; Narvaja de Arnoux, 2009; Swales, 1990), se insiste en la necesidad de familiarizar al escritor con el tipo de texto que debe producir. En la Argentina, la mayor parte de nuestros aspirantes al doctorado en educación muestra poca experiencia previa en escritura académica y la misma refiere a otros tipos de géneros: documentos de cátedra, proyectos curriculares o

institucionales, presentaciones a congresos y, en contadas ocasiones, artículos científicos.

<sup>2</sup> No se exige que el alumno se convierta en un experto en metodología de la investigación; se trata de que profundice progresivamente en las opciones más adecuadas para *su* problema desde el marco epistemológico elegido.

<sup>3</sup> Oponen estos modelos de procesos de composición a partir de la diferencia entre

producción inmadura, escribir de manera lineal sobre lo que ya se sabe, y producción experta, escribir para descubrir –la comprensión de lo que se intenta escribir cambia y crece durante el proceso de composición y el desarrollo conceptual y lingüístico se atribuyen al efecto de la interacción entre el contenido y los aspectos retóricos (objetivos discursivos, género y audiencia)–. La perspectiva de transformación del conocimiento obliga al escritor a decidir cómo organizar el contenido de su producción escrita, teniendo en cuenta la audiencia a la que está dirigida. Un texto bien elaborado exige entonces un esfuerzo de adecuación al lector: de relieve, de elección de los términos, de organización de las ideas, de revisión.

<sup>4</sup> Umberto Eco (1988:48-52) muestra que una investigación es científica cuando cumple los siguientes requisitos: 1) “versa sobre un objeto reconocible y definido de tal modo que sea reconocible para los demás”; 2) tiene que

decir algo sobre este objeto que todavía no ha sido dicho y cuyos resultados no sean perfectamente imaginables sin necesidad de hacer la investigación; 3) “tiene que ser útil a los demás”; 4) suministra “elementos para la verificación y la refutación de la hipótesis que presenta y por tanto tiene que proporcionar los elementos necesarios para su seguimiento público”.

<sup>5</sup> Agradezco a uno de los evaluadores anónimos del artículo esta sugerencia de ampliación de la finalidad de una tesis en ciencias sociales, la que reproduzco textualmente.

<sup>6</sup> Moreno Bayardo (2007:578-579) propone dos: 1) la investigación de los programas doctorales a fin de identificar “rasgos comunes característicos de experiencias exitosas” y 2) la incorporación del tema en la agenda académica para que “la práctica reflexiva en torno a las diversas experiencias de los formadores vaya contribuyendo a sistematizar aquello que por ahora parece ocurrir sólo como mero reto individual”.

## Referencias

- Ahren, Kathy y Manathunga, Catherine (2004). “Clutch-starting stalled research students”, *Innovative Higher Education*, vol. 28, núm. 4, pp. 237-254.
- Aitchison, Claire y Lee, Alison (2006). “Research writing: problems and pedagogies”, *Teaching in Higher Education*, vol. 11, núm. 3, pp. 265-278.
- Anderson, Charles; Day, Kate y McLaughlin, Pat (2006). “Mastering the dissertation: lectures’ representations of the purposes and processes of Master’s level dissertation supervision”, *Studies in Higher Education*, vol. 31, núm. 2, pp. 149-168.
- Archbald, Doug (2008). “Research versus problem solving for the education leadership doctoral thesis: Implications to form and function”, *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, núm. 5, pp. 704-739.
- Armstrong, Steven (2004). “The impact of supervisors’ cognitive styles on the quality of research supervision in Management education”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 74, pp. 599-616.
- Brew, Angela (2001). “Conceptions of research: A phenomenological study”, *Studies in Higher Education*, vol. 26, pp. 271-285.
- Boote, David y Beile, Penny (2005). “Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation”, *Educational Researcher*, vol. 34, núm. 6, pp. 3-15.
- Bradbury-Jones, Caroline (2007). “Exploring research supervision through Peshkin’s I’s: the yellow brick road”, *Journal of Advanced Nursing*, vol. 60, núm. 2, pp. 220-228.
- Carlino, Paula (2005a). “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil”, *Anales del Instituto de Lingüística*, vols. XXIV-XXV-XXVI, pp. 41-62.

- Carlino, Paula (2005b). “¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y *magistri* exitosos”, *Educere*, vol. 9, núm. 30, pp. 415-420.
- Collins, Allan; Brown, John y Newman, Susan (1989). “Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics”, en L. Resnick (ed.), *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 453-494.
- Cubo de Severino, Liliana (Coord.) (2005). *Los textos de la ciencia*, Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Delamont, Sara (2005). “Four great gates: dilemmas, directions and distractions in educational research”, *Research Papers in Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 85-100.
- De la Cruz Flores, Gabriela; García Campos, Tonatiuh y Abreu Hernández, Luis (2006). “Modelo integrador de la tutoría: De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31, pp. 1363-1388.
- Devenish, Rosemerry; Dyer, Sylvia; Jefferson, Therese; Lord, Linley; van Leeuwen, Sue y Fazakerley, Victor (2009). “Peer to peer support: the disappearing work in the doctoral student experience”, *Higher Education Research & Development*, vol. 28, núm. 1, pp. 59-70.
- Dysthe, Olga; Samara, Akylina y Westrheim, Kariane (2006). “Multivoiced supervision of Master’s students: a case study of alternative supervision practices in higher education”, *Studies in Higher Education*, vol. 31, núm. 3, pp. 299-318.
- Eco, Umberto (1988). *Cómo se hace una tesis*, Buenos Aires: Gedisa.
- Engebretson, Kath; Smith, Ken; McLaughlin, Denis; Seibold, Carmen; Terrett, Gill y Ryan, Elizabeth (2008). “The changing reality of research education in Australia and implications for supervision: a review of the literature”, *Teaching in Higher Education*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-15.
- Gardner, Susan (2009). “The development of doctoral students: Phases of challenge and support”, *ASHE Higher Education Report*, vol. 34, núm. 6, pp. 1-14.
- Grant, Barbara (2005). “Fighting for space in supervision: fantasies, fairytales, fictions and fallacies”, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 18, núm. 3, pp. 337-354.
- Gurr, Geoff (2001). “Negotiating the ‘rackety bridge’-a dynamic model for aligning supervisory style with research student development”, *Higher Education Research & Development*, vol. 20, núm. 1, pp. 81-92.
- Hasrati, Mostafa (2005). “Legitimate peripheral participation and supervising Ph.D. students”, *Studies in Higher Education*, vol. 30, núm. 5, pp. 557-570.
- Heath, Trevor (2002). “A quantitative analysis of PhD students’ views of supervision”, *Higher Education Research and Development*, vol. 21, núm. 1, pp. 41-53.
- Hoskins, Christine y Goldberg, Alan (2005). “Doctoral student persistence in Counselor Education Programs: Student-program match”, *Counselor Education & Supervision*, vol. 44, pp. 175-188.
- Johnson, Lesley; Lee, Alison y Green, Bill (2000). “The PhD and the autonomous self: gender, rationality and postgraduate pedagogy”, *Studies in Higher Education*, vol. 25, núm. 2, pp. 135-147.

- Kiley, Margaret y Mullins, Gerry (2005). "Supervisor's conceptions of research: what are they?", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 49, núm. 3, pp. 245-262.
- Labaree, David (2003). "The peculiar problems of preparing educational researchers", *Educational Researcher*, vol. 32, núm. 4, pp. 13-22.
- Manathunga, Catherine (2005). "The development of research supervision: Turning the light on a private space", *International Journal for Academic Development*, vol. 10, núm. 1, pp. 17-30.
- Manathunga, Catherine (2007). "Supervision as mentoring: the role of power and boundary crossing", *Studies in Continuing Education*, vol. 29, núm. 2, pp. 207-221.
- Manathunga, Catherine y Goozée, Justine (2007). "Challenging the dual assumption of the 'always/already' autonomous student and effective supervisor", *Teaching in Higher Education*, vol. 12, núm. 3, pp. 309-322.
- Martínez Rizo, Felipe (2001). "El Doctorado Interinstitucional en Educación de la UAA. Reflexiones sobre una experiencia", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 12, pp. 335-370.
- Meyer, Jan; Shanahan, Martin y Laugksch, Rüdiger (2005). "Students' conceptions of research. I: A qualitative and quantitative analysis", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 49, núm. 3, pp. 225-244.
- Meyer, Jan; Shanahan, Martin y Laugksch, Rüdiger (2007). "Students' conceptions of research. 2: An exploration of contrasting patterns of variation", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 51, núm. 4, pp. 415-433.
- Milton, Noemí y Díaz, Ana María (2008). "La formación en investigación educativa: desde los procesos sistemáticos a las acciones tutoriales", *V Encuentro iberoamericano de colectivos y redes de maestros que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad*, Venezuela, 13 al 20 de julio de 2008.
- Moreno Bayardo, Ma. Guadalupe (2007). "Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, pp. 561-580.
- Mullins, Gerry y Kiley, Margaret (2002). "It's a PhD, not a Nobel Prize: how experienced examiners assess research theses", *Studies in Higher Education*, vol. 27, núm. 4, pp. 369-386.
- Narvaja de Arnoux, Elvira (Dir.) (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Padilla Carmona, Ma. Teresa y Gil Flores, Javier (2008). "La evaluación orientada al aprendizaje en la educación superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria", *Revista Española de Pedagogía*, vol. LXVI, núm. 241, pp. 467-486.
- Pearson, Margot y Brew, Angela (2002). "Research training and supervision development", *Studies in Higher Education*, vol. 27, núm. 2, pp. 135-150.
- Phillips, Estelle y Pugh, Derek (2003). *Cómo obtener un doctorado. Manual para estudiantes y tutores*, Barcelona: Gedisa.
- Piña Osorio, Juan y Pontón Ramos, Claudia (1997). "La eficacia terminal y su relación con la vida académica. El posgrado en sociología y ciencia política de la UNAM", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 3, pp. 85-102.

- Pipkin, Mabel (2003). "Evaluación de producciones escritas. De la investigación a la práctica en el aula", *Revista Irice*, vol. 17, pp. 79-97.
- Romero, Yrida y Olivar Linares, Rafael (2008). "Modelo de supervisión andragógica para el proceso tutorial", *Investigación y Postgrado*, vol. 23, núm. 3, pp. 107-126.
- Rothblum, Esther; Solomon, Laura y Murakami, Janice (1986). "Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators", *Journal of Counselling Psychology*, vol. 33, pp. 387-394.
- Samara, Akylina (2006). "Group supervision in graduate education: a process of supervision skill development and text improvement", *Higher Education Research & Development*, vol. 25, núm. 2, pp. 115-129.
- Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 58, pp. 43-64.
- Sierra Bravo, Restituto (1999). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Metodología general de su elaboración y documentación*, Madrid: Paraninfo.
- Swales, John (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wainerman, Catalina (1998). "Formulación de proyectos", en C. Wainerman; A. Gorri y D. Prieto Castillo, *Pilares de la investigación. Formulación. Evaluación. Comunicación*, Mendoza, Argentina: Ediunc, pp. 13-36.
- Wenger, Ertiene (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós.
- Wisker, Gina; Robinson, Gillian; Trafford, Vernon; Warnes, Mark y Creighton, Emma (2003). "From supervisory dialogues to successful PhDs: strategies supporting and enabling the learning conversations of staff and students at postgraduate level", *Teaching in Higher Education*, vol. 8, núm. 3, pp. 383-397.
- Wisker, Gina; Robinson, Gillian y Shacham, Miri (2007). "Postgraduate research success: communities of practice involving cohorts, guardian supervisors and online communities", *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 44, núm. 3, pp. 301-320.
- Zhao, Fang (2003). "Transforming quality in research supervision: A knowledge management-approach", *Quality in Higher Education*, vol. 9, núm. 2, pp. 187-197.

**Artículo recibido:** 15 de febrero de 2011

**Dictaminado:** 10 de marzo de 2011

**Segunda versión:** 11 de abril de 2011

**Aceptado:** 11 de abril de 2011