

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

APORTES A LOS PROCESOS DE ASESORÍA DE TESIS EN POSGRADOS EN EDUCACIÓN

• LUIS SIME POMA
DIANA M. REVILLA FIGUEROA
(Compiladores) •

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ESCUELA DE
POSGRADO



PUCP



APORTES A LOS PROCESOS DE ASESORÍA DE TESIS EN POSGRADOS EN EDUCACIÓN

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Compiladores

Luis Sime Poma
Diana M. Revilla Figueroa



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported que significa que este texto puede ser utilizado sin fines comerciales, citando a los autores y sin añadir contenidos no originales.*

1^a ed. Febrero 2014
Pontificia Universidad Católica del Perú
Av. Universitaria 1801 - San Miguel, Lima - Perú.
Teléfono: 6262530 / 6262531
Página Web: posgrado.pucp.edu.pe/maestrias/educacion
E-mail: posgrado@pucp.edu.pe

ISBN: 978-612-4206-25-2
Hecho el depósito legal N° 2014-03826 en la Biblioteca Nacional del Perú

Imprenta: R&F Publicaciones y Servicios S.A.C.
Dirección: Manuel Candamo 350-358. Lince, Lima.

INDICE

	Pág.
Introducción	5
La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad <i>María Guadalupe Moreno Bayardo</i>	13
Las funciones del tutor de la tesis doctoral en Educación <i>Hilda Difabio De Anglat</i>	37
La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación <i>Gabriela De la Cruz Flores, Frida Díaz-Barriga Arceo y Luis Felipe Abreu Hernández</i>	67
Relación de tutoría y promoción del desarrollo de <i>habitus científicos</i> con estudiantes de doctorado en educación. Acercamiento a un caso <i>José De la Cruz Torres Frías</i>	105
Reflexiones sobre el desarrollo del doctorado considerando la relación orientador-orientado y la metodología pedagógica subyacente <i>Leonardo Galetto, Carolina Torres y Natalia Perez-Harguindeguy</i>	139
La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave <i>Glendy Guadalupe Martín Torres</i>	151

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta compilación es contribuir al campo de estudio sobre la formación de investigadores en el ámbito de los posgrados en educación, reconocido este como un espacio para la formación de profesionales con capacidad investigadora. Desde la Maestría en Educación y Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, estamos comprometidos con generar una línea de reflexión crítica y multidisciplinaria sobre este campo de estudio.

Para formar investigadores los programas organizan no solo la malla de estudios sino los procesos involucrados. En tal sentido, la compilación ofrece seis artículos de investigación referidos a uno de los procesos más relevantes de los posgrados: la asesoría de tesis, concepto cuya denominación varía según los contextos: tutoría, dirección u orientación que se brinda para facilitar el desarrollo de la tesis.

En efecto, las tesis representan un documento académico de carácter público producto de un proceso de investigación legitimado de forma general por las normas de cada Estado y por aquellas específicas en cada Programa de posgrado, donde se reflejan las tendencias propias de cada área disciplinaria sobre cómo producir conocimiento. En ese sentido, la tesis es producto de un proceso institucionalizado siendo a la vez una experiencia individual intensa, compleja, exigente en la medida que involucra el desarrollo de competencias académicas complejas por parte del alumno y aspectos relacionados con su autoestima y percepción de autoeficacia sobre el logro esperado. También, juegan un papel importante, las competencias investigativa y de tutoría del asesor. Asimismo, en los últimos tiempos, la tesis se ha convertido en un indicador muy importante para acreditar y evaluar a los posgrados en función de los porcentajes de alumnos que logran culminarla satisfactoriamente en determinados plazos obteniendo el grado académico respectivo.

Una revisión sumaria de la literatura nos permite constatar que las tesis son investigadas desde cuatro perspectivas. Una primera pone el acento en las tendencias temáticas, metodológicas, bibliográficas, etc. de las tesis (Duarte 2010; Jiménez 2004; Gutiérrez y Barrón 2008). Una segunda indaga acerca de los problemas de los estudiantes en el desarrollo y culminación de las tesis (Yaritza y Malaver 2000; Hernández 2009; De Miguel 2010). Una tercera se aproxima a estudiar y proponer instrumentos de evaluación de las tesis (Fitt, Walker, Leary 2009; De Miguel 2010) y, finalmente, una cuarta, en la cual se inscribe esta compilación, centra su mirada en aspectos sobre el asesoramiento de las tesis (Suciati 2011; Difabio de Anglat 2011; Torres 2011).

En el contexto peruano, ha sido muy poco trabajada la temática de la tesis universitaria; así, en el catálogo de estudios e investigaciones en fuentes virtuales publicado por el Ministerio de Educación Perú-DISDE (2011) del periodo 1994-2010, no aparece ningún texto relacionado y en el catálogo de publicaciones sobre educación en docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2000-2011) (Sime 2012), únicamente se registra una fuente dedicada a los problemas de los estudiantes de pregrado para la realización de su tesis (Portocarrero y Bielich 2006).

Los seis textos reunidos son artículos publicados desde el 2007 hasta el 2013 en diversas revistas latinoamericanas arbitradas e indizadas- referencia que puede observarse al final de cada artículo- los cuales provienen de diez autores que han abordado el tema de la asesoría de tesis desde diversas perspectivas y metodologías. Hemos seleccionado artículos muy referidos a los posgrados en educación pero también dos de ellos son más transversales en su contribución a cualquier posgrado.

El aporte de Moreno (2011) nos permite comprender *las condiciones institucionales* a través de los cuales se desarrollan los procesos de asesoramiento de las tesis, particularmente en los doctorados de educación en el contexto mexicano. Para ello, la autora sistematizó información cualitativa aportada por “reportes reflexivos” en los cuales los alumnos debieran registrar aquello que le resultaba significativo en su proceso de formación doctoral; posterior a ello, la investigadora realizó entrevistas individuales, así como grupales. Los resultados son organizados a través de cinco grandes categorías: experiencias en formación en seminarios, los coloquios como experiencia de formación, la relación de tutoría, las acciones docentes y la relación entre estudiantes y formadores. La autora nos llama la atención en aspectos que no corresponden a los indicadores institucionales

con que son evaluados tradicionalmente los posgrados y resalta en las diferentes implicancias de dichas condiciones institucionales para favorecer, limitar o reorientar los procesos para la formación de investigadores.

Desde otro ángulo, encontramos autores que dirigen su mirada hacia las funciones *del asesor y su evaluación*. Así Difabio (2011) distingue 11 funciones generales (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; aculturación en una comunidad de práctica) y 3 funciones específicas del asesor de tesis doctorales (relacionadas con la elaboración del proyecto, la investigación y producción escrita de la tesis y la instancia de la defensa final de la tesis) fundamentadas desde una nutrida revisión de la literatura de más de 50 fuentes en inglés como en español. Una idea central de esta contribución radica en reconocer la supervisión de tesis como una forma de enseñanza que nos abre a una reflexión pedagógica de esa función.

Por su parte De la Cruz Flores, Díaz-Barriga y Abreu (2010), se trabajan las *funciones del asesor en términos de competencias tutoriales* en dos dimensiones: las competencias formativas socializadoras (auspicio académico: favorece que los estudiantes obtengan recursos para sus investigaciones) y las competencias interpersonales (comportamiento ético: favorece la autonomía de los estudiantes). Estos autores nos proponen un conjunto de rubricas para cada una de diez competencias tutoriales, las cuales han sido validadas en varias fases. Ciertamente, este texto constituye un aporte muy valioso por el nivel de precisión de la herramienta de evaluación planteada y que también se convierten en un referente para orientar la política de asesoramiento de tesis de posgrados.

En el mismo tópico relativo a *la función de la asesoría* podemos ubicar el aporte de De la Cruz (2013). Este autor indaga a través de un estudio cualitativo las percepciones de una asesora y una alumna de doctorado en educación de una universidad mexicana sobre la relación de tutoría para identificar algunas disposiciones académicas que la asesora fomentaba en la alumna, como las disposiciones para el reconocimiento de la naturaleza del objeto de estudio; así como disposiciones epistemológicas, metodológicas, para el análisis riguroso del dato, para construir explicaciones, disposiciones lingüísticas-gramaticales, entre otras. Todas estas disposiciones son parte

de ese capital cultural especializado que es el capital científico promovido desde la función del asesor.

Una línea de reflexión diferente es la que sostienen Galetto, Torres y Pérez-Harguindeguy (2007) al caracterizar *tipos de comportamientos entre asesor-alumno*. Desde esta óptica se pueden construir tres tipos de comportamientos: indiferentes, sobreprotector y alternativo; correspondiendo para cada uno resultados diferentes sobre la calidad de la relación entre ambos, calificación probable del producto, etc. Los autores propugnan conductas alternativas a la indiferencia y sobreprotección tanto en los tesistas como en los asesores. Es muy sugerente lo planteado por estos autores y que futuros estudios podrán evidenciar desde un trabajo más empírico la tipología aquí presentada y las estrategias que se pueden desprender ya advertidas por los autores: “cuando el director [asesor] reconoce a un tesista indiferente o sobreprotegido sería particularmente importante que utilice herramientas metodológicas del constructivismo para mejorar su formación científica”.

Finalmente, la contribución de Martín (2012), basado en un estudio de caso, nos revela un objeto de estudio y de preocupación permanente de los asesores como es *la redacción de la tesis*, entendida esta como parte de un proceso de alfabetización académica que recae en la escritura científica. Para ello, la autora realiza entrevistas a dos alumnas de maestría en educación y a sus respectivos asesores. La autora llega a identificar los problemas y estrategias en el proceso de escritura de la tesis, en las cuales destaca los roles que jugaron los asesores, así como los revisores, lectores o informantes de las tesis. Estos últimos han sido poco referidos en la literatura sobre asesoría de tesis y sobre los cuales es necesario indagar más sobre sus roles.

Estas cuatro perspectivas que los artículos nos brindan: *las condiciones institucionales de la asesoría, las funciones del asesor y su evaluación, tipos de comportamientos entre asesor-alumno, la redacción de la tesis*; representan caminos abiertos para seguir explorando desde estudios documentales y empíricos que nos ayuden a una mirada más multidisciplinaria de la asesoría de las tesis en los posgrados en educación.

Agradecemos a los autores y las revistas donde publicaron inicialmente sus artículos por haber aceptado esta invitación de reunir en un solo libro sus contribuciones a este campo de estudio. Igualmente, agradecemos a la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, que a

través de su Fondo Ulises 2013, nos facilitó los recursos necesarios para emprender este trabajo, así como a la Lic. Ela Damaris Meza Guzmán, por su colaboración en la gestión de este proceso de compilación.

Luis Sime Poma
Director del Doctorado en Ciencias de la Educación-PUCP

Diana M. Revilla Figueroa
Directora de la Maestría en Educación-PUCP

Referencias

- Duarte, A. (2010). A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. *Educar em Revista*, 27(1), 101-117. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1550/Resumenes/155018478005_Abstract_2.pdf
- De la Cruz Flores, G.; Díaz Barriga Arceo, F. y Abreu Hernández, L. F. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño. *Perfiles Educativos*, 32 (130), 83-102. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n130/v32n130a6.pdf>
- De la Cruz Torres Frías, J. (2013). Relación de tutoría y promoción del desarrollo de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación. Acercamiento a un caso. *Perfiles Educativos*, XXXV (140), 8-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13226156002>
- De Miguel, M. (2010). La evaluación de tesis doctorales. Propuestas de un modelo. *Relieve*, 16 (1), 1-18. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_4.htm
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación*

Educativa, 16(50), 935-959. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/ultimo/ArtPdfRed.jsp?iCve=14019000012&iCveNum=19000>

Galetto, L., Torres, C. y Pérez-Harguindeguy, N. (2007). Reflexiones sobre el desarrollo del doctorado considerando la relación orientador-orientado y la metodología pedagógica subyacente. *Revista Ecología Austral* de la Asociación Argentina de Ecología, 17 (2), 293-298. Recuperado de <http://www.ecologiaustral.com.ar/index2.php>

Gutiérrez, N. y Barrón, M. C. (2008). Tesis de posgrado en educación en el estado de Morelos. Temas y ámbitos de estudio. *Perfiles Educativos*, 122, 78-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/ultimo/ArtPdfRed.jsp?iCve=13211181004&iCveNum=11181#>

Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis?. *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/ultimo/ArtPdfRed.jsp?iCve=31113164002&iCveNum=13164>

Fitt, M. H., Walker, A. E., Leary, H. M. (2009, April). Assessing the Quality of Doctoral Dissertation Literature Reviews in Instructional Technology. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. Recuperado de http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=itls_facpub

Jiménez, E. (2004). Análisis bibliométrico de tesis de pregrado de estudiantes venezolanos en el área educación: 1990-1999. Universidad Simón Rodríguez y Universidad Central de Venezuela *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/.623Jimenez.PDF>

Martín, G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza

clave. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 15, 69-86. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo_oa?id=283123579004

Moreno, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 40(158), 59-78. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo_oa?id=60422563004

Ministerio de Educación Perú-DISDE (2011). *Estudios e investigaciones educacionales /Perú 1994 – 2010*. Lima: MED

Portocarrero, G. y Bielich, C. (2006). ¿Por qué los estudiantes no hacen sus tesis? En J. Dettleff (Comp.), *Desafíos de la investigación universitaria* (pp.41-82). Lima: Departamento Académico de Comunicaciones.

Sime, L. (2012). *Catálogo de publicaciones sobre educación en docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2000-2011)*. Lima: CISE - PUCP.

Suciati (2011). Student preferences and experiences in online thesis advising: A case study of Universitas Terbuka. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 12(3), 215-228. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ965078.pdf>

Torres, M. (2011). La tutoría en programas de doctorado: tensiones tutoriales Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, 315-344. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3958205>

Yaritza , Y. y Malaver, M. (2000). Factores que inciden en el Síndrome Todo Menos Tesis (TMT). *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 31, 112-129. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2474955&orden=0

LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES COMO ELEMENTO PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

María Guadalupe Moreno Bayardo

Resumen

Con base en resultados de una investigación de la autora, en este artículo se analiza la forma en que ciertas condiciones de las instituciones que ofrecen doctorados en educación, inciden en los procesos de formación de investigadores y por ende, en las posibilidades de consolidación de la investigación en la universidad. Se trata de condiciones referidas a la forma en que ocurren los procesos y prácticas de formación al interior de los doctorados, la cual no es suficientemente explorada cuando la evaluación de los programas de posgrado se realiza sólo desde un análisis de indicadores como los privilegiados por las políticas vigentes.

Palabras clave: investigación, formación de investigadores, condiciones institucionales

Abstract

This article analyzes a range of contexts in which institutions offer doctoral research programmes in the areas of teaching and education. These contexts, the author argues, influence a variety of processes in which researchers are formed, and subsequently, the character of academic investigation. The

shape and practices in which such processes occur have not been sufficiently explored, and remain largely neglected by current methods to assess existing research programmes. Such methods rely excessively on categories of analysis privileged by the institutionalisation of educational policies.

Key words: research, training researchers, institutional contexts

Introducción

Si a un alto funcionario universitario se le pregunta si en su institución son consideradas como relevantes la investigación y la formación de investigadores, es casi seguro que emitirá una respuesta afirmativa, quizá agregará además que su universidad cuenta con tal número de académicos reconocidos en el Sistema Nacional de Investigadores, tal cantidad de proyectos de investigación en proceso, tal número de publicaciones derivadas de trabajos de investigación, tal cantidad de académicos inscritos en programas de posgrado, ofrece tales programas de doctorado que forman investigadores, etcétera. Probablemente no dirá, aunque lo sepa, que el monto de presupuesto que su institución puede dedicar al financiamiento de proyectos de investigación es exiguo, que no cuenta con plazas para incorporar nuevos investigadores o que no tiene idea de qué ocurre realmente en los procesos y las prácticas que se generan en los doctorados con la intención de formar investigadores.

Así es como aparecen grandes o pequeñas contradicciones u omisiones no sólo en el discurso universitario, sino también en las formas concretas con las que se pretende consolidar la investigación en las instituciones de educación superior. Con plena conciencia de que la meta de consolidar la investigación en una universidad es asunto en el que se tejen tanto elementos de nivel macro (políticas nacionales, condiciones de financiamiento, prioridades nacionales y regionales, etcétera), como elementos de nivel micro (políticas institucionales, cualificación de los académicos, infraestructura de apoyo, programas de formación, etcétera); en el presente trabajo la atención se centra en *los procesos de formación de investigadores*, en tanto que éstos constituyen uno de los elementos que pueden contribuir en mayor o menor grado a la consolidación de la investigación en las instituciones de educación superior.

Ciertamente, los *procesos de formación de investigadores* ocurren dentro y fuera de programas que otorgan un grado académico, pero aquí se hace referencia de manera específica a los que se generan en programas doctorales, asumiendo que éstos son espacios en donde confluyen múltiples *condiciones institucionales* cuyo impacto es necesario analizar. Dichas *condiciones* se refieren a circunstancias presentes y a formas de hacer o de actuar, tanto de sí mismo como de otros, que pueden resultar favorables o no, en términos de propiciar aprendizajes significativos para realizar investigación; se trata de *condiciones* que en ocasiones son modificables por parte del sujeto en formación o por la institución en la que está inscrito, pero en otras no lo son y se convierten en una especie de contexto obligado en el que habrá de ocurrir, en cada caso, la experiencia de formación doctoral.

El punto de partida

Los planteamientos que se hacen en este trabajo tienen sustento en la investigación denominada *Condiciones personales e institucionales en las que se generan procesos de formación para la investigación en doctorados en educación*, la cual culminó recientemente. El reporte final de la misma se encuentra en proceso de edición pero a lo largo de su realización, hubo reportes parciales (Moreno Bayardo, 2006) que permitieron ir generando diversos análisis, de los cuales se seleccionaron, conforme a la intención del presente artículo, algunos que se encuentran íntimamente vinculados con *condiciones institucionales* que inciden en la formación de investigadores.

Así, más que hacer aquí un reporte global de la investigación antes mencionada, interesa retomar de la misma aquellos elementos que permitan sustentar el gran argumento de este trabajo: aunque en los doctorados tienen lugar experiencias de formación sumamente valiosas, no todo lo que se realiza en éstos con la intención de formar investigadores aporta sustancialmente para tal fin, existen *condiciones institucionales* que favorecen, limitan o reorientan, desde una dinámica no siempre consciente, las posibilidades de que los programas doctorales incidan fuertemente en una sólida formación de investigadores y por ende, en la consolidación de la investigación en las universidades. En otras palabras, la búsqueda del mejoramiento de la calidad en el posgrado, necesita pasar también por un acercamiento sistemático a lo que ocurre al interior de los procesos y prácticas de formación, el cual permita develar situaciones que pueden

pasar inadvertidas cuando sólo se pone atención a ciertos indicadores de calidad privilegiados por las instancias evaluadoras.

El propósito de la investigación en la que se sustentan los planteamientos de este trabajo fue el de aportar al conocimiento acerca de la formación de investigadores en el campo de la educación, en particular al análisis de los múltiples factores que se articulan y constituyen las condiciones en las que se dan los procesos de formación para la investigación en doctorados en educación, marco en el cual cada sujeto configura su propio proceso de formación.

En dicha investigación se partió del supuesto de que lo que ocurre en los procesos de formación de los estudiantes de un programa de doctorado, no puede explicarse sólo como consecuencia de la realización oportuna de las tareas que corresponden a cada uno de los participantes; tampoco como mero reflejo de la pertinencia del diseño curricular o de las características de la planta académica y de la infraestructura de apoyo. Lo que configura el proceso de formación de cada estudiante y explica en su caso el nivel de calidad de los logros que alcanza en el mismo, es en gran medida la forma en que éste vive y articula las condiciones en las que participa en el programa doctoral, así como las condiciones de la institución que lo ofrece.

Las preguntas centrales de la investigación en cuestión fueron formuladas en los siguientes términos: ¿Cuáles son las condiciones (personales, familiares, económicas, laborales y de formación previa) desde las cuales viven su experiencia formativa los estudiantes de programas de doctorado en educación?, ¿cuáles son las condiciones (experiencias formativas que se propician, formas de asesoría y tutoría, formas de interacción de los estudiantes con los académicos y con los pares) de las instituciones en que dichos estudiantes cursan el doctorado en educación?, ¿cómo se configura el proceso de formación de cada estudiante en la confluencia de las condiciones personales e institucionales identificadas?

El objeto de estudio construido para la investigación referida, el cual incorporó como categoría central los *procesos de formación para la investigación*, tiene características que demandaron formas específicas de acercamiento:

- De acuerdo con los teóricos de la formación que se constituyeron como referente en ese trabajo: Ferry (1990, 1997), Honoré (1980), Filloux (1996), se asumió que nadie forma a otro, es cada sujeto el que se forma a sí mismo, lo hace

con apoyo en diversas mediaciones, entre las que destacan los formadores como mediadores humanos. Por lo tanto, para conocer acerca de procesos de formación, el principal acercamiento tuvo que ser a los sujetos que se encuentran involucrados en dichos procesos.

- En este caso, se trata de procesos de formación para la investigación que se dan en un tiempo concreto, a lo largo de todo un programa de doctorado, lo cual dio lugar al seguimiento de algunos estudiantes de este tipo de programas en diversos momentos de su formación doctoral.
- Son procesos de formación en los que se genera cierto tipo de actividades y productos que son comunes para todos los estudiantes, pero que son vividos con características únicas por cada uno de los individuos participantes, por ello es necesario recurrir a formas de acercamiento que permitan que el estudiante exprese lo que vive en esa etapa de su formación, qué reacciones le provoca lo vivido, qué le va resultando significativo, cómo percibe sus experiencias de aprendizaje, cuáles van siendo sus logros y dificultades.

Con base en estas consideraciones se optó por realizar un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo en el que las mediaciones instrumentales fueron las siguientes:

- Reportes reflexivos (a la manera de Wagner, 2009) solicitados a cada estudiante en los que éste recuperó aquellas experiencias y circunstancias que le fueron siendo significativas en tanto que facilitaron o limitaron el logro de sus objetivos en el programa, o bien le permitieron ir construyendo ciertas representaciones acerca de la vida académica y del desempeño de los académicos como investigadores y como formadores. La temática a abordar en los reportes reflexivos fue libre, no hubo inducción alguna por parte de la investigadora, la única indicación dada a los doctorantes fue la de referir aquello que estuviera siendo significativo para ellos en ese momento de su proceso de formación.

- Entrevistas individuales y grupales con once estudiantes de doctorado en educación, invitados de tres programas diferentes, dos presenciales en la ciudad de Guadalajara y uno tutorial en la ciudad de México. Las entrevistas individuales (17) se realizaron con la finalidad principal de explorar el entorno de formación de los estudiantes y, en algún caso, de aclarar o complementar ciertas reflexiones que aparecieron en sus reportes. Las entrevistas grupales (2) se realizaron en el caso de los dos programas presenciales sobre todo con la finalidad de explorar aspectos institucionales.

Dadas las características del objeto de estudio y la naturaleza de las preguntas de investigación planteadas, en el análisis de los elementos recabados con apoyo en ambas formas de acercamiento (reportes reflexivos y entrevistas), prevaleció un enfoque cualitativo.

Las condiciones institucionales

Una vez presentado el esbozo general de la investigación a la que se ha venido haciendo referencia, en tanto fuente de los planteamientos que aquí se presentan, y habiendo precisado además que en este artículo el análisis tendrá como foco lo encontrado en relación con las condiciones institucionales exploradas (experiencias formativas que se propician en los programas doctorales, formas de asesoría y tutoría, así como formas de interacción de los estudiantes con los académicos y con los pares), sólo falta especificar que se hará una presentación con énfasis en aciertos y desaciertos, esto con el fin de destacar cómo las prácticas actuales de formación en programas de doctorado contribuyen simultáneamente a potenciar y a limitar la formación de investigadores, lo cual permitirá posteriormente hacer consideraciones acerca de la posible incidencia que la forma en que están ocurriendo los procesos de formación de investigadores en programas doctorales, puede tener en la consolidación de la investigación en las universidades.

a) Experiencias de formación en los seminarios

El Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (2001) especifica que los *programas de doctorado* preparan al alumno para la generación de conocimientos y para su aplicación innovadora. Establece que en el doctorado prevalecerá el trabajo de investigación sobre cualquier otra actividad. No obstante ello, habrá invariablemente espacios para la reflexión (seminarios) sobre los aspectos filosóficos, teóricos, conceptuales y metodológicos de la disciplina objeto de estudio. El análisis que se realiza en este apartado es precisamente acerca de los seminarios y los productos curriculares (ensayos, exposiciones, reportes de lectura, etcétera) que los estudiantes de doctorado generan por indicación de sus profesores en dichos seminarios.

Al respecto, es común escuchar a académicos que se desempeñan como formadores en programas doctorales, afirmar que el trabajo de lectura por parte de los estudiantes tiene que ser abundante, que deben ir a los clásicos de la disciplina, que necesitan construir un amplio panorama del estado de avance de un campo de conocimiento, etcétera. Sin objetar aquí que esto sea deseable y necesario, ocurre que fácilmente se apuesta entonces a que la carga de lecturas sea sinónimo de solidez en la formación del doctorando y de allí se derivan densas antologías o grandes cantidades de libros y documentos a leer como principal actividad de los seminarios. La pregunta es si todas esas lecturas las debe hacer el estudiante precisamente en la etapa de formación doctoral y si las actividades que se realizan de manera individual o en grupo a partir de las lecturas, ocurren en el marco de una dinámica con amplio potencial para generar experiencias significativas de formación.

En los seminarios suele generarse con intención formativa, pero también con carácter evaluativo, una serie de productos curriculares (ensayos, reportes de lectura, presentaciones orales, etcétera) a los que el estudiante debe atender de manera simultánea al avance de su investigación doctoral. La cuestión es si esos productos curriculares resultan pertinentes en orden de apoyar la formación, pero también de brindar herramientas a los doctorandos para que éstos se desempeñen atinadamente en la investigación que tienen en proceso. Explorando sobre estos aspectos, cuando los estudiantes participantes en el estudio hicieron mención de la carga de trabajo que se genera en los seminarios, incluyeron planteamientos como el siguiente:

La carga exhaustiva de lecturas y productos académicos de los seminarios acaparan la mayor parte del tiempo disponible, entonces el proyecto de investigación, sobre todo el trabajo de campo, pasa a segundo término y el avance se vuelve lento. Mucho más de lo que uno hubiera deseado.
R1S9D3¹

Por otra parte, sus percepciones acerca de la pertinencia de los seminarios que estaban cursando en el programa, reflejaron aspectos como el que se señala enseguida:

En algunos casos me da la impresión de que sólo se implementan los seminarios para tenerlos ahí, leyendo y reportando lecturas sólo por el hecho de permanencia, me parece que lo que debería privar es lo que alguna ocasión manejó el Dr. López, que el doctorado sólo era un pretexto para formarnos en el campo de la investigación, para proveernos de herramientas que nos permitieran acercarnos a diversos objetos de estudio por diversos caminos, pero en este caso no me lo parece, aunque reconozco que la lectura constituye una de las principales herramientas.
R8S8D3

El contenido de las viñetas anteriores no puede menos que ser un reto para los formadores, pues tal parece que un buen número de los seminarios que se llevan a cabo en programas doctorales no responde a las expectativas de los estudiantes, las cuales suelen vincularse estrechamente con la postura de valorar especialmente aquello que consideran aporta a su proyecto de investigación, y en todo caso, viven con cierta resignación la obligación de *pasar* por los seminarios en donde dicha vinculación les parece escasa.

No obstante, en algunas afirmaciones hay conciencia de que los seminarios del doctorado también han de aportar a un espectro más amplio de la formación que el reducido a habilitarlos para la realización de su proyecto de investigación doctoral, pero aun ese propósito es insuficientemente cubierto por algunos de los seminarios, según lo reflejan algunas afirmaciones de los estudiantes.

De manera aparentemente contradictoria con ese deseo expresado por los estudiantes de que los seminarios apoyen sustancialmente a su proyecto de investigación, ellos mismos reconocen formas de intervención

1 * El código de las viñetas hace referencia al número de reporte o entrevista del que fue tomada, al número asignado al sujeto participante y al número de doctorado en el que está inscrito.

de los profesores que, a pesar de pretender hacer vinculaciones de lo trabajado en los seminarios con sus proyectos de investigación, en realidad generan situaciones forzadas que no los favorecen, tal es el caso de la siguiente afirmación de una de las estudiantes:

Empiezo a desesperarme. En cada uno de los seminarios del doctorado, los profesores en su afán de ayudar con el proyecto de investigación contribuyen de manera eficiente a aumentar la confusión en torno a lo que hago. Cada doctor asume que debe meter mano en el proyecto y desde su lógica y formación introduce una serie de cuestionamientos, comentarios y sugerencias que estamos obligados a incluir y a partir de los cuales debemos reformular nuestro proyecto". R1S6D3

Así, aunque existen experiencias de formación calificadas como positivas por los estudiantes en los seminarios, interesa destacar, a manera de señalamiento de focos rojos, que ciertas formas de trabajo acostumbradas en los seminarios, así como la cantidad y orientación de los productos curriculares que se derivan de los mismos, pueden convertirse en distractores del objetivo principal en procesos de formación doctoral.

b) Los coloquios como experiencia de formación

Los coloquios son eventos académicos, generalmente semestrales, en los que los estudiantes de doctorado presentan sus avances de investigación y reciben comentarios de investigadores con experiencia, del propio tutor, y en algunos casos, de sus pares compañeros de programa. La principal intención formativa de los coloquios es que los estudiantes se familiaricen con la crítica como elemento fundamental para el enriquecimiento de los productos que se generan por vía de la investigación; en este caso, la que ellos mismos están realizando.

La primera impresión de algunos doctorandos acerca de los coloquios les lleva a preguntarse si éstos son sólo un ritual por el que hay que pasar como parte del proceso que los llevará a ser legítimamente aceptados en las comunidades científicas, cuestionamiento que parece surgir en parte por la escasa formalidad con que, sobre todo en las primeras ocasiones, son convocados a los mismos. Cabe la consideración de que, aunque no necesariamente todo lo que se hace como ritual tiene que ser interpretado como negativo; en este caso, la identificación de los coloquios como rituales suena descalificadora del potencial formador que éstos puedan llegar a

tener, sobre todo cuando son realizados en condiciones como la que es descrita en el siguiente párrafo:

En el coloquio pasado, al parecer dos de los doctores comentaristas tenían la consigna de ridiculizar a quienes habían leído; aunque la mayoría de los lectores fueron muy profesionales y humanos, esa mancha quedó y algunos de nosotros fuimos los afectados. Además del sadismo, creo que sus comentarios fueron un tanto a la ligera, varios de ellos, aunque tal vez sí lograban ponerme en mal, también el lector se vio mal por sus mismos comentarios. Finalmente es una prueba para ambos, pero sólo uno tiene la autoridad. R5S9D3

Comentarios como el anterior dan cuenta de que los estudiantes perciben las relaciones de poder que de alguna manera se hacen presentes en los coloquios y en general, como lo señaló Bourdieu en varias de sus obras (1976, 1983, 2000), en todos los procesos de incorporación de nuevos miembros a los campos de producción simbólica, como es el caso del campo de la investigación científica.

Se hace presente además una tensión entre la intencionalidad de los coloquios (como espacio para la expresión y la crítica), y la capacidad de los estudiantes para incorporar esa experiencia que, al mismo tiempo, les demanda caer en la cuenta de que la misma ocurre en un contexto con componentes de naturaleza social tales como: las actitudes de los lectores y los compañeros (que demandan una postura crítica del propio sujeto), así como la presencia de disposiciones emocionales idóneas para saber dar el peso que corresponde a cada comentario, esto es, para *lograr una incorporación crítica de la crítica*.

Quizá uno de los momentos de mayor riqueza es la reflexión que los estudiantes realizan en forma posterior al evento, sobre todo a medida que viven la experiencia de sucesivos coloquios. En sus reflexiones analizan reacciones personales, formas posibles en las que habrán de incorporar, si es el caso, las aportaciones de los lectores, o bien retos que las observaciones recibidas les plantean; así se muestra en el siguiente comentario:

Mi lectora hizo una lectura crítica dura, pero como lo había previsto, propositiva; en este momento me parece que varias de sus intervenciones tenían mucho de las cosas que me he estado preguntando a lo largo de semestres anteriores, creo que necesito darme tiempo para reflexionar en sus aportaciones, sé que hay observaciones que tendré que atender poco a poco, es un proceso de crecimiento y esto tarda. R11S8D3

Por otra parte, los doctorandos asumen que su tutor habrá de estar presente en los coloquios, puesto que es quien comparte más de cerca el avance de su investigación y conoce el proceso mediante el cual se ha generado. Además esperan que la intervención del tutor en el coloquio incluya observaciones que ya han sido comentadas entre tutor y tutorado, aun cuando éstas señalen aspectos a mejorar en el trabajo. Cuando no ocurre así, se presentan fuertes reacciones en los estudiantes, tal como se manifiesta en los siguientes comentarios:

El viernes me tocó presentar mi trabajo, me dio tristeza y coraje que mi tutor no estuviera presente. R9S7D3

Los señalamientos que mi tutor me hizo en el coloquio me causaron molestia y desazón, esto me parece que tiene que ver con el hecho de que él conocía mi trabajo previamente y no había señalado ninguno de los asuntos que allí me comentó. R11S6D3

En contraposición, los estudiantes que han vivido la experiencia de una tutoría cercana y constante, expresan satisfacción y seguridad, aun en el caso de que el tutor no pueda estar presente en el coloquio, situación que se manifiesta en el siguiente comentario:

Me sentí mucho más segura y con cierta ventaja con respecto a la mayoría del grupo, esto es porque tengo bastante claridad en lo que estoy haciendo y puedo afirmar que es el resultado de una excelente dirección por parte de mi tutora quien me ha orientado con paciencia, constancia y disciplina (aunque realmente no tuve vacaciones), por lo que me siento satisfecha. R12S3D2

A medida que los doctorandos tienen oportunidad de participar en mayor número de coloquios, van precisando de manera más fina qué aprueban o desaprueban de la participación de los lectores, qué les es útil o no de sus comentarios, todo ello desde una visión en la que parecen conjugarse sus ideas previas con las que van construyendo a partir de las nuevas experiencias; esto se refleja en reflexiones como los siguientes:

En los coloquios escuchamos comentarios de diferentes lectores a un mismo producto, que parecen un tanto contradictorios, por ejemplo, aquellos que tienen que ver con diferentes formas o lógicas para construir un cuerpo teórico. Creo que el lector debe ser tolerante si el estudiante procede desde cierta lógica, que señale lo que hace falta pero sin descalificar una lógica u otra, creo que debe dejarse ese margen de autonomía al investigador. R12S9D3

Me queda claro que la cautela, la medida, la prudencia, son algunas de las actitudes que debemos desarrollar en el doctorado, es algo en común que he observado en la mayoría de los doctores. R12S9D3

Una tendencia de algunos académicos que tienen a su cargo la formación de investigadores en programas doctorales, es la de considerar que *la voz que vale la pena* en los coloquios es la de los investigadores consolidados que fungen como lectores. Esto se manifiesta, por ejemplo, en decisiones explícitas que excluyen la oportunidad de réplica por parte de los estudiantes cuyos avances son objeto de análisis y crítica, o bien en formas de actuación de los académicos, tutores y lectores que participan en los coloquios, cuyo mensaje implícito de *legitimidad de participación* va siendo entendido por los estudiantes. No obstante, la posibilidad de manifestar desacuerdos o de argumentar diferencias, de defender y fundamentar, va siendo una necesidad sentida por los doctorandos, esto se expresa en comentarios como el siguiente:

Los desacuerdos de los estudiantes no se expresaron a los comentaristas (lectores externos) del coloquio, sino que se guardaron para comentarios de pasillo o como en mi caso, para reflexiones personales. Me parece que éste es un aspecto en el que todavía debemos caminar. ¿Por qué no se expresaron los desacuerdos, en los casos en que los hubo, en público?, ¿por qué no asumimos nuestro punto de vista frente a los demás, frente a nuestros críticos específicamente?. R11S6D3

La historia de los coloquios, pese a los avatares, inconformidades y diversas reacciones contradictorias que producen, parece apuntar hacia un final feliz, pues el señalamiento de desacuerdos o de expectativas diferentes a lo encontrado en ciertos momentos por los doctorandos, no impide que en su actitud prevalezca la búsqueda de aspectos positivos y de aprendizajes de diversa índole; pero no sólo eso, despierta la creatividad de los estudiantes, misma que se concreta en propuestas de formas de desarrollo y de participación de los lectores que puedan propiciar que los coloquios generen aún mejores aprendizajes.

Finalmente, el aprendizaje de la crítica (recibirla y hacerla) y de la incorporación crítica de la crítica (qué hacer con las observaciones recibidas y cómo hacerlo), son percibidos por los doctorandos como una necesidad inherente a la tarea del investigador y fuente de una gran cantidad de aprendizajes significativos. Ya señala Ferry (1990:79) que

vivir una experiencia, efectuar un proceso, son también momentos necesarios del proceso de formación. Pero el choque existencial producido por una ruptura o un desarraigó, la energía movilizada por la ejecución de una tarea o un proyecto, sólo tendrá efectos transferenciales duraderos cuando se lleve a cabo un trabajo de elucidación que dé lugar a tomas de conciencia, a una movilización de representaciones y expectativas.

Así, los coloquios fueron referidos por los estudiantes de doctorado como experiencias de formación que, en el marco de aciertos y desaciertos, les llevan a aprender que tanto la crítica, como la incorporación crítica de la crítica, son alimento fundamental de la producción del investigador.

c) La relación de tutoría

Expertos formadores de investigadores han apostado a la relación de tutoría como mediación fundamental en los procesos de formación para la investigación, la han descrito como la relación pedagógica ideal para llevar a cabo la función formadora en programas doctorales, pero por expresiones de algunos estudiantes, tal parece que no siempre se logra que dicha relación se establezca de manera óptima, por ello resulta de interés un acercamiento a lo que viven los estudiantes de doctorado en la relación de tutoría.

La relación de tutoría en un programa doctoral se construye entre un estudiante y un tutor cuya función, precisada por Sánchez Puentes (2000), alude al profesor investigador que se responsabiliza académicamente de un estudiante de manera inmediata, directa y permanente; establece con él una relación unipersonal, le brinda una atención individualizada y entre los dos crean un proyecto de formación específico para el estudiante de acuerdo con el plan de estudios correspondiente, mismo que incluye estrategias para la generación de su proyecto de investigación doctoral, así como la asesoría correspondiente durante todo el proceso de realización. La relación de tutoría pretende ser una forma de concreción de la relación formador-formado cuyo sentido es descrito por Honoré (1980:27) señalando que “se trata de cultivar juntos todas las posibilidades de adquisición y de expresión, de compartir la obra cultural en un esfuerzo común de comprensión, de significación, de renovación, a veces de creación”.

Los estudiantes que son admitidos en un programa doctoral conocen que el énfasis central de éste es la formación para la investigación, misma

en la que un tutor y un comité tutorial designados por la institución, desempeñarán un papel relevante. Por otra parte, prácticamente todos los doctorandos han vivido la experiencia de contar con un asesor/tutor que orientó su trabajo de tesis en la licenciatura o la maestría; así han construido un imaginario de lo que tendría que ser un tutor (especialmente en el nivel de doctorado), el cual se manifiesta en reflexiones como las siguientes:

Cuando pienso en un tutor o en un asesor que se vincula al proceso de investigación de un alumno, lo imagino con la capacidad de un termómetro para pulsar lo que se va necesitando hacer con respecto a las necesidades del asesorado. Lo que quiero decir es que un tutor debe ser lo suficientemente hábil para detectar cuándo el alumno requiere una ayuda directa, una orientación con señalamientos precisos, cuándo sólo requiere ser escuchado y cuándo son necesarias las entrevistas de tutoría. R3S6D3

A medida que los estudiantes de doctorado van viviendo diversas situaciones con su tutor, empiezan a expresar en los reportes reflexivos un descubrimiento progresivo de lo que será su relación con éste. Así, la referencia a sus experiencias con el tutor puede ir tomando la forma de desilusión creciente o bien augurar una relación de tutoría viva y saludable que enriquecerá sustancialmente su proceso de formación.

En una dirección que manifiesta *desilusión progresiva*, un estudiante se expresó de la siguiente manera:

Las sesiones con mi tutora son similares a las asesorías que recibía en la licenciatura. Se mantiene una diferenciación de los roles. El alumno (yo), procuro hacer lo que demanda el programa y mi tutora, que por su parte tacha lo que se hace mal (según su criterio) y hace sugerencias. Digamos que es una posición de experto-novato. Claro que mi tutora es experta en algo, pero no sé si lo es en mi temática, que ha ido cambiando paulatinamente. La prescripción por parte de mi tutora, además de que me limita en mi aprendizaje, no me deja claro qué debo hacer, y lo que hago se hace más por ensayo y error. R2S3D2

Otros estudiantes viven la experiencia de la tutoría desde situaciones que les producen *entusiasmo creciente* y un grado cada vez mayor de afinidad con su tutor, así lo expresa el siguiente comentario:

Me siento muy a gusto, creo que se está estableciendo una buena relación con mi tutora ya que ha logrado que me sienta comprometida con mi trabajo pero con suficiente autonomía. La forma en que mi

tutora maneja las sesiones me agrada mucho porque en un ambiente de confianza trabajamos de tal forma que me siento más obligada y con más responsabilidad de hacer bien las cosas y de cumplir con los compromisos establecidos. Me gusta mucho que me dé libertad de crear y desarrollar con mis propias posibilidades, pero señalando dónde y cómo mejorar, es un ambiente sano y dinámico. R2S2D2

En la reflexión anterior es posible identificar un rasgo que resulta por demás relevante y que tiene que ver con una formación que no pierde de vista la necesidad de que el doctorando se prepare para el *trabajo autónomo* que caracteriza la tarea del investigador, al cual se refieren Fresán Orozco (2001) y Moreno Bayardo (2002) como una habilidad fundamental a desarrollar en la formación para la investigación.

Afortunadamente, en la mayoría de los casos analizados, llega un momento en que la relación de tutoría rebasa el plano de lo académico, para dejar huella positiva en todas las dimensiones de la persona; es como si se llegara a un momento de plenitud en la relación, a partir del cual la sintonía entre tutor y estudiante es fuente de múltiples experiencias de formación. Una de las manifestaciones iniciales de haber llegado a esta etapa es el momento en que el doctorando siente que él y su tutor forman un equipo, como se manifiesta en el siguiente fragmento:

Uno de los objetivos logrados en este periodo fue el de presentar mis avances de tesis a nivel grupal con muy buenos resultados, me parece que junto con mi tutora hemos logrado cumplir con nuestros objetivos y metas de manera excelente. R7S2D2

Cuando la relación de tutoría ha podido llegar a este nivel, el estudiante, además de valorar la guía académica de su tutor, se empieza a sentir positivamente impactado por las actitudes, estilos de trabajo y rasgos personales de éste; es el momento en que se rebasa el plano de lo académico para incorporar a la relación de tutoría todas las dimensiones de la persona y encontrar en esta relación más densa, experiencias de aprendizaje altamente significativas, como se expresa en el siguiente fragmento:

Me gusta el estilo que tiene mi tutora, realmente he vivido su compañía en todas las etapas del proceso de investigación por las que he pasado hasta el momento en el doctorado. Su forma de trabajo me permite expresar mi propia responsabilidad en él, me da libertad para hacer, pero también me guía, me expresa lo que piensa del trabajo, pero escucha lo que yo creo de

él, me permite que establezca las actividades o pequeñas metas en cada sesión, pero se muestra atenta a lo que hago y dejo de hacer. R23S8D3

Los tutores cuya forma de trabajo es descrita por los doctorandos conforme estas últimas viñetas, parecen haberse convertido en excelentes mediadores en el sentido vigotskyano del término: proporcionan guía, apoyo estratégico y asistencia para ayudar a los estudiantes a asumir el control de su propio aprendizaje. En otras palabras, han desarrollado lo que Lepper et al (en Perkins, 2001) describen como un complejo patrón de interacción en el que el tutor logra que el alumno se sienta fortalecido, pero dentro de un esquema no directivo, interviene tanto cuanto lo considera necesario en el tránsito que el estudiante recorre a lo largo de cuestiones y desafíos de distintos tipos y, en esa medida, contribuye a que éste vaya alcanzando su zona de desarrollo próximo.

d) Las acciones docentes

La participación cotidiana en procesos de formación en doctorados en educación, permite detectar que algunos formadores asumen que los estudiantes llegarán a este nivel habiendo desarrollado prácticamente todas las estrategias de aprendizaje, de tal manera que casi por sí solos transitarán sin problemas por esa etapa de la formación que les permitirá llegar a la obtención del grado de doctor(a). Incluso parecen darse casos en que algún formador decide hacerse cargo de un curso (seminario, taller) que forma parte de la currícula del programa doctoral, o bien acepta alumnos para tutoría y dirección de tesis desde la confianza de que no habrá gran trabajo por hacer con un estudiante adulto que ha acreditado sus estudios previos de manera suficiente como para llegar a ser alumno de un doctorado.

Es como si se admitiera sin palabras que el estudiante de doctorado poco necesita de sus profesores y que las acciones docentes en este nivel son de escaso impacto o relevancia en términos de los aprendizajes que dichos estudiantes habrán de alcanzar; sin embargo cabe preguntar ¿qué piensan al respecto los estudiantes de doctorado en educación?, ¿cómo viven las experiencias de aprendizaje que se generan durante su programa doctoral?, ¿cómo reaccionan ante las diversas actitudes de sus profesores?, ¿qué demandan a los mismos?, ¿cómo consideran las acciones de sus docentes en términos de facilitar u obstaculizar aprendizajes? El objetivo de este apartado es precisamente apuntar elementos para una respuesta a las preguntas antes planteadas.

Diversas formas de participación de profesores y estudiantes son analizadas y en su caso, cuestionadas por los doctorandos, tanto por lo que reflejan acerca de la calidad de la participación misma, como por la posibilidad de que intervenciones de esa naturaleza puedan contribuir (o no) de manera relevante a un aprendizaje significativo, tal es el caso de las siguientes reflexiones:

El Dr. Segovia no adopta una actitud rectora en la discusión de las preguntas generadoras que él lanzó, me parece que las participaciones se tratan más de opiniones personales que de argumentaciones basadas en la lectura, y él sólo deja discurrir la sesión, sin intervenir para orientar o guiar el rumbo de las participaciones. R9S8D3

Otras reflexiones de los doctorandos se hacen en torno a la dinámica que se genera en el aula. En ese sentido aparecen planteamientos como los siguientes:

Me parece que el dominio de la materia del curso por parte del profesor Domínguez no es la esperada. La dinámica de la sesión la llevó estructurada y en orden (sólo como buen moderador), pero consistió en exposiciones de los compañeros con mínimas aportaciones de relevancia de su parte y no cuidó de ninguna manera la calidad de las participaciones de los miembros del grupo en razón de su pertinencia y precisión respecto de las temáticas revisadas. R1S9D3

A medida que los estudiantes van haciendo reflexiones que involucran a sus profesores, parece ir surgiendo poco a poco el imaginario que han construido acerca de lo que tendría que ser la docencia en este nivel de formación, así lo deja ver la siguiente reflexión:

Las doctoras López y Ramírez son las únicas de las y los asesores que hemos tenido que reúnen las condiciones de excelencia para un docente de doctorado en educación: seriedad, profesionalismo, ética, dominio de la materia, conocimiento del campo de la educación, experiencia como asesoras e investigadoras en educación, y calidad humana. Como estudiante, adicionalmente a la temática del curso, aprendo de su metodología con la que llevan a cabo el abordaje de la sesión, aprendo pedagogía, siento que abonan de manera importante para mi proceso de formación como asesora de posgrado, formas de enseñar, de hacer planteamientos, de propiciar metacognición, que sin duda me son útiles cuando me desempeño como asesora. R1S9D3

En una especie de adopción del dicho popular que expresa *más vale solo que mal acompañado*, también se dan casos en que los doctorandos parecen optar por descartar la posibilidad de que algunos de sus profesores aporten de manera relevante a su proceso de formación, así puede percibirse en comentarios como el siguiente:

Lo que espero del seminario X es limitado, me parece que al asesor tan solo le interesan las cuestiones institucionales y no los procesos individuales; aunque a todos quienes estamos en este seminario nos interesan los procesos, a él no parece interesarle siquiera la posibilidad de adaptar el contenido a nuestras necesidades; se hacen lecturas sin que advirtamos un propósito específico que nos beneficie. R7S8D3

Las formas de incidencia de las acciones docentes en las posibilidades de aprendizaje del estudiante de doctorado son múltiples; impactan en la calidad de los logros académicos, en la motivación para el trabajo (compromiso), en la imagen que los doctorandos construyen sobre lo que es el desempeño de un doctor, así como en la decisión de cómo ser (o no) formador en el futuro.

e) La relación entre estudiantes y formadores

Un escenario más en el que los estudiantes de doctorado van descubriendo dinámicas presentes en el mundo de la formación para la investigación, tiene que ver con posiciones de autoridad, subordinación o poder que se dan en su relación con los formadores, las cuales trascienden más allá de los propósitos meramente académicos y se reflejan de diversas maneras en la tarea formadora. Una de ellas tiene que ver con la forma en que algunos académicos llevan a cabo la labor de tutoría, tal es el caso de la siguiente reflexión parcialmente citada en un apartado anterior:

En las asesorías con mi tutora se mantiene una diferenciación de roles. El alumno (yo) procura hacer lo que intuyo demanda el programa y mi asesora, que por su parte tacha lo que se hace mal (según su criterio) y hace sugerencias. Digamos que es una posición de experto-novato. Claro que mi asesora es experta en algo, pero no sé si lo es en mi temática, que ha ido cambiando paulatinamente. Esta situación práctica se contrapone a mi idea de que la noción del proceso formativo puede ser discutido entre el asesor y el alumno a través de conceptos o representaciones y rutas que tendrían que ser revisadas cada semana. La idea del tutor como orientador pasa más por la representación del conocimiento (mapas conceptuales o

rutas críticas) que por la prescripción que me limita en mi aprendizaje ya que no me deja claro qué debo de hacer, pues lo que hago se hace más por ensayo y error. No percibo diferencia entre las asesorías que tenía en licenciatura y las de doctorado. R2S3D2

Sin afirmar que un solo caso como el reflejado en el párrafo anterior sea representativo de lo que ocurre en los procesos de formación para la investigación, aquí se percibe que una intención clara de ciertos formadores, es establecer un tipo de relación vertical con sus estudiantes que contradice ampliamente la concepción de que una habilidad fundamental a desarrollar en dicha formación es el pensamiento autónomo e independiente, como lo plantea Moreno Bayardo (2002), ¿qué hará posteriormente en el ejercicio de la investigación un estudiante que durante su proceso de formación doctoral tuvo que someterse de manera continua a las decisiones y prescripciones de su tutor como autoridad no cuestionable?

En el ámbito de la relación de tutoría destacan también situaciones en las que el estudiante se siente inseguro ante la perspectiva de hacer alguna réplica a los señalamientos que hace su tutor, tal es el caso de una estudiante que, en un reporte reflexivo, se cuestionó acerca de por qué no contestó a los señalamientos que le hizo su tutor en un coloquio, los cuales le produjeron molestia sobre todo porque no se los había hecho antes en privado:

¿Por qué no contesté a los señalamientos? El asunto me parece que tiene que ver con tres cosas: la primera es que me encontraba lo suficientemente sorprendida como para contestar, la segunda es que implicaba confrontarme con un tutor al que aprecio a pesar de que no pueda verlo tan frecuentemente como quisiera y la tercera me parece que *tiene que ver con los lugares de poder*. R11S6D3

Llama la atención en el comentario anterior la forma tan sutil en la que aparecen tanto el elemento afectivo (que puede llegar a convertirse en inhibidor de la toma de decisiones en el marco de la racionalidad académica), como la alusión a un tipo de relación formador-formado que muchas veces se asemeja, o al menos es asumida, como relación autoridad-subordinación o poder-sumisión.

En ese mismo sentido, un estudiante que se atrevió a solicitar cambio de tutor expresó sus razones y también su miedo a las consecuencias de la siguiente manera:

Las razones que me llevaron a solicitar el cambio de tutor son: el poco sentido de trabajo en equipo que mi tutora mostraba, yo era el que estaba confundido, yo era el que divagaba, etcétera; la falta de comunicación, pues expresamente me decía que hiciera tareas y después no aceptaba tal cosa...; sin guardarle un sentimiento negativo, me preocupa su influencia en la Junta Académica del programa para ponerme una etiqueta de alumno conflictivo. R14S3D2

Una situación que podría considerarse como extrema y poco creíble, pero que desafortunadamente se presenta con cierta frecuencia entre los alumnos de posgrado, ocurre cuando éstos descubren que una de las *reglas del juego* (no habladas, pero sí actuadas) al interior del programa es más o menos la siguiente: los formadores son expertos y por lo tanto, los estudiantes no deben tener la osadía de contradecir, criticar o replicar. Las consecuencias de tener que interiorizar un mensaje como ese son fuertes para los estudiantes, según se aprecia en los siguientes párrafos:

Como estudiante de licenciatura y maestría se me dio libertad para establecer mis razones, para opinar diferente de mis maestros, en el doctorado no puedo hacerlo, eso me provoca inseguridad..., puedo sentir el impulso de establecer una réplica cuando creo que tengo razón, pero eso no parece adecuado en este tipo de contexto; digamos que esa parte de mí como que la vengo callando, la vengo controlando, ¿es esto pertinente en un proceso de formación doctoral?. E1S3D2

Por otra parte, la dinámica de interacción en el aula, que es generada por los formadores, es en sí misma un mensaje orientado a una clara delimitación de roles. Al respecto un estudiante describió la forma de conducción de un seminario y la cuestionó de la siguiente manera:

Con la Dra. Montes se manejó un diálogo del tipo: alumno 1 – maestro, alumno 2 – maestro, alumno 3 – maestro, alumno n - maestro. Fue cansado pues predomina la voz del maestro que como es conocido, quiéralo o no, impone una postura por sobre el grupo. Mostré desacuerdo con algunas ideas de las que externaban los autores. Un comentario de la conductora fue limitante: *yo no sé si se deba polemizar con los autores*. Yo creo que el asunto no debe de ponerse en ese plano, la polémica no es con los autores, sino con las ideas expresadas por los autores. Es más, si definimos la polémica (retórica o forma de construir el conocimiento del otro) debemos de hacerlo hasta con las ideas que expresan los maestros... Me pregunto ¿quién tiene la autoridad del conocimiento en un aula?, ¿la voz del alumno?, ¿la voz del maestro?, ¿la voz del autor de un libro?. R3S3D2

Al encontrar una situación como la descrita en el párrafo anterior, cabe preguntarse ¿quién pone las normas y los límites?, ¿quién los legitima? Aunque Bourdieu (2000: 22) afirma que “no existe instancia alguna que legitime las instancias de legitimidad”, desde los planteamientos de Becher (2001:19) se respondería que “son quienes tienen mayor prestigio dentro de la disciplina los que establecen las normas que, en su mayor parte, no parecen incluir las condiciones pedagógicas”. ¿Será esta la razón por la que reconocidos académicos de algunas disciplinas conducen procesos de formación para la investigación desde un mensaje de desvaloración de todo lo que provenga del estudiante, puesto que éste aún no es un experto reconocido en su disciplina? Mirados desde la teoría de los campos de producción simbólica de Bourdieu, los procesos de formación para la investigación educativa, no son pues ajenos a las situaciones que caracterizan al campo de la ciencia de la educación, ni al estado que en un momento dado guarda la estructura de poder, de la que los investigadores (formadores) participan en mayor o menor grado según su capital acumulado.

Tampoco es una novedad que *cuando el niño aprende lo que es una silla, aprende también a sentarse*, lo que aquí puede transferirse afirmando que en los procesos de formación para la investigación en programas doctorales se aprende lo que es la investigación, pero también a ubicarse en el campo, y en su caso, a tomar posiciones en relación con las reglas del juego establecidas al interior de éste; desde luego sin descartar la posibilidad de que algunos estudiantes tomen posición desde referentes como la competencia y la disposición (o ausencia de la misma) que alcanzan a percibir en sus formadores.

Consideraciones finales

El lector habrá podido percibir que las *condiciones institucionales* a las que se hizo referencia en este trabajo no corresponden a los indicadores institucionales que son analizados tradicionalmente, tales como las características de la planta académica, la infraestructura disponible, la producción de investigación, la movilidad de estudiantes y profesores, entre otros; esto fue así porque los planteamientos que aquí se incorporaron surgieron de un acercamiento (vía las voces de los estudiantes) a los procesos y prácticas de formación que se dan al interior de los programas doctorales, aspectos que, a pesar de que no suelen ser cuidadosamente

detectados en las formas vigentes de evaluación de programas de posgrado, inciden de manera fundamental en la calidad con que ocurren los procesos de formación de investigadores en ese tipo de programas.

Se señaló al inicio de este trabajo que su intención principal era mostrar que, aunque en los doctorados tienen lugar experiencias de formación sumamente valiosas, no todo lo que se realiza en éstos con la intención de formar investigadores aporta sustancialmente para tal fin, pues existen *condiciones institucionales* que favorecen, limitan o reorientan, desde una dinámica no siempre consciente, las posibilidades de que los programas doctorales incidan fuertemente en una sólida formación de investigadores y por ende, en la consolidación de la investigación en las universidades.

Así, con base en lo presentado en el apartado correspondiente a cada uno de los cinco factores incorporados al análisis, conviene insistir en qué *condiciones institucionales* como la presión para que los académicos desempeñen múltiples funciones, la atención al cumplimiento de indicadores más que al seguimiento de los procesos de formación o la consideración de que basta ser un investigador reconocido para ser buen formador en doctorado; traen consigo que las prácticas y los procesos de formación de investigadores se vean limitados por situaciones como las que fueron descritas en párrafos anteriores.

Quedan pues los diversos señalamientos surgidos de las aportaciones de los estudiantes de doctorado en educación como fuente de reflexión para los formadores que participan en programas doctorales, así como para las instituciones que desean convertir la formación de investigadores en un elemento para la consolidación de la investigación.

Referencias bibliográficas

- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa.
- Bourdieu, P. (1976). *El campo científico*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Argentina, Gandhi

- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Argentina, Novedades Educativas.
- Filloux, J.C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Fresán, M.M. (2001). *Formación doctoral y autonomía intelectual. Relaciones causales*. México, Universidad Anáhuac.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid, Narcea.
- Moreno, M.G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. México, Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M.G. (2006). *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*. México, Universidad de Guadalajara.
- Perkins, D.N. (2001). “La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje” en Salomon, Gavriel (2001) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Argentina, Amorrortu.
- Sánchez, R. (2000). “La relación de tutoría en los procesos de formación en los programas de posgrado”. En Moreno Bayardo et al. (2000) *Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*, Ciudad del Carmen, Campeche, Universidad Autónoma del Carmen.
- Wagner, Z.M. (1999). “Using Students Journals for Course Evaluation” en *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 24 (3), 261-271

Sobre la autora: María Guadalupe Moreno Bayardo es Profesora Investigadora y Jefa del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Correo: gpemor98@hotmail.com

Sobre la fuente: este artículo apareció publicado originalmente en la *Revista de la Educación Superior* editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES), Vol. XL (2), núm. 158, Abril - Junio de 2011, pp. 59-78. Esta revista se encuentra indizada entre otras en: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC); Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE); Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE)

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.

Palabras clave: tutoría, formación de investigadores, tesis de posgrado, educación superior, Argentina

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.

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

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; 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 irlas 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” (Engebretson *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 tópico 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 períodos 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 generarla 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 tesistas (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 tesistas 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 al 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 atorééticas -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 tesis¹-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 aquélla -“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 metodológica², 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 procedural, contribuye al esclarecimiento de los subsiguientes 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)³ 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).⁴

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”⁵. 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 este 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 estudiantes 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 experiencia 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 alternativos⁶, 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

¹ 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.

² 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.

³ 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.

⁴ 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”.

⁵ 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.

⁶ 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, Akyllina 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 'rackete 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, Etiene (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.

Sobre la autora: Hilda Difabio de Anglat es investigadora del Centro de Investigaciones Cuyo, Mendoza, Argentina. CE ganglat@gmail.com

Sobre la fuente: este artículo fue publicado en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Vol. 16, núm. 50, 2011, 935-959. Esta revista se encuentra indizada entre otras en: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX); Thomson Reuters - Web of Science - Social Sciences Citation Index; Índice de Revistas Mexicanas de Investigación – CONACYT.

LA LABOR TUTORIAL EN LOS ESTUDIOS DE POSGRADO

RÚBRICAS PARA GUIAR SU DESEMPEÑO Y EVALUACIÓN

*Gabriela de la Cruz Flores
Frida Díaz-Barriga Arceo y
Luis Felipe Abreu Hernández*

Resumen

El trabajo tutorial en los estudios de posgrado resulta imprescindible para la formación de futuros investigadores, pues posee un alto potencial para revitalizar el saber, integrar redes de colaboración y posicionar nuevos líderes en la generación, innovación y transferencia del conocimiento. Sin embargo, la tarea de los tutores no resulta sencilla, pues se carece de instrumentos que guíen su desempeño; es por ello que en ocasiones rigen su actuar basados en sus propias creencias y experiencias previas, sin una reflexión continua de su quehacer como formadores. El objetivo de este trabajo es ofrecer pautas de acción que regulen la práctica de los tutores en programas de posgrado orientados a la investigación. Para alcanzar dicho objetivo, se optó por la elaboración de rúbricas donde se establecen diferentes competencias y niveles de ejecución deseables en el proceso tutorial. Para la construcción de dichas rúbricas se llevaron a cabo revisiones exhaustivas de la literatura, trabajo de campo y grupos de discusión.

Palabras clave

Tutores, Tutoría, Educación integral, Innovaciones educativas, Estudios de posgrado

Abstract

Tutorial work in postgraduate studies is indispensable for the training of research-to-be, since it offers a high potential to revitalize knowledge, to integrate collaboration networks and to position new leaders for the generation, innovation and transfer of knowledge. However, the tutors' task is far from being simple, since the lack of instruments to guide their practice; therefore they sometimes act following their own beliefs and previous experiences, without carrying out a permanent reflection about their work as trainers. The purpose of this article is to present guidelines able to regulate the tutors' practice in postgraduate programs oriented towards research. To achieve this goal, the author chose to establish rubrics where the different competences and execution levels that are necessary during the tutorial process are distinguished. For the construction of those rubrics the author carried out a thoughtful revision of the literature, fieldwork and discussion groups.

Keywords

Tutors, tutorship, comprehensive education, educational innovations, postgraduate studies

La tutoría en el posgrado: de la visión artesanal hacia la definición de competencias tutoriales

Existe una frase muy difundida en el argot de los estudios de posgrado: “investigar se aprende investigando, como un zapatero aprende a hacer zapatos”. La llaneza de dicha frase encierra una visión artesanal y expresa una serie de creencias sobre lo que implica la formación de posgraduados. En el fondo, se tiende a un empirismo ingenuo, que pone el acento en el desarrollo de habilidades y destrezas para realizar la investigación. Esta forma de pensar es una creencia, pero resulta muy conveniente cuando se llega a utilizar a los alumnos como mano de obra en beneficio de los tutores, situación que ha sido calificada de poco ética por Roland (2007). Esta visión ignora que la investigación es el proceso mediante el cual se obtiene conocimiento codificado (Polanyi, 1983), es decir, expresado mediante el lenguaje escrito o mediante expresiones matemáticas. El acto central del proceso es la generación de conocimiento original, el cual se resume en la producción de conceptos y modelos con mayor capacidad explicativa que luego se someten a prueba, demostrando su fortaleza predictiva mediante el uso de datos empíricos. La obtención de datos es sólo un medio y no un fin en sí mismo. Cuando se trastoca la dinámica medios fines y la obtención de datos empíricos se convierte en el eje mismo de la formación en investigación, hemos perdido el rumbo, e implícitamente sustentamos que la generación de hipótesis es obvia y directa; cuando para generar nuevos conceptos y modelos requerimos de un amplio dominio teórico del campo, pues sólo la teoría nos permite interpretar los fenómenos y explicar los procesos, superando la ingenuidad, para percarnos que frecuentemente las explicaciones son contra intuitivas. Por ello resulta insostenible pensar que el simple contacto, codo con codo, del aprendiz con el maestro durante el proceso de investigación promueve el desarrollo de habilidades para la generación, innovación y transferencia del conocimiento. El dominio sólido del campo de conocimiento, así como la formación conceptual y teórica en los estudios de posgrado son indispensables, y los tutores son corresponsables de lograr que sus alumnos no sólo sean capaces de obtener datos en el proceso de investigación, sino que posean un profundo dominio teórico y conceptual. Por ello, la iniciativa de la Fundación Carnegie sobre el doctorado (Golde y Walker, 2006) ha llamado a formar verdaderos *guardianes de la disciplina* capaces de comprender, integrar y defender el conocimiento en su campo, rebasando la formación derivada de un proyecto de investigación puntual. En suma, las funciones de los tutores deben abarcar tanto la

dirección de la investigación, cuanto los aspectos docentes y formativos. Así, un primer eje de la acción de la tutoría está dado por la articulación entre la formación teórica con la investigación, lo cual se expresa por la capacidad de enlazar la dirección de tesis con la indispensable actividad docente que realizan los tutores.

Un segundo eje en la formación de posgrado está dado por la relación entre la investigación y la práctica profesional. Por su orientación, la investigación busca encontrar la causalidad, y para hacerla evidente tiende a controlar todos aquellos aspectos que pudiesen convertirse en factores de confusión; ello conduce a los alumnos a actuar en ambientes simplificados y altamente regulados, de manera que la incertidumbre se reduzca. La investigación se desarrolla en ambientes relativamente aislados, que técnicamente restringen la influencia del entorno. De otra parte, la sociedad moderna nos exige obtener resultados en el mundo real, actuando en ambientes abiertos con una pluralidad de variables en movimiento y una alta incertidumbre. Así, la ciencia y la práctica profesional miran en sentidos opuestos: la ciencia busca liberarse del contexto y simplifica las situaciones en las cuales opera, mientras las intervenciones profesionales son contextuales e implican cierto grado de especificidad, para incluir todos aquellos factores que pudiesen influir de manera relevante en el resultado. Una diferencia adicional es que la ciencia actúa en tiempo diferido y puede tomarse todo el tiempo necesario, mientras que la práctica profesional con frecuencia debe tomar decisiones en tiempo real para responder al desarrollo mismo de los acontecimientos. Por ello, la actual formación de estudiantes de posgrado en ambientes controlados, ha sido puesta en duda. Al respecto, el Pew Charitable Trust (Nyquist y Woodford, 2000) refiere que la formación en torno de un proyecto de investigación resulta insuficiente, incluso para formar individuos capaces de desempeñarse en la vida académica, pues el exagerado énfasis en la investigación de corte académico conduce a una falta de preparación; de hecho, hasta para aquellos aspectos relevantes de la vida académica, tales como: la enseñanza, la comunicación del conocimiento, la evaluación o el desarrollo curricular; la formación en el servicio a la universidad, la comunidad y la sociedad; y el trabajo colaborativo y la preparación para el liderazgo en la industria y los servicios.

Así, la educación en el posgrado actual se confronta con las nuevas exigencias sociales y no puede limitar la formación de maestros y doctores anclada a una investigación puntual en un subcampo del conocimiento con un enfoque reduccionista, sino que implica la capacidad de generar y contextualizar el conocimiento para incidir sobre problemas complejos y

supercomplejos ubicados en el contexto de la práctica. Es decir, al doctor en Física, Química, Matemáticas o Historia no sólo se le demanda codificar el conocimiento, sino contribuir a dominar procesos complejos en la práctica, incorporándose a equipos de trabajo multidisciplinarios. Por ello, la tutoría en posgrado ya no puede restringirse a dirigir un pequeño proyecto de investigación puntual, sino que se exige el desempeño eficaz en el mundo real.

El dominio de procesos en el contexto de la práctica y la confrontación con problemas complejos rebasa siempre a los campos disciplinarios y demanda trabajar en equipo y en redes de colaboración; para ello se requiere manejar nuevos lenguajes, establecer compromisos mutuos, reciprocidad y distribución de tareas, así como de la fertilización cruzada entre diversos campos del conocimiento. La actividad académica y profesional moderna se desarrolla mediante redes de colaboración, implica la socialización más allá del propio campo del saber y demanda responsabilidad social (Gibbons, 1998).

Todos estos factores plantean nuevas exigencias a la tutoría. De una parte, debemos formar a los alumnos para dominar su campo de conocimiento; realizar investigación y obtener datos válidos y confiables, para someter a prueba diversas hipótesis; y desarrollar capacidades para obtener resultados en ambientes dinámicos y complejos. Por otra parte, se debe fomentar el trabajo en redes de colaboración y equipos multidisciplinarios. En todos estos aspectos deben participar los tutores, por lo que urge superar la visión estrecha del proceso tutorial que lo restringe a la dirección de la tesis de grado.

No obstante, mientras que el valor de la sociedad actual reside en su capital humano y en el entramado de redes para la generación y aplicación del conocimiento (Stehr, 1994), la enseñanza de posgraduados pareciera anquilosada en prácticas tutoriales donde se pondera en demasía la realización de proyectos de investigación anidados a líneas de trabajo agotadas, cuya trascendencia reside en llenar los estantes de tesis y aumentar las estadísticas de alumnos graduados. El valor de su impacto en las condiciones sociales, económicas y de desarrollo de tecnología queda soslayado.

En consecuencia la tutoría en el posgrado debe modificarse para responder a los nuevos retos; se requerire construir nuevos modelos sobre la acción de la tutoría que permitan a los tutores realizar una autoevaluación

en aras de superar las prácticas reduccionistas en el proceso formativo de los posgraduados. Al hacer evidente las limitaciones de la praxis tutorial imperante, es posible generar una reflexión motivadora del cambio para difundir un modelo de la tutoría congruente con la sociedad del conocimiento.

Ante este escenario, resulta relevante analizar las competencias que se espera posean los tutores en los estudios de posgrado. Desde la perspectiva del presente escrito, éstas van más allá de la dirección de tesis y se vinculan con el acompañamiento al estudiante en su proceso formativo y en su incorporación gradual a una comunidad específica de investigadores o profesionales. La identificación de dichas competencias, en esta acepción integral de los procesos de tutoría en el posgrado, contribuye a sistematizar y guiar actividades tutoriales basadas en acciones formativas caracterizadas por la reflexión conjunta, la ayuda ajustada a las necesidades del estudiante, el modelado y la supervisión del trayecto formativo así como en interacciones basadas en el respeto, el compromiso y la ética profesional. El desglose del quehacer tutorial por competencias y sus respectivos estándares de desempeño, como la aquí propuesta, permite no sólo la evaluación y realimentación del proceso tutorial, sino que coadyuva a la formación integral de los estudiantes.

Desempeño del quehacer tutorial en los estudios de posgrado mediante la definición de competencias

Definimos competencias como capacidades aprendidas para realizar adecuadamente una tarea, función o rol. Implican movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones (Perrenoud, 2004). Se aplican a un tipo determinado de trabajo para ser realizado en un contexto específico e integran varias formas de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

La formación en competencias en los contextos universitarios tiene como una de sus metas apoyar a la persona en proceso de formación en el tránsito de una condición inicial donde se es novicio en un campo determinado, a través de una serie de momentos o etapas, para arribar a una condición donde se logre suficiente pericia y se pase a formar parte de la comunidad de expertos que desarrollan el conocimiento en dicho campo. Esto quiere decir que existe un camino o trayecto a recorrer en la profesión, a través del cual la persona en formación transita de los ambientes

familiares hacia los ambientes de incertidumbre situados en la frontera del conocimiento humano, debiendo demostrar su capacidad para construir y encontrar nuevos significados que reducen la ambivalencia a la vez que amplían el horizonte de lo que desconocemos.

En el nivel de posgrado, las competencias van mucho más allá de la ejecución puntual de un saber-hacer rutinario. El ejercicio de las competencias inherentes en este nivel implica creatividad y capacidad de innovación para responder a una pluralidad de problemas en diferentes contextos y circunstancias; por eso las competencias parten de problemas específicos, en condiciones situadas, mas reestructuran la visión de los procesos, encontrando nuevas posibilidades para transformarlos, a la vez que generan conocimiento codificado bajo la forma de reglas y generalizaciones de la experiencia. En este caso el proceso educativo ubicado en situaciones auténticas implica identificar el problema, recuperar el conocimiento anterior y producir o generar nuevas visiones de los procesos. Es a la vez una adecuación y una transformación, que construye nuevos significados para la acción humana. La movilización de saberes ocurre y se dispara mediante su vinculación con un contexto o situación dada, pero a la vez implica encontrar o desarrollar nuevos enfoques y significados que nos permiten transformar la realidad, por lo que se requiere echar mano de procesos complejos que implican la toma de decisiones, la elaboración de juicios, la adopción de puntos de vista y la clarificación de valores o perspectivas éticas para afrontar la situación y solucionar la problemática o tarea que se enfrenta. Se trata de procesos que nunca “se tienen o no se tienen” en un sentido absoluto, dado que existe una situación incremental en su desempeño, el cual puede, en potencia, ser siempre mejor (Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, 2000).

Lo referido hace que la formación del posgrado rebase la realización de un proyecto puntual, para utilizar el proyecto de investigación como un pretexto para conocer la forma de producir conocimiento en un campo, el cual debe articularse con otros muchos proyectos para cobrar significado en la mente de los alumnos. El tránsito gradual desde los ambientes conocidos y familiares hacia la frontera de lo desconocido implica que las acciones de los tutores conducirán a los alumnos a enfrentarse de manera gradual al ejercicio de la práctica en escenarios cada vez más complejos, ubicándolos en la generación de conocimiento original. Lo anterior permitirá a los alumnos desarrollar la pericia esperada, adquirir una serie de destrezas, perfeccionar su desempeño y convertirse en nuevos pares de sus profesores.

Trasladando las ideas anteriores al ámbito de las competencias tutoriales, tenemos que la tarea principal de la tutoría en posgrado es favorecer la formación integral de los estudiantes y apoyar su inclusión gradual en una comunidad de práctica investigativa o profesional. Visto así, el tutor despliega una serie de competencias tutoriales que apoyan a sus estudiantes en la apropiación y perfeccionamiento de capacidades para la investigación o la intervención profesional, así como para pasar de participante periférico¹ a participante legítimo de una determinada comunidad (Wenger, 2001). Esta tarea puede llevarse a cabo mediante la ejecución de múltiples actividades, realizadas en entornos de gran complejidad. Para fines didácticos y de comprensión, consideramos conveniente dividir las competencias tutoriales en dos rubros: competencias formativas-socializadoras y competencias interpersonales (De la Cruz, 2007).

Las *competencias formativas-socializadoras* están orientadas a favorecer el dominio del corpus del conocimiento (metodologías, teorías, estándares, criterios de verdad, etc.) de la disciplina o la profesión así como la integración paulatina y legítima de los estudiantes a comunidades disciplinarias o profesionales. Las actividades propias de estas competencias se desglosan en la Tabla 1.

Para que las competencias formativas-socializadoras sean eficaces, es necesario establecer una interacción entre tutores y alumnos basada en el respeto, el compromiso, la responsabilidad y la comunicación. Estos aspectos son los que integran las *competencias interpersonales* de la tutoría (Tabla 1).

Tabla 1. Competencias tutoriales

Competencias formativas-socializadoras	Competencias interpersonales
<ul style="list-style-type: none"> • Formación en investigación: formar posgraduados capaces de realizar investigación original e independiente. • Formación profesional: desarrollar la capacidad de los alumnos para solucionar problemas en el contexto de la práctica. • Docencia: guiar el proceso formativo de los estudiantes a fin de que logren una visión amplia del campo de conocimiento así como su relación con otros campos disciplinares. • Consejería académica: asesorar al estudiante en los aspectos académico-administrativos del programa de posgrado. • Socialización: integrar a los estudiantes a las comunidades profesionales o de investigación en su campo. • Auspicio académico: favorecer que los estudiantes obtengan los recursos (humanos, materiales, infraestructura y financieros) suficientes para realizar sus proyectos de investigación. • Apoyo psicosocial: respaldar a los estudiantes para que tengan las condiciones sociales, culturales y emocionales indispensables para la obtención de sus metas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento ético: favorecer la autonomía y libertad de los estudiantes. Respetar autorías y no abusar de su estatus como tutores para beneficiarse de los alumnos. • Clima de la interacción: propiciar la comunicación, confianza y empatía con los estudiantes. • Profesionalismo: mostrar compromiso y responsabilidad con la formación de los estudiantes.

Desarrollar y aplicar conscientemente estas competencias constituye un reto para los tutores de posgrado, ya que tienen ante sí una tarea de gran complejidad, que implica: identificar el dominio y manejo del campo de conocimiento de los alumnos y, en su caso, diseñar estrategias que coadyuven al aprendizaje; desarrollar actividades donde los alumnos pasen paulatinamente de situaciones simuladas hacia escenarios reales; transitar desde ejecuciones guiadas por los tutores hacia actuaciones independientes en las cuales los alumnos sean capaces de articular el conocimiento con

la solución de problemas; incorporar a los estudiantes a comunidades de práctica (grupos de investigación o de profesionales). Durante el proceso formativo se cede de manera progresiva el control y la toma de decisiones a los estudiantes favoreciendo su autonomía y liderazgo; además se promueve el trabajo multi y transdisciplinario y la conformación de redes de colaboración. De esta forma, los tutores se convierten en un tipo de *coach*: modelan, entrenan, alientan la reflexión y el análisis, supervisan los avances y los significados adquiridos, mantienen a los estudiantes involucrados, supervisan y ajustan el nivel de la dificultad del reto (Díaz- Barriga, 2006).

Para asumir el compromiso del quehacer tutorial en los estudios de posgrado, no basta el dominio de la profesión o disciplina, ni una amplia experiencia académica y en investigación, sino además es necesario poseer la capacidad de “traducirlas” para que el alumno las comprenda, así como poseer las actitudes, habilidades, disposición y el entrenamiento adecuado para llevar a cabo la enseñanza con efectividad.

Evaluación de la tutoría

Con frecuencia, la evaluación de la tutoría en el posgrado se ha centrado en productos, considerando la graduación de los estudiantes como el mejor indicador de su efectividad.² Pero en la medida en que la obtención del grado se vincula a concluir el proyecto de investigación, se corre el riesgo de centrar al alumno en la realización de tareas técnicas en una investigación puntual, lo cual no implica que el alumno domine el campo, ni posea la capacidad de realizar investigación independiente. De tal forma que es tan importante verificar los resultados de investigación, cuanto el proceso formativo mismo. Por ello, la reflexión, el análisis y la evaluación del proceso tutorial es imprescindible para desarrollar sistemas modernos de tutoría. Es preciso combatir la creencia de que los tutores garantizan las mejores prácticas tutoriales por el solo hecho de poseer los más altos estándares académicos, como haber estudiado un posgrado y tener una alta productividad científica. Debemos reconocer que la posesión de los

2 Hay investigaciones que refieren que la tutoría se encuentra altamente asociada con niveles de productividad en la investigación, el compromiso con la profesión o la disciplina y la auto eficacia en los estudiantes (Paglis, Green y Bauer, 2006), más que estar asociada a la graduación. Esto entre deja ver que la tutoría tiene un impacto más profundo en la formación de los alumnos que va más allá de la graduación.

grados académicos y de una alta productividad es una condición necesaria, más no suficiente para favorecer una formación integral de los estudiantes y su incorporación a las redes para la producción, gestión y difusión del conocimiento. Por ello, es necesario elaborar instrumentos que evalúen y realimenten los procesos de tutoría en el posgrado y permitan tanto la formación cuanto la autoevaluación de los tutores.

Una evaluación de la tutoría centrada no sólo en el desempeño, sino también en los procesos, podría permitir identificar pautas de acción en contextos específicos (por ejemplo particularizar los procesos tutoriales según el campo disciplinario donde se desarrollen), promover la reflexión en la acción, la toma de conciencia sobre lo que se hace, así como perfeccionar el quehacer tutorial orientado hacia el aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta muy eficaz para realizar evaluaciones centradas en el desempeño son las rúbricas.

Rúbricas de competencias tutoriales

Para evaluar la posesión de una competencia es necesario demostrar que se logra la meta y verificar también las vías o los métodos utilizados para alcanzarla. Para ello no sólo deben cubrirse a satisfacción las exigencias de la tarea, sino también realizar de manera eficaz los procesos requeridos, demostrando flexibilidad y la capacidad de adecuarse a una pluralidad de situaciones-problema, probando que dicho desempeño resulta satisfactorio y se fundamenta en el mejor conocimiento científico disponible.

Existe una diversidad de estrategias e instrumentos para la evaluación de competencias enfocadas en la valoración del desempeño *in situ*. En este caso hemos elegido la evaluación apoyada en el empleo de rúbricas, por cuanto pueden ser entendidas y aplicadas con facilidad, tanto por los propios tutores como por los alumnos, e incluso pueden ser utilizadas por evaluadores externos.

Las rúbricas o matrices de verificación son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto a un proceso o producción determinada cuando se enfrenta a una situación auténtica o real (Díaz Barriga, 2006). De acuerdo con Stevens y Levi (2005), las rúbricas proveen estándares de ejecución que guían el desempeño, especificando

continuos de acción, que van por ejemplo de novatos a expertos o de ejecuciones inaceptables a excelentes. Esto resulta muy útil para ubicar el nivel de pericia que se posee y tender de manera consciente, planificada y orientada a dirigir los esfuerzos hacia mejores niveles de ejecución.

Las rúbricas sobre competencias tutoriales que a continuación se describen, tiene como objetivo guiar, modelar y realimentar el desempeño de los tutores. Siendo congruentes con el apartado de competencias tutoriales antes referido, las rúbricas describen niveles de ejecución de las competencias formativas-socializadoras y de las competencias interpersonales que van de un nivel de pericia *inicial* a un nivel *ejemplar*.

Método: sobre la construcción de las rúbricas

El método empleado para la construcción de las rúbricas que a continuación se describe, conjugó tanto investigación documental (sistematización y análisis de diversas fuentes de información) como trabajo de campo (entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión). Para construir las rúbricas se realizaron las siguientes fases:

Primera fase

La primera fase estuvo orientada a definir conceptual y teóricamente la tutoría en los estudios de posgrado. Para ello, se realizó una revisión sistemática de la literatura en bases de datos especializadas y en material bibliográfico sobre la temática referida. Uno de los desafíos iniciales a los que nos enfrentamos fue identificar carencias y limitantes en el estudio de la tutoría, que incluso han sido referidas en la misma literatura. Entre las problemáticas se pueden señalar están: desarrollo teórico incipiente (D. Campbell y T. Campbell, 2000; Eliasson, Berggren y Bondestam, 2000); confusión en los conceptos (Anderson y Shannon 1988; Jones, 2001; Mann, 1992); desacuerdos en definiciones operacionales (Tentoni, 1995); investigaciones sin datos empíricos confiables (Merriam, 1983); deficiencias metodológicas (Jacobi, 1991; Waldeck, Orrego, Plax, Kearney, 1997); escalas dudosas (Tepper y Shaffer, 1996); falta documentar el proceso de las interacciones en la tutoría (Bey, 1995; Bower, Diehr, Morzinski y Simpson, 1998; Eliasson, Berggren y Bondestam, 2000; St. Clair, 1994) y conclusiones basadas en opiniones o testimonios (Merriam, 1983). Por ello, el siguiente paso, fue definir como objeto de estudio a la tutoría en los

estudios de posgrado, por lo cual se procedió a sistematizar sus funciones y actividades y agruparlas por categorías dadas sus similitudes. De esta tarea se desprendieron ocho categorías³ que describen funciones y actividades generales de la tutoría en los estudios de posgrado. En esta etapa se tuvo especial cuidado en alcanzar una saturación teórica en cada categoría y que fueran excluyentes entre sí. El equipo de trabajo se reunió por lo menos una vez a la semana (entre 2 ó 3 hrs.) por dos años para realizar esta fase (De la Cruz, García y Abreu, 2006).

Segunda fase

a. Validación de las categorías

El objetivo de esta etapa fue validar las ocho funciones ubicadas en la primera fase. Para ello se aplicaron dos estrategias para triangular la información. Por un lado, se organizó un grupo de discusión integrado por dos tutores de posgrado, dos alumnos de posgrado y dos egresados. Los criterios para seleccionar a estos participantes fueron: experiencia en tutoría e interés por participar. La metodología que se siguió para trabajar con el grupo fue presentarles las ocho categorías desprendidas de la primera etapa y que valoraran su claridad, pertinencia y congruencia con el trabajo tutorial desempeñado en el posgrado. Los seis participantes establecieron un consenso positivo al respecto.

Por otra parte, también se contrastaron las ocho categorías de análisis con un trabajo realizado en la Dirección General de Estudios de Posgrado de la UNAM titulado *Perfil de competencias del tutor de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México* (Martínez, Laguna, García, Vázquez y Rodríguez, 2005). En este estudio, mediante la utilización del método DACUM (Developing a Curriculum), se logró identificar una serie de funciones que realizan los tutores⁵ descritas por ellos mismos. Para validar las ocho categorías de análisis que se habían sistematizado de la literatura, junto con el autor principal del libro ya referido, se revisaron una a una las

³ Las categorías fueron: formación en investigación, formación profesional, docencia, consejería académica, entrenamiento, socialización, auspicio académico y apoyo psicosocial (De la Cruz, García y Abreu, 2006).

⁵ En dicha investigación se trabajó en pequeños grupos de tutores por áreas de conocimiento: Ciencias físico matemáticas y de las ingenierías (7 tutores); Ciencias biológicas y de la salud (8 tutores), Humanidades y artes (7 tutores) y Ciencias sociales (6 tutores).

competencias descritas en la obra con las ocho categorías, llegando a la conclusión de que las competencias identificadas mediante la aplicación del método DACUM eran compatibles con las ocho categorías que se habían sistematizado del análisis de la literatura. Por todo ello es posible afirmar que las ocho categorías fueron sometidas a validez convergente resultando robustas a la luz de otra investigación que también indagó las funciones de la tutoría en los estudios de posgrado.

b. Trabajo de campo para validar las categorías de análisis

Se seleccionó una muestra no probabilística de estudiantes de maestría y doctorado de diferentes campos disciplinarios de la UNAM (55 alumnos de Psicología, 14 de Ciencias físicas y 49 de Ciencias médicas) a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada en torno a los siguientes tópicos: qué es la tutoría en los estudios de posgrado, qué actividades desempeñan los tutores, qué deben evitar hacer los tutores, qué aspectos son favorables y cuáles desfavorables en la interacción con tutores. Con la información recabada y el análisis de la misma, se obtuvo evidencia para confirmar y enriquecer las ocho categorías que inicialmente se habían identificado en la primera fase. Lo trascendente de esta etapa fue ubicar tres categorías de corte interpersonal: comportamiento ético (la cual tiene que ver con el respeto y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes), profesionalismo (compromiso y responsabilidad de los tutores con el aprendizaje de los estudiantes) y clima de la interacción (comunicación, confianza, empatía entre tutores y alumnos). Al respecto, los estudiantes ofrecieron información amplia y detallada. Esta fase resultó muy valiosa pues de viva voz de los estudiantes se pudieron identificar aspectos interpersonales inmersos en los procesos de tutoría, lo cual nos llevó a confirmar que la actividad formativa de la tutoría en posgrado va más allá de la dirección de tesis; además, la dimensión interpersonal constituye una condición *sine qua non*, para que la formación y socialización de los estudiantes tengan éxito.

En su conjunto, esta etapa fue imprescindible para triangular la información derivada de diversas fuentes y construir con fortaleza el objeto de estudio, es decir, las funciones de la tutoría en los estudios de posgrado.

Tercera fase

Habiendo definido tanto las funciones formativas-socializadoras de la tutoría, como las dimensiones interpersonales, se procedió a desglosar las actividades que los tutores como mínimo deberían desempeñar para llevar a cabo cada una de las funciones referidas (Tabla 1). En cada función se definieron de manera cualitativa cuatro niveles de desempeño: *inicial*, *en desarrollo*, *consumado* y *ejemplar*. Los esfuerzos de los tutores tendrían que estar dirigidos a alcanzar niveles ejemplares.

Se procuró que los niveles de ejecución de cada competencia ofrecieran también información a los estudiantes sobre el dominio de conocimientos y habilidades que tienen que alcanzar con su formación. De este modo, las rúbricas, en su conjunto, permiten, tanto a tutores como a estudiantes, guiar los procesos de aprendizaje.

Por último, en términos cuantitativos se le asignó un puntaje a cada nivel. En todos los casos un nivel de pericia *inicial* tiene un valor de **1**; un nivel *en desarrollo* vale **2**; un nivel *consumado* tiene un puntaje de **3** y un nivel *ejemplar* una calificación de **4**. De tal modo, las rúbricas ofrecen información tanto cualitativa sobre el desempeño de cada nivel, como información cuantitativa, lo cual permite obtener un puntaje parcial por competencia (con un valor mínimo de 1 y un puntaje máximo de 4) y un puntaje global (de 1 a 12 puntos se considera un desempeño *incipiente*; de 13 a 24 puntos un desempeño *en desarrollo*; de 25 a 36 puntos un desempeño *maduro* y de 37 puntos o más un desempeño *ejemplar*).

Para verificar la claridad y pertinencia de las rúbricas elaboradas, fueron presentadas de manera individual a cuatro tutores de posgrado (uno por las siguientes áreas: Ciencias físico matemáticas e ingenierías, Ciencias biológicas y de la salud, Humanidades y artes y Ciencias sociales). Los tutores coincidieron en que las competencias descritas en las rúbricas sistematizaban el quehacer tutorial en los estudios de posgrado y les ofrecían un reflejo de lo que hacían (a veces sin estar conscientes) y de lo que necesitaban hacer para apoyar la formación de estudiantes de posgrado. Otro punto de coincidencia fue que consideraron los niveles de desempeño de cada competencia como continuos, cuya ejecución penderá de las necesidades de los estudiantes y del grado de dependencia que tengan hacia ellos como tutores.

Resultados: las rúbricas como pautas del quehacer tutorial en el posgrado

Se propone que las rúbricas construidas sean un instrumento que tanto tutores como alumnos conozcan desde el inicio del proceso formativo, con la finalidad de que a través de las mismas se originen pautas para mejorar las prácticas tutoriales y permitan formar a los tutores y favorecer la autoevaluación, además de esclarecer expectativas sobre el sentido y finalidades de la tutoría en posgrado. Asimismo, facilitan la evaluación por parte de los alumnos y el diálogo constructivo entre tutores y estudiantes, para mejorar el desempeño de ambos.

Las rúbricas las dividimos en dos secciones. En la primera se describen las rúbricas que desarrollan las competencias que denominamos como formativas-socializadoras, las cuales están orientadas a favorecer el dominio del corpus del conocimiento así como la integración de los estudiantes a comunidades científicas o profesionales. En la segunda sección se detallan las rúbricas vinculadas con las competencias interpersonales en la tutoría, las cuales están dirigidas a favorecer ambientes de aprendizaje basados en los mejores estándares de convivencia y desarrollo personal.

Cada competencia se describe en términos de niveles de desempeño (de incipiente a ejemplar), de tal suerte que trazan rutas de acción para el trabajo tutorial en los estudios de posgrado. Esto permite transitar de manera consciente, reflexiva y dirigida hacia mejores esquemas de ejecución.

a. Rúbricas sobre competencias formativas y socializadoras de la tutoría en los estudios de posgrado

Estas rúbricas abordan siete competencias formativas-socializadoras de la tutoría en los estudios de posgrado. En cada una se desglosan cuatro niveles de desempeño, los cuales pueden ser considerados como continuos para alcanzar cada competencia.

Competencia: formación en investigación. Orientada a la formación de posgraduados capaces de realizar investigación original e independiente. Los niveles que integran esta competencia son los siguientes:

Tabla 2. Competencia: formación en investigación

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Inicial (1)	Los tutores poseen un dominio restringido del campo del conocimiento limitado a un tema puntual de investigación.
	Los alumnos deben asumir la línea de investigación del tutor y participan de manera instrumental y secundaria en proyectos de investigación. No inciden en el diseño de la investigación. Los tutores toman las decisiones relevantes.
En desarrollo (2)	Los tutores poseen un dominio restringido del campo de conocimiento limitado a varias líneas de investigación.
	Los alumnos pueden seleccionar temáticas dentro de las líneas de investigación de los tutores y realizar propuestas metodológicas, sin embargo los tutores toman las últimas decisiones.
Consumado (3)	Los tutores poseen una visión panorámica y amplia del campo del conocimiento, han participado en una pluralidad de proyectos de investigación. Dialogan con los alumnos sobre distinto problemas de investigación, así como sobre los aspectos metodológicos para abordarlos. Analizan con sus alumnos los pros y contras en el diseño, desarrollo y planeación de la investigación, llegando a acuerdos conjuntos para implementar la investigación específica.
Ejemplar (4)	Los tutores muestran una visión panorámica y amplia de su campo de conocimiento y de su relación con otras disciplinas, han participado en proyectos de investigación de corte multidisciplinario. Dialogan con los alumnos sobre distintos problemas de investigación de corte multidisciplinario, así como sobre los aspectos metodológicos para abordarlos. Integran a los alumnos a redes de investigación.

Favorecen que los alumnos se responsabilicen y tomen las decisiones finales en la planeación y desarrollo de proyectos de investigación, con la colaboración de varios expertos, y utilicen el conocimiento disponible para valorar los aspectos metodológicos e instrumentales, así como la viabilidad, factibilidad y ética en la investigación.

El desarrollo de un proyecto de investigación es sólo un pretexto para que los alumnos puedan adquirir habilidades esenciales, pues se espera que durante sus estudios podrán asesorar y evaluar proyectos con temáticas distintas a su tema de tesis.

Competencia: formación profesional. A través de ésta se busca desarrollar la capacidad de los alumnos para transferir el conocimiento al contexto de la práctica. Los niveles de desempeño de esta competencia se desarrollan en la siguiente tabla:

Tabla 3. Competencia: formación profesional

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Inicial (1)	Los tutores eventualmente favorecen que los alumnos transfieran el conocimiento hacia otros ambientes o contextos diferentes a aquellos en los cuales fueron aprendidos. Sin embargo, las transferencias resultan obvias y se producen de manera mecánica y lineal. Los alumnos actúan como asistentes.
En desarrollo (2)	Los tutores favorecen que los alumnos transfieran el conocimiento hacia ambientes o contextos diferentes a aquellos en los cuales fueron aprendidos, los cuales demandan una adecuación sencilla del conocimiento e implican considerar ciertos aspectos contextuales. Favorecen la reflexión, pero de manera circunstancial, sólo cuando una acción no produjo los resultados esperados.

Consumado (3)	Los tutores favorecen que los alumnos transfieran el conocimiento hacia ambientes o contextos diferentes a aquellos en los cuales fueron aprendidos; la transferencia es compleja e implica fuertes adecuaciones de carácter contextual, para lo cual alumnos y tutores trabajan de manera conjunta, para valorar las variables contextuales y la incertidumbre inherente al proceso. Los alumnos participan de manera activa, crítica y creativa, toman decisiones conjuntas y cuestionan los alcances y limitaciones del proceso de transferencia.
Ejemplar (4)	Los tutores favorecen que los alumnos transfieran el conocimiento hacia ambientes o contextos diferentes a aquellos en los cuales fueron aprendidos; la transferencia es compleja e implica fuertes adecuaciones de carácter contextual que rebasan las fronteras de la propia disciplina, requiriendo del trabajo multidisciplinario. Los tutores invitan a expertos de otros campos y favorecen la integración de los alumnos a la solución del problema mediante la participación activa, crítica y creativa, para confrontar la multicausalidad, la incertidumbre y ambivalencia derivada de la complejidad; de este modo los incorporan a grupos de trabajo multidisciplinarios. Tanto tutores como alumnos identifican los alcances, limitaciones y riesgos de la posible transferencia. Los alumnos tienen mayor participación y son corresponsables en la toma de decisiones.

Competencia: docencia. Se refiere a guiar el proceso formativo de los estudiantes a fin de que logren una visión amplia del campo de conocimiento así como su relación con otros campos disciplinarios. Los niveles de ejecución para lograr dicha competencia se desglosan en la Tabla 4.

Tabla 4. Competencia: docencia

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Incipiente (1)	<p>Los tutores carecen de un diagnóstico sobre los conocimientos y habilidades previos de sus alumnos, y no impulsan una formación amplia en el campo de conocimiento.</p> <p>Ocasionalmente les aclaran dudas conceptuales y les facilitan material biblio-hemerográfico limitado al proyecto de investigación.</p>
En desarrollo (2)	<p>Los tutores poseen un diagnóstico de conocimientos y habilidades previos de los alumnos y dialogan con ellos sobre tópicos esenciales del campo profesional o disciplinar que requieren conocer y profundizar, los cuales van más allá del proyecto de investigación. Asimismo, proporcionan a los estudiantes material biblio-hemerográfico tanto clásico como de vanguardia sobre el área.</p>
Consumado (3)	<p>Los tutores poseen, al inicio de los estudios, un diagnóstico de conocimientos y habilidades de los alumnos y establecen un plan de formación para favorecer una visión panorámica del campo de conocimiento. Los tutores programan sesiones específicas para dialogar temáticas del campo, las cuales se realizan de manera individual y grupal (con otros alumnos y expertos en el área), que rebasan los proyectos de investigación de los alumnos.</p> <p>Tanto tutores como alumnos aportan material biblio-hemerográfico relevante.</p>
Ejemplar (4)	<p>Los tutores poseen, al inicio de los estudios, un diagnóstico de conocimientos y habilidades de los alumnos y establecen un plan de formación de manera conjunta con los estudiantes, con el fin de favorecer una visión panorámica del campo de conocimiento. Se establecen sesiones específicas para dialogar sobre temáticas del campo, tanto de manera individual como grupal (con otros alumnos y expertos en el área), que rebasan los proyectos de investigación de los</p>

alumnos. Se generan productos como artículos de revisión, que integran el conocimiento o que permiten contextualizarlo y transferirlo a variadas situaciones. Tanto tutores como alumnos aportan y analizan continuamente material bibliohemerográfico, alertándose mutuamente sobre los avances del conocimiento.

Alumnos y tutores de manera gradual se convierten en pares académicos.

Competencia: consejería académica. Se asesora a los estudiantes en los aspectos académico-administrativos del programa de posgrado y en los trámites correspondientes de ingreso, permanencia y egreso. Los niveles de desempeño para lograr esta competencia son:

Tabla 5. Competencia: consejería académica

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Incipiente (1)	Los tutores no se interesan por conocer la estructura académico- administrativa del programa de estudio donde están inscritos los alumnos y se limitan a firmar documentación (trámites de ingreso, permanencia y egreso, solicitud e informes de becas).
En desarrollo (2)	Los tutores conocen los aspectos académico- administrativos del programa de estudio y orientan a los alumnos cuando éstos les solicitan información.
Consumado (3)	Los tutores conocen, orientan y dan seguimiento a los trámites académico- administrativos que tienen que realizar los alumnos durante su ingreso, permanencia y egreso del programa de posgrado.
Ejemplar (4)	Los tutores no sólo conocen, orientan y dan seguimiento a los trámites académico- administrativos establecidos en el programa de posgrado, sino buscan que los alumnos tengan conocimiento de todas las opciones académicas que pueden fortalecer su formación, como convocatorias sobre intercambios académicos, cursos extracurriculares, conferencias, etc.

Competencia: socialización. Se busca integrar a los estudiantes a las comunidades profesionales o de investigación en su campo. Los niveles de ejecución de esta competencia se refieren en la Tabla 6.

Tabla 6. Competencia: socialización

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Incipiente (1)	Los tutores se limitan a asesorar la tesis de grado, pero no integran al alumno a su grupo de investigación. Los alumnos interaccionan con el grupo de investigación del tutor sólo de manera eventual para alguna consulta técnica. No se propicia la interacción con otros grupos de investigación internos o externos a la institución.
En desarrollo (2)	Los tutores favorecen la integración parcial de sus alumnos a su grupo de investigación, asignándoles roles definidos de carácter técnico e instrumental. No se propicia la interacción con otros grupos de investigación, internos o externos a la institución.
Consumado (3)	Los tutores favorecen la integración de los alumnos con su grupo de investigación, asignándoles roles definidos; conforme avanzan los impulsan a adoptar roles cada vez más relevantes. Propician sistemáticamente la interacción con otros grupos de investigación, internos o externos a la institución, e impulsan a sus alumnos a participar en eventos académicos (congresos, simposios, etc.).
Ejemplar (4)	Los tutores favorecen la integración de los alumnos a su grupo de investigación, asignándoles roles definidos; conforme avanzan los impulsan a adoptar roles cada vez más relevantes. Propician sistemáticamente la interacción con otros grupos de investigación, internos o externos a la institución, e impulsan a sus alumnos

a participar en eventos académicos (congresos, simposios, etc.). Los tutores propician que los alumnos colaboren con otros grupos de investigación nacionales y extranjeros. Estimulan que los alumnos amplíen y consoliden sus propias redes, así como que se incorporen y asuman una posición de liderazgo en sociedades científicas nacionales e internacionales.

Competencia: auspicio académico. Con la ejecución de esta competencia se pretende favorecer que los estudiantes obtengan los recursos (humanos, materiales, infraestructura y financieros) suficientes para realizar sus proyectos de investigación. Los niveles de desempeño son los siguientes:

Tabla 7. Competencia: auspicio académico

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Incipiente (1)	Los tutores sólo se preocupan por obtener recursos para realizar sus proyectos de investigación. De manera secundaria, brindan a los alumnos apoyos derivados de los financiamientos recibidos, pero sólo para llevar a cabo proyectos del interés de los propios tutores.
En desarrollo (2)	Los tutores informan a los estudiantes sobre los recursos (humanos, materiales, de infraestructura y financieros) que pueden obtener dentro de la institución. Asimismo, refieren algunas agencias que pudiesen estar interesadas en brindarles apoyos a los alumnos.
Consumado (3)	Los tutores informan a los estudiantes sobre los recursos que pueden obtener dentro de la institución y los apoyan en la elaboración de solicitudes. También les brindan ayuda para obtener recursos de otras agencias, mediante la elaboración de proyectos con fines de financiamiento, verificando que cumplan con los estándares exigidos por aquéllas.

Ejemplar (4)	Los tutores ayudan a los alumnos a obtener recursos (dentro o fuera de la institución) necesarios para llevar a cabo sus proyectos. Para ello los auxilian en la elaboración de proyectos con fines de financiamiento y dan seguimiento en la obtención de recursos. Cuando el alumno adquiere los recursos, los apoyan en la gestión de los mismos para utilizarlos de manera eficiente.
--------------	---

Competencia: apoyo psicosocial. Orientada a respaldar a los estudiantes para que tengan las condiciones sociales, culturales y emocionales indispensables para la obtención de sus metas. Los niveles de ejecución de esta competencia se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8. Competencia: apoyo psicosocial

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Incipiente (1)	Los tutores muestran desinterés por las condiciones psicosociales de los alumnos (motivación, percepción del proceso formativo, expectativas y condiciones de vida.). Casualmente se enteran de los problemas de los alumnos cuando observan fuertes repercusiones sobre el desempeño académico, sin embargo se abstienen de intervenir.
En desarrollo (2)	Los tutores muestran interés por las condiciones psicosociales de los alumnos (motivación, percepción del proceso formativo, expectativas y condiciones de vida.), y muestran empatía con el alumno. Anticipan los problemas pero se abstienen de intervenir.
Consumado (3)	Los tutores muestran interés por las condiciones psicosociales de los alumnos (motivación, percepción del proceso formativo, expectativas y condiciones de vida). Muestran empatía con el alumno, anticipan los problemas y emiten sus opiniones para tratar de ayudar al alumno.

Ejemplar (4)	<p>Los tutores muestran interés por las condiciones psicosociales de los alumnos (motivación, percepción del proceso formativo, expectativas y condiciones de vida). Muestran empatía con el alumno, anticipan los problemas e intentan prevenir problemas futuros, aconsejando al alumno y buscando, cuando corresponde, asesoría especializada.</p> <p>Motivan, animan, alientan y apoyan a los estudiantes para culminar sus estudios y desarrollar un proyecto de vida.</p>
--------------	---

b. Rúbricas sobre competencias interpersonales de la tutoría en los estudios de posgrado

En esta segunda sección se desarrolla una serie de competencias interpersonales relevantes para construir ambientes de aprendizaje basados en el respeto, el compromiso, la responsabilidad, la comunicación y la confianza. Dichas competencias actúan como soporte de las competencias formativas y socializadoras; por ejemplo, la competencia *formación en investigación* orientada a la formación de posgraduados capaces de realizar investigación original e independiente, adquiere un sentido diferente si las actividades que realizan los tutores para alcanzar dicha competencia están basadas en el respeto, la comunicación y confianza comparadas con la ejecución de dicha competencia, donde el ambiente de aprendizaje esté inmerso en prácticas de humillación, maltrato e imposición de ideas.

A continuación se describen tres competencias interpersonales en la tutoría de posgrado: comportamiento ético (la cual se integra por tres componentes), clima de la interacción y profesionalismo.

Competencia: comportamiento ético. Esta competencia se divide en tres:

- a) *Favorecer ambientes de trabajo en donde de manera proactiva se motive el desarrollo paulatino de la autonomía y libertad de los estudiantes.* Esto significa que probablemente en los primeros años el tutor ejerce mayor control y toma de decisiones, pero de manera progresiva irá cediendo el control

y responsabilidad hacia los estudiantes a fin de que auto regulen su desempeño. Los niveles de ejecución se describen en la Tabla 9.

Tabla 9. Competencia: comportamiento ético: autonomía y libertad

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Incipiente (1)	Los tutores limitan la capacidad de autorregulación de los alumnos; no obstante que muestren un buen desempeño académico, los tratan como subordinados y los instruyen a detalle sobre las actividades a realizar. Los tutores toman las decisiones más importantes: la opinión de los estudiantes es secundaria.
En desarrollo (2)	Los tutores estimulan a los estudiantes a exponer sus ideas. Los orientan sobre cómo llevarlas a cabo, pero sólo a solicitud de los estudiantes. La autonomía y la libertad de los estudiantes no son metas prioritarias que se pretendan alcanzar.
Consumado (3)	Los tutores dialogan con sus alumnos sobre sus propuestas. Se preocupan por realimentarlos para que tomen decisiones basadas en sus propios intereses. Los tutores propician la autodirectividad y la reflexión de los estudiantes, los alientan a asumir retos y riesgos basados en sus propias decisiones.
Ejemplar (4)	Durante el ciclo formativo de los estudiantes, y en función del progreso del alumno, los tutores ceden progresivamente el control y la responsabilidad de realizar el proyecto de investigación y planificar su propio proceso formativo. Los alumnos consolidan procesos de autorregulación y autodirección; son capaces de actuar de manera autónoma e independiente en distintos escenarios y llegan a actuar como pares académicos de los tutores.

- b) La segunda parte del comportamiento ético es *respetar autorías*. Dado que uno de los objetivos de los estudios de posgrado es la generación de nuevo conocimiento (con mayor énfasis en los estudios doctorales), la discordia de la autoría de los hallazgos, productos e innovaciones puede ser motivo de dificultades entre tutores y alumnos, más aún cuando las autorías significan reconocimiento académico y beneficios económicos (estímulos). Para regular estas prácticas, se propone la siguiente rúbrica:

Tabla 10. Competencia: comportamiento ético: respetar autorías

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Incipiente (1)	<p>Los tutores no respetan las autorías de los estudiantes, a pesar de que estos últimos realizaron aportaciones sustantivas a la investigación (e.g.: generar la idea principal de trabajo, participar en la planeación y desarrollo del proyecto de investigación, análisis e interpretación de los resultados, etc.).</p> <p>Los tutores asumen que todo avance y producto de los alumnos les pertenecen por el simple hecho de ser sus tutores.</p>
En desarrollo (2)	<p>Los tutores reconocen parcialmente los aportes de los estudiantes a la investigación; sin embargo, los tutores se reservan para sí el rol de autor principal, aunque exista una participación decisiva de los alumnos.</p>
Consumado (3)	<p>Los tutores respetan como autores principales a los alumnos cuando realizaron aportaciones sustantivas al proceso de investigación.</p>
Ejemplar (4)	<p>Los tutores, además de reconocer los aportes sustantivos de los estudiantes a la investigación, promueven que éstos presenten sus hallazgos en diversos foros académicos y los presentan como autores principales de la investigación.</p> <p>Los tutores se definen como copartícipes en la investigación.</p>

- c) La tercera parte del comportamiento ético lo definimos como la *competencia de los tutores de no abusar de su poder para beneficiarse de los alumnos*. Este aspecto se vuelve más delicado cuando los alumnos se incorporan a una línea de trabajo de los tutores, quienes pueden caer en la tentación de utilizar a los estudiantes como mano de obra y delegarles trabajo técnico e instrumental. Por ello es conveniente que los tutores verifiquen que el tipo de actividades asignadas a los estudiantes tengan un impacto en el desarrollo de conocimientos y habilidades. Los niveles de desempeño de esta competencia se desglosan a continuación.

Tabla 11. Competencia: no abuso de poder

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Incipiente (1)	Los tutores obligan a los alumnos a realizar todo tipo de actividades no relacionadas con su proceso formativo o su proyecto de investigación.
	Los tutores consideran que los alumnos deben apoyarlos de manera irrestricta, incluso cuando interfieren flagrantemente con los avances de los propios alumnos.
En desarrollo (2)	Los tutores asignan a los alumnos parte de las actividades que debieran realizar ellos mismos, considerándolo una especie de reciprocidad por su desempeño como tutores, aunque reconocen que las actividades adicionales distraen a los alumnos del proceso formativo.
Consumado (3)	Los tutores sólo buscan apoyo de sus alumnos cuando las tareas tienen un carácter formativo para el alumno y lo proyectan en la vida académica y profesional. Controlan de manera cuidadosa la intensidad de las tareas asignadas para no interferir de manera seria con la formación de los alumnos.
Ejemplar (4)	Los tutores sólo buscan apoyo de sus alumnos cuando las tareas tienen un carácter formativo para el alumno y lo proyectan en la vida académica y profesional.

Los tutores tratan a los estudiantes como pares académicos, buscando la reciprocidad y sinergia, transfiriéndoles actividades, pero también liberándolos de toda carga innecesaria, favoreciendo la cooperación y redistribución de cargas de trabajo entre todos los integrantes del grupo de investigación.

Competencia: clima de la interacción. Mediante ésta se pretende favorecer la comunicación, la confianza y empatía entre tutores y alumnos, a fin de construir ambientes de aprendizaje basados en el diálogo y la colaboración. Los niveles de ejecución de esta competencia se desarrollan en la Tabla 12.

Tabla 12. Competencia: comunicación y confianza

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Incipiente (1)	Los tutores establecen una comunicación unidireccional con los alumnos, orientada a dar indicaciones. Establecen gran distancia entre ellos y los alumnos, haciendo valer su jerarquía. No propician que los alumnos se sientan seguros para expresarse libremente y expongan dudas. No existe empatía entre tutores y alumnos.
En desarrollo (2)	Los tutores propician una comunicación bidireccional con sus alumnos pero se limita sólo a asuntos de trabajo. Establecen distancia entre ellos y los alumnos, haciendo valer su jerarquía, y no permiten abordar temas distintos a los estrictamente académicos. No existe empatía entre tutores y alumnos.
Consumado (3)	Los tutores propician una comunicación bidireccional con sus alumnos que rebasa a los aspectos meramente académicos, para abarcar temas de la vida en general. No se establecen distancias formales emanadas de la jerarquía, sino sólo las derivadas del respeto y las reglas de convivencia. Existe empatía entre tutores y alumnos.

Los alumnos se sienten seguros para expresar sus dudas y pedirles consejos personales.

Ejemplar (4)	<p>Los tutores propician una comunicación bidireccional con sus alumnos, la cual rebasa los aspectos estrictamente académicos para abarcar temas de la vida en general. No se establecen distancias formales emanadas de la jerarquía, sino sólo las derivadas del respeto y las reglas de convivencia. Existe empatía entre tutores y alumnos.</p> <p>Los alumnos se sienten seguros para expresar sus dudas y pedirles consejos personales. La relación se torna progresivamente de colegas y pares académicos.</p>
--------------	---

Competencia: profesionalismo. Mostrar compromiso y responsabilidad con la formación del estudiante. Los niveles de ejecución de esta competencia se describen a continuación.

Tabla 13. Competencia: profesionalismo

Niveles de ejecución y puntaje	Descripción
Incipiente (1)	<p>Los tutores ven su actividad como una carga adicional a sus labores académicas y no le atribuyen un carácter prioritario. No trabajan regularmente con los alumnos y las sesiones se realizan con interrupciones, sin objetivos que favorezcan el logro de metas y por tanto carecen de continuidad; difícilmente logran impulsar el proyecto de investigación del estudiante.</p> <p>Responden a la necesidad de realizar algún trámite por requerimiento del programa educativo y con frecuencia se limitan a recibir y responder burocráticamente correspondencia o firmar documentación.</p>
En desarrollo (2)	<p>Los tutores ven su actividad como complementaria a sus labores académicas. Las sesiones de tutoría se producen de manera reactiva, sin un plan de trabajo, sino cuando ha surgido algún problema. Las sesiones carecen de objetivos claros, de estrategias y</p>

de seguimiento, y por ende no conducen al logro de metas y tienen carácter incidental. Sólo se preocupan por el avance del proyecto de investigación y utilizan al alumno como técnico, sin interesarse por su desarrollo académico y profesional.

Consumado (3)

Los tutores ven a la tutoría como una actividad prioritaria. La tutoría tiene un carácter reactivo y prioriza los aspectos de investigación, aunque contempla algunos aspectos formativos complementarios al proyecto de investigación. Existen metas claras de corto plazo. Los tutores poseen tiempos reservados para trabajar con sus alumnos y las reuniones se realizan de manera periódica y agendada. Establecen objetivos para cada sesión y mantienen una continuidad en el trabajo, teniendo por guía el proyecto de investigación, aunque establecen la necesidad de recibir formación complementaria al propio proyecto.

Ejemplar (4)

Los tutores ven a la tutoría como una actividad prioritaria. La tutoría tiene un carácter proactivo y abarca tanto los aspectos de investigación cuanto la formación integral del alumno. Existen metas claras de corto, mediano y largo plazo. Los tutores poseen tiempos reservados para trabajar con sus alumnos y las reuniones se realizan de manera periódica y agendada. Establecen objetivos para cada sesión y mantienen una continuidad en el trabajo, realizando un seguimiento de avances y dificultades. Se preocupan genuinamente por el alumno, abarcando el proyecto de investigación, la formación en el campo y su desarrollo como ser humano.

Consideraciones finales

Las rúbricas expuestas se diseñaron para ser instrumentos que permitan la autoevaluación y la reflexión de los tutores sobre su quehacer en la formación de estudiantes de posgrado, proporcionándoles pautas para desarrollar un plan de mejora que contemple la necesidad de integrar diversas competencias, las cuales deben responder a la polifuncionalidad y flexibilidad que demanda la sociedad del conocimiento. El segundo objetivo fue presentarles a los estudiantes los diferentes roles a desarrollar en el proceso de la tutoría, de tal manera que tanto tutores como alumnos conozcan lo que se espera de ellos y puedan actuar con sinergia. Por ejemplo, si los tutorados toman conciencia sobre la relevancia de integrarse a redes de conocimiento y trabajar en equipo, no sólo esperarán que los tutores sean eslabones para la conformación de las mismas, sino que participarán en su integración y procurarán su permanencia de las mismas. Así, las actividades que realizan tanto los tutores como los alumnos lograrán un mayor acoplamiento, teniendo conocimiento mutuo sobre lo que favorece el aprendizaje.

Además, la autoevaluación que se pretende realizar mediante las rúbricas expuestas realimenta procesos de mejora continua tanto de las actividades que desempeñan los tutores como del sistema tutorial en general. Promueve, mediante los criterios establecidos, cualificar el tránsito de un desempeño *inicial* a uno *ejemplar*, constituyéndose así en un proceso de mejora de la calidad del proceso de tutoría. Por ser un instrumento esencialmente cualitativo, facilita a las instancias responsables del posgrado realizar una valoración de la tutoría que supere la simple cuantificación de la productividad científica o la identificación de tasas de graduación de los estudiantes, permitiendo incidir en el proceso formativo y en el perfeccionamiento de la acción de los tutores.

Las rúbricas expuestas se realizaron teniendo en mente los estudios de posgrado orientados a la investigación tanto de maestría como de doctorado y que realizan investigación empírica, por ello es necesario realizar adecuaciones para campos del conocimiento como las humanidades. El carácter integrador de las rúbricas permite realizar las adecuaciones necesarias con relativa facilidad, debiendo incluir las especificidades de los campos de conocimiento puntuales; o ser adecuadas para aquellos posgrados que tienen una orientación claramente profesional.

Referencias

- ANDERSON, Eugene y Anne Shannon, (1988), "Toward a Conceptualization of Mentoring", *Journal of Teacher Education*, vol. 39, núm. 3, pp. 38-42.
- BEY, Theresa (1995), "Mentorships", *Education & Urban Society*, vol. 28, núm. 1, pp. 11-20.
- BOWER, Douglas, Sabina Diehr, Jeffrey Morzinski y Deborah Simpson (1998), "Support-challenge-vision: A model for faculty mentoring", *Medical Teacher*, vol. 20, núm. 6, pp. 595-597.
- CAMPBELL, David y Toni Campbell (2000), "The Mentoring Relationship: Differing perceptions of benefits", *College Student Journal*, vol. 34, núm. 4, pp. 516-523.
- DE LA CRUZ, Gabriela (2007), *La tutoría en posgrado: perspectivas de estudiantes de diferentes programas de posgrado* UNAM, México, Tesis de Doctorado en Psicología, UNAM, pp. 21-44.
- DE LA CRUZ, Gabriela, Tonatiuh García y Luis Felipe Abreu (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.
- DENYER, Monique, John Furnémont, Roger Poulain y George Vanloubbeeck (2007), *Las competencias en la educación. Un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida (2006), "El aprendizaje basado en problemas y el método de casos", en *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw Hill, pp. 61-76.
- ELIASSON, Mona, Helena Berggren y Fredrik Bondestam (2000), "Mentor Programmes. A shortcut for women's academic

careers?", *Higher Education in Europe*, vol. 25, núm. 2, pp. 173-179.

GIBBONS, Michael (1998), *Higher Education Relevance in the 21st Century*, Washington, The World Bank, en: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/>

GOLDE, Chris y George Walker (eds.) (2006), "Preparing Stewards of the Discipline", en *Envisioning the Future of Doctoral Education. Preparing steward of the discipline*, San Francisco, Jossey- Bass, pp. 3-46.

JACOBI, Maryann (1991), "Mentoring and Undergraduate Academic Success: A literature review", *Review of Educational Research*, vol. 61, núm. 4, pp. 505-532.

JONES, Marion (2001), "Mentors' Perceptions of their Roles in School-Based Teacher Training in England and Germany", *Journal of Education for Teaching*, vol. 27, núm.1, pp. 75-94.

MANN, Mary (1992), "Faculty Mentors for Medical Students: A critical review", *Medical Teacher*, vol. 14, núm.4, pp. 311-321.

MARTÍNEZ, Adrián, Javier Laguna, Ma. Concepción García, Ma. Isabel Vázquez y Rodolfo Rodríguez (2005), *Perfil de competencias del tutor de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México, UNAM-Dirección General de Estudios de Posgrado.

MERRIAM, Sharan (1983), "Mentors and Protégé: A critical review of the literature", *Adult Education Quarterly*, vol. 33, núm. 3, pp. 161-173.

NYQUIST, Jody y Bettina Woodford (2000), *Re-Envisioning the Ph.D.: What concerns do we have?*, Washington, University of Washington, en: <http://www.grad.washington.edu/revision/PDF/ConcernsBrief.pdf> (consulta: 16 de febrero, 2010).

PAGLIS, Laura, Sthephen Green y Talya Bauer (2006), "Does Adviser Mentoring add Value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes", *Research in Higher Education*, vol. 47, núm. 4, pp. 451-476.

PERRENOUD, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó, Col. Biblioteca del Aula, 196, pp. 7-16.

[Resources/2782001099079877269/5476641099079956815/
Higher_ed_relevance_in_21st_century_Eng98.pdf](https://www.researchgate.net/publication/2782001099079877269/5476641099079956815/Higher_ed_relevance_in_21st_century_Eng98.pdf)
(consulta: 16 de febrero, 2010).

GOLDE, Chris y George Walker (eds.) (2006), "Preparing Stewards of the Discipline", en *Envisioning the Future of Doctoral Education. Preparing steward of the discipline*, San Francisco, Jossey- Bass, pp. 3-46.

JACOBI, Maryann (1991), "Mentoring and Undergraduate Academic Success: A literature review", *Review of Educational Research*, vol. 61, núm. 4, pp. 505-532.

JONES, Marion (2001), "Mentors' Perceptions of their Roles in School-Based Teacher Training in England and Germany", *Journal of Education for Teaching*, vol. 27, núm.1, pp. 75-94.

MANN, Mary (1992), "Faculty Mentors for Medical Students: A critical review", *Medical Teacher*, vol. 14, núm.4, pp. 311-321.

MARTÍNEZ, Adrián, Javier Laguna, Ma. Concepción García, Ma. Isabel Vázquez y Rodolfo Rodríguez (2005), *Perfil de competencias del tutor de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México, UNAM-Dirección General de Estudios de Posgrado.

MERRIAM, Sharan (1983), "Mentors and Protégé: A critical review of the literature", *Adult Education Quarterly*, vol. 33, núm. 3, pp. 161-173.

- NYQUIST, Jody y Bettina Woodford (2000), *Re-Envisioning the Ph.D.: What concerns do we have?*, Washington, University of Washington, en: <http://www.grad.washington.edu/revision/PDF/ConcernsBrief.pdf> (consulta: 16 de febrero, 2010).
- PAGLIS, Laura, Sthephen Green y Talya Bauer (2006), "Does Adviser Mentoring add Value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes", *Research in Higher Education*, vol. 47, núm. 4, pp. 451-476.
- PERRENOUD, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó, Col. Biblioteca del Aula, 196, pp. 7-16.
- POLANYI, Michael (1983), "Tacit Knowing" en *The Tacit Dimension*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 1-26.
- ROLAND, Marie-Claude (2007), "Who is Responsible? Supervisors and institutions need to focus on training in the responsible conduct of research and change the culture in the laboratory", *European Molecular Biology Organization*, vol. 8, núm. 8, pp. 706- 711.
- ST. CLAIR, Karen (1994), "Faculty-to-faculty Mentoring in the Community College: An instructional component of faculty", *Community College Review*, vol. 22, núm. 3, pp. 23-35.
- STEHR, Nico (1994), "The Concept of Knowledge Societies" en *Knowledge Societies*, Londres, SAGE, pp. 5-17.
- STEVENS, Danelle y Antonia Levi (2005), "What is a Rubric?" en *Introduction to Rubric. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*, Sterling, Stylus Publishing, pp. 3-16.

TENTONI, Stuart (1995), "The Mentoring of Counseling Students: A concept in search of a paradigm", *Counselor Education & Supervision*, vol. 35, núm. 1, pp. 32-43.

TEPPER, Kelly y Brian Shaffer (1996), "Latent Structure of Mentoring Function Scales", *Educational & Psychological Measurement*, vol. 56, núm. 5, pp. 848-858.

WALDECK, Jennifer, Victoria Orrego, Timothy Plax y Patricia Kearney (1997), "Graduate Students/Faculty Mentoring Relationship: Who gets mentored, how it happens, and to what end", *Communication Quarterly*, vol.45, núm. 3, pp. 93-109.

WENGER, Etienne (2001), *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*, Barcelona, Paidós, pp. 205-213.

Sobre los autores:

Gabriela de la Cruz Flores: Doctorado en Psicología, UNAM. Técnico académico asociado "A" tiempo completo, Facultad de Medicina-UNAM. Temas de trabajo: sociedad del conocimiento y educación superior; comunidades de aprendizaje; tutoría en educación superior; enseñanza en pequeños grupos; metodología en investigación educativa. Publicaciones recientes: (2008, en coautoría con L.F.Abreu), "Tutoría en la educación superior: transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento", *Revista de Educación Superior*, vol. XXXVII, num. 3, julio-septiembre, pp. 107-124.

Correo: gabydc74@yahoo.com.mx

Frida Díaz-Barriga Arceo: Doctorado en Pedagogía, UNAM. Profesora titular de la Facultad de Psicología de la misma institución. Temas de trabajo: currículum, desarrollo instruccional, formación y evaluación docente, y tecnologías en la educación. Publicaciones recientes: (2009), "TIC y competencias docentes del siglo 21", en R. Carneiro, J.C. Toscano y T. Diaz (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid, Santillana/OEI, Col. Metas Educativas 2021, pp. 139-154; (2010), "Los profesores ante las innovaciones curriculares", Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), Universia/IISUE, vol. 1, num. 1, pp. 37-57, en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35/innovapdf>.

Correo: fdba@servidor.unam.mx

Luis Felipe Abreu Hernández: Maestría en Enseñanza Superior, UNAM, y profesor de la Facultad de Medicina de la misma institución. Temas de trabajo: competencias, currículum, educación médica, educación superior e innovación tecnológica. Publicaciones recientes: (2009) (coord.), Guía de autoevaluación, Salamanca, Ediciones Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado; (2008, en coautoría, varios autores), *Perfil por competencias del médico general mexicano*, Mexico, Elsevier, Masson Doyma.

Correo: lfah@servidor.unam.mx

Sobre la fuente: este artículo fue publicado en la *Revista Perfiles Educativos* del Instituto de Investigaciones sobre Universidad y la Educación (IIUE)- UNAM, Vol. XXXII, núm. 130, 2010, pp. 84-102. Esta revista se encuentra indizada entre otras en: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica-CONACYT; SCOPUS (Elsevier, Bibliographic Databases); Scientific Electronic Library Online (Scielo México); Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC); Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX).

RELACIÓN DE TUTORÍA Y PROMOCIÓN DEL DESARROLLO DE *HABITUS CIENTÍFICOS* EN ESTUDIANTES DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN. Acercamiento a un caso

José de la Cruz Torres Frías

Resumen

El presente documento es producto de un *estudio de casos con enfoque cualitativo*, que aborda como objeto de estudio, el papel que juegan las prácticas de tutoría en la formación de *habitus científicos* en estudiantes de doctorado en educación. El término *formación* es concebido a manera de *función formadora* orientada hacia la dinamización del proceso de trans-formación de la persona, de evolución de sus posibilidades y capacidades, donde se reconoce que la intervención de los modos humanos contribuyen a dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre, donde el tutor funge como *mediación humana que promueve la socialización, interiorización, recreación* del oficio de investigador. El caso analizado permite apreciar la promoción del desarrollo de una serie finita de *disposiciones académicas* para ejercer con rigor el oficio de investigador educativo.

Palabras clave: Tutoría, tutores, formación de investigadores, estudiantes de posgrado.

Abstract

This article is based on the experience of a tutorship relation destined to train researchers (Monica and Karla's) at postgraduate level and attempts to exemplify in depth what occurs in their inside with regard to the development of scientific habitus. This qualitative study case allows to perceive the way in which the tutor makes possible for the pupils to develop a finite range of academic aptitudes that make them able to practice with accuracy the profession of researcher in education, where the epistemological aptitudes are essential.

Keywords: Tutorship, tutors, training of researchers, postgraduate students.

Introducción

El presente documento se deriva de un *estudio de casos con enfoque cualitativo* que aborda como objeto de estudio el papel que juegan las prácticas de tutoría en la formación de *habitus científicos* en estudiantes de doctorado en educación; tal acercamiento se realizó con el objetivo de descubrir qué se promueve que haga el estudiante de doctorado en educación en la relación de tutoría, con la posibilidad de aportar al desarrollo e incorporación de ciertos *habitus científicos*, e inferir qué *habitus* interioriza en dicha relación. La base teórica que orienta la comprensión de este objeto de estudio articula los planteamientos de la teoría de los campos de producción simbólica, la teoría del *habitus* y algunos aportes de los teóricos de la formación y de la formación para la investigación.

La presente investigación se realizó en el marco de un programa de doctorado en educación adscrito al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). El insumo principal de información proviene de la recuperación de la *vida íntima* de la relación de tutoría y la experiencia del *coloquio de investigación* vía grabaciones de audio, vividos por 4 estudiantes de doctorado en un periodo

de dos años y medio; de manera paralela se recuperó el *punto de vista del tutor y el tutorado* sobre su vivencia en la tutoría vía entrevista temática. La información se analizó con base en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998).

Para los fines de este documento se presenta sólo un caso, el de Mónica y Karla, por ser éste el que aborda con mayor detalle y profundidad cada uno de los momentos que involucra el desarrollo de una investigación rigurosa, como la realizada por la tutorada a propósito de su formación doctoral. Por tanto, no es finalidad de este texto presentar un análisis intercasos de la relación de tutoría, eso será motivo de un artículo posterior.

El abordaje de este caso no tiene la pretensión de ser representativo de la relación de tutoría en doctorado. Su intención es más humilde: *ilustrar a profundidad* lo que ocurre en la vida íntima de esa relación académica desde seis ejes de análisis: la naturaleza de la relación de tutoría, el proceso de formación para el oficio de investigador; el desarrollo de disposiciones académicas, las estrategias de formación implementadas por los tutores, la presencia de rasgos de violencia simbólica y las vivencias en el coloquio de investigación.

Algunos elementos teórico-conceptuales de referencia

Un primer punto de referencia sobre el cual apoyar el trabajo teórico conceptual consiste en precisar que en esta investigación se parte del supuesto de que quien se forma para el oficio de investigador no se forma como investigador general, sino *en y para* un campo científico particular en el cual se socializa cierta tradición científica de conocimientos, se desarrolla e interioriza un *habitus disciplinario* (Bourdieu, 2003) y se construye de manera progresiva una identidad y cierto compromiso personal con dicho campo; por ello se hace la precisión de formar para el oficio de investigador educativo.

El lector habrá percibido que en el supuesto planteado en el párrafo anterior se han incorporado conceptos tales como *formación, formación de investigadores, campo y habitus*, los cuales requieren de un tratamiento de orden teórico-conceptual en articulación estrecha con cierta acción (práctica)

pedagógica privilegiada durante la formación para el oficio de investigador en el marco de los estudios de doctorado. Esta es la *tutoría*, cuya especificidad consiste en que se trata de una *tutoría para formar investigadores*; de tal manera que se logre construir un tejido conceptual que sirva de apoyo, no sólo para dejar asentada la manera en que se comprende cada uno de los conceptos mencionados, sino sobre todo, que sirva como base explicativa de aquellos hallazgos que se darán a conocer más adelante en el desarrollo del presente artículo.

En esta investigación el término *formación* es concebido a manera de *función formadora* orientada hacia la dinamización del proceso de transformación de la persona, de evolución de sus posibilidades y capacidades, donde se reconoce que la intervención de los modos humanos contribuyen a dar forma a las *disposiciones* y capacidades del hombre; es decir, se asume que el ser humano en su individualidad tiene las posibilidades de ser formado por sí mismo al contribuir a su configuración interna, pero como ser social se forma con el apoyo de mediaciones, donde otro ser humano puede fungir como mediador.

De manera paralela, cuando aquí se alude a la noción de *formación para el oficio de investigador*, ésta se comprende como un caso particular, un área especializada de la formación para la investigación (Moreno, 2002); sugiere una formación práctica muy cercana a una enseñanza con carácter artesanal, cimentada en el saber hacer corrigiendo mediado por el saber discursivo, donde los actos de formación se desarrollos de manera asociada a procesos de inter-acción e inter-cooperación estrecha entre investigador experimentado e investigador en formación, orientados a promover el desarrollo, interiorización y recreación de los *habitus* que demanda el mundo científico, sus normas y regularidades, aprender a pensar y hablar en su lenguaje e incorporar las condiciones en que se realiza la propia práctica de investigación.

En tanto vida íntima de los procesos de formación para el oficio de investigador educativo, la relación de tutoría es concebida como una relación interhumana e intersubjetiva de co-formación que se construye de manera progresiva en el encuentro cotidiano entre tutor-tutorado a razón de la formación para el oficio de investigador educativo; en ella dialogan capitales y *habitus* incorporados en una relación de capital a capital, se genera un acompañamiento o *patronage* motivado por el intercambio de interexperiencias de investigación hasta alcanzar la con-formación de ciertos

habitus científicos, caracterizados por una especie de espíritu teórico y rigor científico.

Con base en los planteamientos anteriores es posible argumentar que en el marco de la relación de tutoría para formar investigadores, el tutor *funciona como mediación humana que posibilita la socialización-interiorización-recreación* del oficio de investigador, de manera asociada a un proceso de acompañamiento-formación cercano, estrecho y cara a cara en cada una de las tareas que comprende la actividad de investigación, donde se socializa cierta tradición científica de conocimientos y se promueve el desarrollo e interiorización de aquellos *habitus científicos* solicitados para ingresar como agente legítimo a un campo de producción cultural de conocimiento, tal como el de la investigación educativa mexicana.

Desde una perspectiva Bourdieana, la noción de *campo* remite a aquellos ámbitos profesionales que involucran un mínimo de prestigio y demandan a sus *partenaires* la posesión-dominio de un capital específico para el ejercicio profesional de su práctica; en su interior se generan ciertas jerarquías, rivalidades y luchas por la conquista de ese prestigio y la posesión de tal capital.

Dicho con mayor precisión, un campo puede ser concebido como un microcosmo social con cierto grado de autonomía que forma la base de una lógica y una necesidad específica, irreducible a las que rigen a otros campos. Por tanto, define e inscribe sus propias necesidades, valores y principios regulatorios; es una especie de red de relaciones objetivas o configuración relacional donde se comparten códigos subjetivos o conceptos, y códigos valorativos que se materializan en un punto de vista construido, susceptible de ser movilizado de manera asociada a los *agentes* (individuos e instituciones) que allí convergen. De esta forma se produce la institucionalización de lo social en las cosas y en los *habitus* de los individuos (Bourdieu y Wacquant, 1995: 24).

Pierre Bourdieu (1976:96) refiere el *habitus científico* como un “sistema de esquemas generadores de percepción, de apreciación y de acción que son el producto de una forma específica de acción pedagógica y que vuelven posible la elección de los objetos, la solución de los problemas y la evaluación de las soluciones”. Sin embargo, como precisa este mismo autor (Bourdieu, 2000), no hay que perder de vista que la noción de *disposición* recubre el concepto de *habitus*, la cual alude al resultado de

una acción organizadora, próximo a la noción de estructura; refiere también a una *manera de ser o estado habitual* del cuerpo (postura). Expresa una *predisposición*, una *tendencia o inclinación*, cuyo equivalente es *un punto de vista o enfoque*.

Apoyado en los elementos teórico-conceptuales trabajados hasta este momento, es posible realizar un ejercicio de intelección de lo que ocurre en términos de promoción del desarrollo e interiorización de *habitus científicos* en la relación de tutoría para formar investigadores de la educación, de manera asociada a los estudios de doctorado. No obstante, antes de descender de manera cualitativa a ese punto, es importante contar con algunos referentes contextuales que permitan reconstruir el escenario en que se desarrolla tal relación de tutoría, para que entonces cobre mayor sentido el acercamiento a la forma que asume tal relación académica en los encuentros cotidianos entre tutor-tutorado.

El contexto de investigación

Quienes en su momento fungieron como informantes clave para esta investigación estaban inscritos en un programa de doctorado en educación reconocido como de excelencia académica por el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT. Dicho programa se imparte en una universidad pública que se caracteriza por tener una estructura organizacional departamental, un sistema de créditos y la impartición de programas académicos de manera interdepartamental.

La duración de la formación doctoral que aquí se aborda es de tres años (seis semestres); la planta académica que lo respalda está integrada por 18 investigadores en funciones, todos ellos adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI); su gran mayoría pertenece al género femenino. Los estudiantes que son aceptados tienen el beneficio de la beca Conacyt y de una movilidad académica internacional; a ellos se les demanda dedicación exclusiva al programa; cierto dominio del idioma inglés, experiencia de investigación educativa y conocimiento del campo de la educación.

En la propuesta curricular de este programa de doctorado se declara como objetivo: *formar investigadores de alto nivel en el campo de la investigación educativa y fomentar la investigación de excelencia en*

el campo de la ciencia de la educación, con apoyo en la formación que se deriva de *aprender a investigar investigando* y de una *tutoría cercana*, focalizada en la investigación del estudiante y sus correspondientes avances que genera. El plan de estudio está organizado en relación estrecha con las líneas de investigación que sustentan el programa: Procesos de Enseñanza-Aprendizaje; Identidad profesional y mercado de trabajo; administración de la educación; comunicación y educación, y actores, políticas educativas y contextos organizacionales.

También incorpora aspectos de formación para la investigación y profundización en áreas temáticas correspondientes a las líneas de investigación; comprende espacios académicos para la participación y orientación de la *enseñanza tutorial de forma personalizada*. Dicho plan de estudio se integra por tres ejes curriculares: metodología, especialización y producción investigativa. Cada eje abarca un grupo de seminarios congruentes con su naturaleza: de metodología, de especialización y de investigación, los cuales se desarrollan de manera simultánea a lo largo de los tres años de formación doctoral; es justamente en los seminarios de investigación del eje de producción investigativa donde se desarrolla *la tutoría* para formar investigadores.

En este programa de doctorado, institucionalmente la Junta Académica asigna el tutor con base en un proceso académico negociado que busca la compatibilidad de la experiencia e interés de conocimiento del tutor con los antecedentes académicos del alumno y su tópico de investigación. Desde el primer semestre de formación se asigna el comité tutorial para cada estudiante, integrado por un investigador-tutor y dos investigadores-lectores.

Los agentes de la tutoría

En el marco de este programa de doctorado en educación, referido en el apartado anterior, se desarrolla la relación de tutoría para formar investigadores que aquí se analiza, en la cual participan Mónica y Karla como agentes de la tutoría. Mónica funge como *tutora* de Karla, cuenta con estudios de Licenciatura en Educación, Especialidad en Administración, Planeación e Investigación Educativa, Maestría en Educación y Doctorado en Ciencias Sociales; desde 2002 está adscrita al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT.

En una entrevista personal realizada a propósito de esta investigación, Mónica declara que en la relación de tutoría para formar investigadores, se asume como una tutora respetuosa del trabajo, la individualidad y las capacidades del estudiante, puesto que formar a alguien para dicho oficio le supone dejar que el individuo enfrente sus potencialidades y limitaciones y que las resuelva con el apoyo del tutor.

Respeto mucho la individualidad de mis estudiantes y creo que formarse en la investigación tiene mucho que ver con dejar al individuo enfrentarse con sus propias potencialidades y limitaciones y que pueda resolverlas; claro, orientando desde la experiencia de uno (Ent1T2).

Considera que la reflexión conjunta de ciertos planteamientos teóricos, de algunas bases teórico-metodológicas y de cierto tipo de análisis del dato empírico posibilita poner en obra la experiencia y la perspectiva del tutor, con el bagaje e interés de conocimiento del tutorado, orientar el desarrollo y avance de la investigación que se realiza hasta lograr la generación de conocimiento de frontera.

No encuentro otra manera de formarse que leyendo a los teóricos y a las bases digamos metodológicas que parten en esta conjunción entre el método y la técnica, de manera que tu interpretación y mi interpretación, tu inexperiencia y mi experiencia dialoguen para formarnos (Ent1T2).

Sobre la base de estos señalamientos, es posible afirmar que para Mónica la promoción del desarrollo e interiorización del oficio de investigador de manera asociada a la relación de tutoría se encauza sobre la base del principio siguiente: a investigar se aprende investigando al lado de un investigador experimentado con quien se dialoga de manera respetuosa.

Karla es estudiante de este programa de doctorado, realizó sus estudios de Licenciatura en Psicología, cuenta con estudios de Maestría en Ciencias Sociales, ha participado como asistente de investigación en una institución de educación superior; ha realizado ciertas actividades administrativas y trabajo editorial en detrimento de una escasa experiencia docente y práctica de investigación. Al reconocer sus vacíos de conocimiento y su escasa experiencia de investigación, Karla percibe la formación doctoral como fuente de aprendizaje, se asume como aprendiz y solicita a quien funja como su tutor una orientación guiada paso a paso para que se apropie del oficio de investigador.

Ahora tengo que hacerla de investigador y con lo que yo aprendí en la maestría dije, yo no me puedo decir ni maestra, ni investigadora, ni nada, y además, tengo que hacer una carrera en la universidad, yo no me puedo quedar estancada, y para hacer eso, pues tengo que seguir estudiando, entonces dije ¿qué hago? y yo decía, pues el doctorado (Ent1t2).

Está la disposición de Mónica a escucharme; desde un principio decirme que sí podría ser yo su tutorada a pesar de esa necesidad de paso a pasito; entonces, de esa disposición me he valido para planearle dudas de cosas que me parecen como muy básicas (Ent1t2).

En la actualidad, sus intereses de conocimiento se enfocan hacia la lectura, la escritura y la oralidad, con énfasis especial en la escritura como una forma de comunicación. Cabe señalar que por circunstancias de la vida profesional, Karla y Mónica han *compartido* espacios de colaboración como funcionarias y como académicas; eso no significa que exista una gran amistad que las una, pero sí un respeto personal y profesional mutuo que influye en la construcción de la relación de tutoría durante la formación doctoral de Karla.

Naturaleza de la relación de tutoría

La relación de tutoría que aquí se analiza adopta la forma de una relación humana cimentada en la confianza y la escucha atenta. Inicia con cierto grado de conocimiento personal y académico y un gusto compartido por áreas de conocimiento afines, se ve alimentada por un trato personal de igual a igual entre tutora y tutorada y un alto grado de involucramiento académico orientado hacia el crecimiento personal, intelectual y experiencial de las participantes, donde cada encuentro de tutoría es convertido en un *espacio de interlocución crítica para pensar con el otro* las diversas tareas que comprende la actividad de investigación.

Si leíste un artículo pues lo vamos a compartir, lo vamos a dialogar, si traes una información de cómo aplicaste la técnica, pues vamos a platicar sobre ella, si traes el análisis de la información basada en lecturas, pues vamos a platicar sobre ella; me gusta mucho platicar con mis estudiantes más que enseñar, el que no lee no puede platicar (Ent1T2).

Como espacio de interlocución crítica, en la relación de tutoría se promueve la escucha atenta, la discusión y retroalimentación crítica de ciertas lecturas y de los avances de investigación de la tutorada, y se revisan en conjunto las críticas constructivas que realizan los lectores a tales avances de investigación. Es una especie de enseñanza con carácter artesanal (Sánchez, 2000) entre investigador experimentado e investigador en formación, donde se camina “pie con pie” el proceso de formación y se apoya “hombro con hombro” el ejercicio práctico de cada una de las tareas que comprende la actividad de investigación.

Los datos recuperados hacen notar que esta relación de tutoría se desarrolla sobre la base del establecimiento conjunto de la *agenda de tutoría* y la dinámica de trabajo a seguir con una estructura de continuidad, de tiempos definidos, precisión de horarios y fechas para los encuentros de tutoría, asignación de lecturas para ser comentadas en el encuentro posterior, planteamiento de metas-retos que promuevan avances cualitativos en la investigación y en los procesos de formación de la tutorada; es decir, prevalecen acuerdos mutuos sobre la formación para el oficio de investigador y el seguimiento oportuno de la tutoría.

Mónica siempre lo hace así, pero fue como muy programado desde la primera sesión, a ver cómo le vamos a hacer, hay estas lecturas que hay que hacer, tal día tal, tal día tal, fechas fijadas (Ent1t2).

Sobre la base de esos acuerdos y la evaluación oportuna de la dinámica de trabajo, en los encuentros de tutoría se recuperan las necesidades académicas de la tutorada, la naturaleza de sus avances de investigación y los objetivos de avance semestral planteados por el programa de doctorado, para ser presentados en los espacios académicos denominados coloquio de investigación. En dicha dinámica de trabajo se aprecia el despliegue de ciertas *rutinas* por parte de los agentes involucrados.

La tutora *funciona como formadora principal para el oficio de investigador, guía y orienta a la tutorada en el desarrollo de la investigación, provee lecturas, *funciona como la principal crítica de los avances de investigación, apoya en la búsqueda de información y de informantes clave, muestra con el ejemplo cómo procede el investigador en cada una de las tareas que comprende la actividad de investigación. Por su parte, la tutorada provee información respecto a sus avances de investigación y la comprensión que ha hecho de los documentos leídos, plantea dudas y las dificultades experimentadas en el desarrollo de su investigación.**

Esas rutinas al interior de la relación de tutoría permiten apreciar cierto grado de directividad en la formación para el oficio de investigador, donde la tutorada se mueve de manera progresiva de cierto grado de dependencia a un nivel creciente de independencia y autonomía intelectual de manera asociada al desarrollo autónomo de ciertas tareas que comprende la actividad de investigación y a su involucramiento en prácticas científicas de la comunidad académica para la cual se forma.

En un principio fue mucho hacer lo que ella dijera, o sea, cumplir con la tarea, ahorita siento que estoy más suelta y entonces es ir a hacer mi trabajo de campo y hacer lecturas por mi cuenta y luego reportarle a ella y comentar con ella mis dudas (Ent1t2).

Como lo han señalado Hon Kam (1997), Bradbury-Jones e Irvine y Sambrook (2007), en la relación de tutoría se percibe una acción recurrente de unidad e independencia entre los agentes de la tutoría, unidad en el desarrollo de las actividades de investigación e independencia de la tutorada en su autonomía intelectual, dando pautas para el desarrollo de ciertos estilos de tutoría con niveles de dependencia e independencia diferenciados.

Formación para el oficio de investigador educativo

En la relación de tutoría que aquí se analiza, es posible apreciar que la formación para el oficio de investigador educativo inicia con un interés particular de conocimiento de la tutorada, el cual posibilita el despliegue de una *formación práctica* centrada en la actividad de investigación, donde se percibe la promoción de un trabajo de intelección, de reflexión teórica, que apoye la evolución cualitativa de tal interés inicial de conocimiento hasta alcanzar la forma de un objeto de estudio, susceptible de ser abordado por la vía de la investigación rigurosa.

Yo efectivamente parto de la escritura porque ese es mi interés, o sea, cuáles son las prácticas escritas de la población [...], mi idea es ver qué pasa con ellos frente a este medio letrado en el ambiente urbano (E2C1).

Se percibe un proceso en espiral que inicia con ciertas preocupaciones de conocimiento de la tutorada, pasa por la comprensión y la reflexión teórica y retorna al replanteamiento de un problema de investigación

permeado por tal comprensión, lo cual favorece la construcción del punto de vista y la elección del objeto de estudio, la búsqueda de las soluciones al problema planteado y la evaluación de tales soluciones, a fin de llegar a ciertos resultados y conclusiones que ayuden a avanzar el estado actual del conocimiento.

Construir un punto de vista con el cual comprender el interés inicial de investigación y promover su evolución hasta alcanzar la forma de un objeto de estudio requiere un proceso gradual de inmersión en un amplio y variado trabajo de lectura, análisis, síntesis y sistematización de información relacionada con la naturaleza del trabajo de investigación. De esta manera, la lectura reflexiva se asume como el alimento principal que estimula el pensamiento para mirar el objeto de estudio desde perspectivas diversas, para entonces construir una forma particular de ser comprendido cuidando su rigor teórico.

Hasta aquí, ¿cómo logro integrar y mirar mi objeto de estudio con esta perspectiva teórica que estamos buscando?, ¿cuáles son los estudios antecedentes para poder hacer el estado del arte de la discusión y presentar una reflexión teórica del objeto de estudio, la construcción y la discusión teórica? (T2t5).

En este marco de acción, la actividad de lectura crítica-reflexiva se orienta hacia la apropiación-construcción de significados sobre la base de un sistema de estructuras teóricas complejas, construidas por diversos autores desde ángulos de percepción diversos y distintos, como respuesta a interrogantes particulares sobre el mismo fenómeno de interés, y favorece la construcción de una base teórico-conceptual para mirar el objeto de estudio de manera crítica y con fundamento. Como argumenta Lahire (2006:153), consiste en “hacerse de marcos conceptuales y lingüísticos para estar en posibilidad de hablar de aquello que se conoce y se sabe”.

En la medida en la que tú tienes mayores marcos de referencia teóricos, en esa medida tú puedes mover tu objeto y decidir; pero si no tengo más que una perspectiva y de esa no me salgo porque no sé otra, no te puedes preguntar otras cosas, no puedes mirar tus datos de otra manera; los ves sólo y exclusivamente desde tus lecturas, y si no lo haces desde tus lecturas, lo haces desde el sentido común y entonces pierde rigidez científica (Ent1T2).

Se trata de que el investigador en formación se apropie de una tradición científica (Sánchez, 2000), de ciertos marcos teóricos-metodológicos, instrumentos de recolección de datos y procesos de análisis de información avalados por la comunidad científica en general y el campo científico en particular para el cual se forma la tutorada, de ciertos marcos teóricos-lingüísticos que sirvan de base para mirar la realidad con mayores elementos de comprensión, posibiliten la toma decisiones teórico-metodológicas con fundamento, se realicen operaciones analíticas y de interpretación sobre la base de ciertos argumentos, y se construyan explicaciones de sentido con rigor científico.

En los datos recuperados se aprecia que esta construcción teórico-conceptual-relacional de base, está expuesta a constantes reconstrucciones y mantiene un carácter provisional, donde la puesta en práctica de una actitud reflexiva y flexible contribuye a su evolución cualitativa, apoyada en ciertos retornos reflexivos (Hidalgo, 2000) que favorezcan mirar el interés de conocimiento a la luz de las nuevas comprensiones teórico-conceptuales, se precisen las coordenadas teóricas que guiarán el trabajo de investigación y se replanteen las preguntas, objetivos e hipótesis en congruencia estrecha con el marco teórico y las dimensiones del objeto, para estar en condiciones de buscar posibles soluciones al problema planteado.

También fue posible percibir que la búsqueda de las soluciones más pertinentes al problema de investigación planteado, abarca diversas y variadas actividades agrupadas en uno de los grandes quehaceres denominado construcción del entramado teórico-metodológico, el cual, según se aprecia, promueve el desarrollo de un imaginario mental de las posibles vías de acceso al conocimiento empírico del objeto.

En este caso particular, dicha construcción involucró la incorporación de lecturas teórico-metodológicas y la recuperación de ciertas categorías trabajadas en la base teórico-conceptual para ser operacionalizadas en observables y posibles indicadores, así como en ciertas decisiones de orden metodológico en relación estrecha con la(s) pregunta(s) de investigación, y en la realización de un primer acercamiento a individuos con características similares a los sujetos de investigación a ser seleccionados.

Quisiera que vieras a Weiss primero, si tú optaras por la entrevista, lo que tú puedes obtener es una entrevista profunda y temática, es decir, no es la historia de vida propiamente, pero si lo puedo llamar así, es la historia de vida frente al lenguaje, entonces queda claro que me meto a determinado tipo de pregunta temática que vas a ir reconstruyendo; tengo

una entrevista menos que semi-estructurada que hace que el individuo fluya y fluya (T2t8).

Otras decisiones de orden metodológico desplegadas remiten a la precisión de los sujetos de investigación, tomando en consideración su naturaleza socio-psicológica y los posibles contextos en que se mueven tales sujetos, pensar en un tipo particular de campo y elegir la muestra sobre la base de ciertos conceptos teóricos; es decir, supone buscar en las condiciones de existencia y coexistencia de los individuos aquellos elementos que permitan dar cuenta de ciertas conductas o prácticas (Lahire, 2006:32).

Vas a tener que hacer como ejercicios metodológicos en donde tú digas: “a ver, quiénes serían las personas, en qué rango de edad, hombres, mujeres”; no sé si te vas a encontrar papá, mamá analfabetos; entonces ahí sería cuestión de empezar la dirección de los casos; me gustaría también que pensaras en un campo donde está presente la cultura escrita (T2t7).

Para esta tutorada, el primer acercamiento a individuos con características similares a los considerados como posibles sujetos de investigación le permitió realizar una aplicación piloto del instrumento de recolección de datos, corroborar si las preguntas que se planteó generaban la información requerida, así como pensar en las maneras posibles de interpretar el dato obtenido. Tomar la decisión de cómo analizar el dato la orientó hacia la construcción de un marco interpretativo, donde las bases epistemológicas del tipo de análisis seleccionado sostuvieran un alto nivel de congruencia interna con el paradigma de investigación desde el cual se aborda el objeto de estudio, con la perspectiva teórica asumida, el método y las técnicas de investigación seleccionadas.

A ver, ¿cómo leer esto?, por un lado, queremos fundamentar el análisis, pero también tenemos que tener en mente cuál es mi perspectiva teórica, y con esa perspectiva teórica elegí un método y con ese método yo utilizo una técnica y toda ésta tiene un paradigma interpretativo, entonces ¿cómo voy a interpretar esa información que ya tengo? (T2t14).

Tales acciones desplegadas por la tutorada a razón de su objeto de estudio permiten inferir que se trata de hacer suyo y poner en práctica un fondo de referencias y conocimientos comunes (Lahire, 2006: 371) a los cuales se recurre como investigador para el ejercicio práctico del oficio, el cual involucra la apropiación-despliegue de ciertas formas teórico-

metodológicas de construir los objetos de investigación, tendientes a poner a prueba hipótesis y esquemas interpretativos.

Como precisa Lahire (2006:36), aunque la descripción sociológica se guía por esquemas interpretativos o por un modelo teórico, eso no significa que la teoría sea en sí interpretación o explicación: más bien funciona como insumo para problematizar (Foucault, 1982), como utilaje mental o herramienta intelectual (Febvre en Chartier, 2005:21); como apoyatura o “caja de herramienta” (Gómez, 2006); como instrumento para interrogar la realidad (Orozco, 2006) o para construir categorías intermedias (Fuentes, 2006).

Es decir, el acercamiento analítico al dato demanda cierto grado de flexibilidad teórica para identificar lo que se busca, sin hacer del método de análisis una camisa de fuerza que constriña la mirada sobre el dato, puesto que su finalidad consiste en que sea útil para construir significados; conlleva a romper con las certezas iniciales del informante para dirigir la mirada hacia el trasfondo y estar en posibilidad de des-plegar los “ocultos”, construir categorías analíticas empíricas e iniciar el diálogo entre teoría y empiría: “... pero primero hacemos un ejercicio de ver esas categorías sin que sea una camisa de fuerza que no veo nada más que esas categorías y las hago que entren a fuerzas ¿no?” (T2t13).

Acciones de esta naturaleza posibilitan el despliegue de lo que Lahire (2006:33, 45) refiere como “una verdadera interpretación sociológica empíricamente fundada”; es decir, apoyada en descripciones precisas y específicas contextualizadas que permitan reconstruir la realidad sin caer en sobreinterpretaciones producidas por rupturas interpretativas con las situaciones interpretadas, ya sea por desfases con escaso control de la situación del investigador frente al material recabado y las situaciones del informante o por abundancia de ejemplos demasiados perfectos que pierden su sentido de realidad.

Este caso permite apreciar que la puesta en relación de los elementos teóricos con los datos empíricos favorece el desarrollo de ciertos replanteamientos del objeto cuando la ocasión lo amerita; además, impulsa decisiones de orden metodológico relacionadas con la profundización, o no, en el conocimiento de los sujetos de investigación para extraer mayores elementos que permitan dar cuenta suficiente del objeto de estudio construido.

De manera paralela al desarrollo de cada una de las tareas que comprende la actividad de investigación, es posible apreciar que el investigador en formación requiere realizar un ejercicio permanente de evaluación de las *soluciones desplegadas* a razón del problema de investigación planteado (Bourdieu, 2003), para estar en condiciones de dar cuenta de manera consciente y suficiente del proceso seguido durante la generación del conocimiento.

En este caso particular, se percibe que la tutora promueve en la tutorada una actitud de evaluación de las diversas actividades realizadas con la intención de generar conocimiento, tales como la revisión de la pertinencia y relevancia de algunos aportes teóricos para incorporar a la comprensión del objeto de estudio ciertas categorías léxicas (Lahire, 2006:32) que permitan observar y dar cuenta de las realidades observadas y valorar la congruencia interna del acercamiento que se pretende realizar, el alcance empírico de los instrumentos de recolección de datos seleccionados y la potencialidad de los indicadores.

Le estoy pidiendo aunque sea a nivel investigación que me explique y me platicue historias biográficas con relación a leer, a lo que no tienen, y eso hace una sobrelimitación sobre los argumentos; eso es un problema de orden metodológico pero no tenemos otra forma de abordarla más que verbal, y entonces ahí es donde nosotros tenemos también que utilizar cierto tipo de técnicas complementarias que no solamente van a salir de esto (T2C3).

La tutora también promueve la revisión de la forma en que fueron aplicados los instrumentos de recolección de datos durante el trabajo de campo para: a) analizar si las posibles fallas detectadas están en el modo de aplicar el instrumento o en el foco de la búsqueda; b) valorar el tipo de información obtenida en términos de su contribución a las hipótesis planteadas y la posibilidad de construir explicaciones de sentido; c) considerar la pertinencia de profundizar o dejar descansar al informante; d) analizar la pertinencia de incluir preguntas secundarias al objeto de estudio con la finalidad de rebasar el plano descriptivo; y e) abrir posibilidades de construir conocimiento de frontera.

Ahora fíjate bien Karla, ese pedacito que acabamos de ver, ¿te da para la hipótesis o no? Es ahí donde yo te digo que hay gradaciones, en donde tenemos que entrar en un análisis más fino en estas formas de participación; por eso te digo ¿te da la primera hipótesis? (T2t19).

Lahire (2006:42) refiere a situaciones de esta naturaleza cuando argumenta que las interpretaciones construidas a razón de un objeto de estudio, se pueden considerar científicas si se apoyan en materiales empíricos, si dan cuenta con precisión de los principios teóricos de selección y de los modos de producción de esos materiales, si hay precisión en los contextos espacio-temporales de observación, si se da cuenta de la manera en que se procesó la información y la forma de escritura elegida para su reporte.

Una mirada global sobre lo desplegado hasta estos momentos de la relación de tutoría para formar investigadores que se desarrolla entre Mónica y Karla permite caer en la cuenta de diversos asuntos:

- Como investigadora experta, la tutora domina un amplio sistema de estructuras teóricas complejas que abordan aspectos teórico-conceptuales, metodológicos, técnico-instrumentales y de análisis de información, que sugiere y proporciona a la tutorada como insumo principal del proceso de socialización académica del oficio de investigador, el cual es posible englobar bajo la noción de *capital científico*.
- Promueve de manera enfática la apropiación-construcción de significados sobre la base de los planteamientos de diversos autores consultados.
- Insiste para que la tutorada dé cuenta de un dominio formal de la escritura, construya sus textos argumentativos con fundamento teórico, con precisión y coherencia y realice los matices y gradaciones pertinentes en sus explicaciones; es decir, promueve en la tutorada la apropiación de un amplio *capital lingüístico*.
- Una vez que la tutorada tomó la decisión de desarrollar su investigación desde la lógica inductiva-interpretativa de generación de conocimiento, en acuerdo con la tutora, ella asumió un posicionamiento particular orientado hacia la búsqueda de sentidos y la construcción de significados desde el punto de vista del actor.
- Esa misma lógica inductiva-interpretativa de generación de conocimiento fungió como base para promover procesos de formación para la investigación orientados al desarrollo e

interiorización de una *serie finita de disposiciones académicas para el oficio de investigador educativo*, congruentes con tal lógica de investigación.

Disposiciones académicas para el oficio de investigador educativo promovidas en la relación de tutoría

Con base en los planteamientos desplegados en el apartado anterior, es posible afirmar que la promoción del desarrollo e interiorización de disposiciones académicas para ejercer con rigor el oficio de investigador educativo, asumió formas y matices distintos dada la naturaleza diversa y variada de los avances de investigación que generaba la tutorada para cada fin de semestre a propósito de los objetivos académicos planteados en la propuesta curricular del programa de doctorado en estudio, los cuales fueron presentados en su correspondiente coloquio de investigación.

Así, al inicio del trabajo de investigación de Karla, es posible apreciar que la tutora insiste en el desarrollo de ciertas *disposiciones para la percepción/reconocimiento*: a) de la naturaleza del objeto de estudio y b) de la construcción de vías de acceso a tal objeto. La primera comprende la incorporación de herramientas teórico-conceptuales para realizar un ejercicio de re-distinción del fenómeno, re-conocer sus dimensiones y desplegar lo oculto en él, comprender y explicitar el sentido bajo el cual se asumen ciertos términos que fungen como categorías teóricas centrales que apoyan la construcción de la perspectiva teórica que orientará la intelección del objeto de estudio, y abarca el planteamiento preciso de la(s) pregunta(s) de investigación y las hipótesis posibles.

La construcción mental de vías de acceso al objeto de estudio incorpora el desarrollo de un balance crítico de la producción investigativa sobre el fenómeno en estudio, la identificación de vacíos de conocimiento y la construcción de una discusión teórica que promueva la generación de conocimiento de frontera; abarca la precisión del interés de investigación, la definición del enfoque de investigación, pensar su diseño metodológico, construir las características principales de los informantes y pensar los posibles contextos donde se mueven, pensar y diseñar el instrumento de recolección de datos, elaborar matrices de posibles preguntas, construir un marco interpretativo y hacer ejercicios que estimulen el diálogo entre teoría

y empiria (datos) para construir posibles explicaciones de sentido a la(s) pregunta(s) de investigación planteada(s).

Durante la construcción del aparato crítico, la tutora promueve en la tutorada el desarrollo de ciertas *disposiciones de orden epistemológico*: epistemo-paradigmáticas, epistemo-fundacionales, epistemo-constructivas y epistemo-metodológicas. Las disposiciones epistemo-paradigmáticas comprenden asumir un posicionamiento congruente con la naturaleza interna y la finalidad principal de la investigación desde el paradigma seleccionado y el reconocimiento de la presencia de la subjetividad del investigador en la generación de conocimiento.

Las disposiciones epistemo-fundacionales incluyen aprender a dialogar con los textos a la luz de su objeto de estudio y desarrollar una forma de pensamiento y de proceder basada en el cuestionamiento, la reflexión y la comprensión de los planteamientos de los autores, realizar análisis y síntesis creativa de aquellos elementos que contribuyen al esclarecimiento del objeto de estudio, a fin de construir una base teórico-conceptual sólida que oriente el trabajo analítico-creativo de la investigación.

Las disposiciones epistemo-constructivas abarcan el uso crítico y problematizador de la teoría; realizar rupturas epistemológicas o poner en paréntesis las convicciones, intuiciones o prejuicios iniciales sobre el objeto de estudio, incluyendo la práctica de la reflexividad y de la objetivación.

Entonces, de acuerdo a lo que platicamos la tutoría pasada ¿cambio mi pregunta de investigación?, ¿dejo de centrarme en las estrategias de los analfabetas y me centro en algo más amplio?, ¿qué has pensado? (T2t18).

Las disposiciones epistemo-metodológicas comprenden vigilar la congruencia interna entre paradigma de investigación, perspectiva teórica, método de investigación, técnica de recolección de información y marco interpretativo. Abarca cuestiones relacionadas con la justificación del método, con la pregunta de investigación, la construcción del diseño metodológico y la justificación de las técnicas de recolección de información, diseñar y dar confiabilidad a los instrumentos de recolección de información, precisar las categorías analíticas en dichos instrumentos e interiorizar tales categorías para guiar la búsqueda de la información, seleccionar informantes clave con criterios teóricos y en correspondencia con las hipótesis, pensar los contextos de los informantes y vigilar el manejo riguroso del dato.

Aunque tú fuieras a observar, tú no puedes observar si tú no tienes en tu cabeza categorías analíticas para saber qué vas a hacer con lo que vas a observar, aunque no se conviertan en una camisa de fuerza, pero ni puedo preguntar ni puedo mirar si no tengo acá dentro conceptos, categorías de análisis previamente, por lo menos identificadas (T2t10).

Una vez avanzada el desarrollo de los antecedentes de la investigación y la construcción de la base teórica-conceptual, se percibe que la tutora insiste en el desarrollo de ciertas *disposiciones para pensar en términos metodológicos*: en este caso particular, se trata de avanzar con la primera exploración para regresar a la teoría (flexibilidad), identificar categorías teóricas en el dato como guía para la búsqueda, desarticular categorías analíticas para construir redes conceptuales, precisar las diferencias entre términos claves para su distinción en el dato generado, interiorizar la relación entre categorías teóricas, temas y preguntas para rastrear el dato, elaborar hipótesis provisionales desde el dato, identificar categorías teóricas y empíricas que permitan el contraste y desarticular el contexto del sujeto para lograr su conocimiento profundo.

De manera paralela se percibe que la tutora insiste en la generación de ciertas *disposiciones para el desarrollo del trabajo de campo*, que incluyen pensar en un tipo particular de campo y elegir la muestra sobre la base de ciertos conceptos teóricos. Abarca el posicionamiento del investigador frente al informante durante el trabajo de campo, diseñar y hacer una aplicación piloto del instrumento de recolección de información, corroborar si las preguntas que se plantean generan la información requerida, plantear las preguntas elaboradas tomando en consideración la naturaleza socio-psicológica de los sujetos clave y evitar caer en acciones complacientes por parte del entrevistado durante la recolección de la información, conocer en profundidad el caso, dejar fluir al informante, respaldar el material empírico obtenido y pensar en las maneras posibles de interpretar el dato construido.

Una vez que tú tienes esto en tu cabeza, cuando tú estás hablando con la persona la segunda o tercera vez, tú ya sabes quién es, la dejas fluir pero también fluyes tú porque ya no es una extraña tu entrevistada, pero porque tú ya tienes aquí a qué carpeta va, entonces puedes profundizar cuando hay una chispa (T2t11).

Una vez avanzado el desarrollo del trabajo de campo, es notoria la insistencia de la tutora para que la tutorada desarrolle ciertas *disposiciones para el análisis riguroso del dato*: el desarrollo de una forma mental para

la revisión sistemática del dato obtenido. Esto involucra llevar una forma particular de sistematizar la información, aprender y aplicar claves para el análisis, codificar el dato, hacer carpetas temáticas, mantener en mente el cambio de foco en el análisis sin perder de vista el sujeto y el objeto de análisis, leer el material codificado, desplegar cierta vigilancia epistemológica en el manejo riguroso del dato, interiorizar el caso en análisis e iniciar la construcción de explicaciones de sentido. Autores como Miles y Huberman (1994), Hamersley y Atkinson (1994), Coffey y Atkinson (2005) y Straus y Corbin (1998) refieren a acciones de esta naturaleza.

Haces tu carpeta y esa carpeta es un archivo, tú tienes aquí tu código, entonces tú tienes tus dos columnas, esta es la de la entrevista, cortas y pegas aquí el fragmento porque no vas a poner nada en seco; ya supimos ahorita que aquí ponemos un primer nivel de análisis en donde hay un diálogo previo como categoría analítica, tú ya sabes que lo vas a fundamentar después con una viñeta quizás o no, pero ya sabemos que este diálogo previo al texto voy a buscarlo en las demás entrevistas (T2t12).

De manera asociada al trabajo analítico del dato, es posible apreciar que la tutora promueve el desarrollo de ciertas *disposiciones para la construcción de explicaciones de sentido*: construir diversas rutas de interpretación posibles (flexibilidad analítica), dejar emerger la explicación teórica desde el dato, leer para explicar el caso desde las categorías teóricas, relacionar categorías analíticas con explicación teórica y argumentar las afirmaciones con fundamento teórico-conceptual.

Lo que sí necesitamos es que en esas categorías tú vayas encontrando cómo se va respaldando esto con una gran explicación teórica (T2t19).

Tal construcción de las explicaciones de sentido incorpora el material empírico, donde el uso de la viñeta suele ser un recurso técnico para recuperar el punto de vista del actor. Como señala Barthes (1987: 135-136), la viñeta es una condensación de sentidos, donde la construcción de tales sentidos se logra por la intervención del investigador desde cierto posicionamiento teórico; esto es, la viñeta sostiene una función existencial, se encarga de “representar” de manera condensada un aspecto relevante de la vida de los informantes.

Como tales disposiciones de construcción de sentido se expresan en la comunicación escrita, resulta imprescindible poner en práctica el pensamiento escrito y la escritura pensada; es decir, una forma de

pensamiento lógico, coherente, con un desarrollo fluido y reflexionado de los argumentos que se sostienen. En palabras de Barthes (1987:193) “pensar y escribir son una sola cosa, la escritura es un ser total”.

En este caso particular se percibe que, de manera paralela al desarrollo del análisis del dato por parte de la tutorada, la tutora promueve en la estudiante el desarrollo y refinamiento de ciertas *disposiciones lingüístico-gramaticales*: uso riguroso del lenguaje oral y escrito, uso equilibrado de los términos o conceptos, analizar, reflexionar y cuestionar el alcance empírico de tales términos, las consecuencias de su uso y su pertinencia explicativa, matizar el contenido de los términos en relación con los contextos y sujetos de investigación, construir conceptos, construir argumentos con fundamento, claridad, coherencia y precisión y hacer un uso pertinente de la gramática y la sintaxis.

Durante todo el proceso de investigación es posible apreciar en la tutorada la promoción del desarrollo de ciertas *disposiciones de orden evaluativo*, que abarcan valoraciones referidas a la pertinencia de incorporar algunos términos y ciertos aportes teóricos a la comprensión del objeto de estudio, el análisis de algunas decisiones metodológicas sobre el tipo de acercamiento que se pretende hacer y la posición que se va a asumir para elegir y analizar a los sujetos de investigación, valorar el alcance empírico de los instrumentos de recolección de datos seleccionados y la potencialidad de los indicadores, analizar la aplicación de los instrumentos de recolección de datos y las posibles fallas cometidas, valorar la pertinencia de profundizar o dejar descansar al informante y reflexionar sobre la relevancia de incluir preguntas secundarias al objeto de estudio con la finalidad de obtener mayores elementos para construir explicaciones de sentido.

También es posible percibir insistencias de la tutora para que la tutorada desarrolle ciertas *disposiciones actitudinales*: una disciplina de registro de ideas y sistematización de la información, la práctica de un código de ética científica donde se respete la confidencialidad de la información y del informante, una actitud de disciplina de trabajo y un uso pertinente del factor tiempo para realizar la investigación con un alto grado de reflexividad y la promoción del desarrollo de la autonomía e independencia intelectual para la generación de conocimiento de frontera por la vía de la investigación rigurosa.

Si en lugar de ver cómo lo hizo zutano lees los autores que zutano leyó, entonces tú tienes independencia intelectual para hacer tu propio marco

interpretativo; hay una génesis teórica donde no leo el refrito del refrito, eso es lo que intento hacer con Karla (Ent1T2).

De manera paralela, se aprecia la promoción del desarrollo y/o refinamiento de ciertas *disposiciones técnico-instrumentales*: elaboración de fichas, construir significados sobre bases teórico-conceptuales; aprender a preguntar a los informantes, aprender a buscar categorías analíticas en el dato y a presentar avances de investigación de manera articulada.

Como se evidenció en los párrafos anteriores, en el caso de Mónica y Karla, cada una de las disposiciones académicas promovidas de manera asociada a la relación de tutoría para formar investigadores, en el marco de los estudios de doctorado en educación, agrupan en su interior diversos *elementos disposicionales* que posibilitan su desarrollo e interiorización, de tal manera que su práctica, refinamiento y evolución cualitativa favorezca el ejercicio riguroso del oficio de investigador educativo.

Estrategias de formación para la investigación implementadas por la tutora

Durante el desarrollo de la relación de tutoría es posible apreciar que la tutora implementa diversas y variadas estrategias de formación para la investigación orientadas hacia la tutorada, donde prevalece *un proceso formativo tridimensional en movimiento* que abarca un trabajo de *de-formación*, *re-formación* y *trans-formación* de los modos de hacer, pensar y decir sobre el quehacer científico de la tutorada.

Cuando se habla de *de-formación*, se hace referencia a un trabajo académico orientado hacia el rompimiento de aquellos “*vicios*” o modos de proceder poco pertinentes, considerados a la luz de la experiencia del tutor como obstáculos para el desarrollo riguroso de la actividad científica. Por *re-formación*, se entiende un trabajo académico que consiste en promover prácticas variadas y modos de proceder distintos que aporten al desarrollo riguroso de la investigación. La idea de *trans-formación*, alude al resultado del trabajo académico de *re-formación*, donde se espera una especie de transformación de sus *habitus científicos*, un cambio gradual en el modo de pensar, percibir y hacer investigación.

En este caso se aprecia que la tutora despliega un proceso de deformación-reformación de saberes de tipo procedural que tienen que ver con la elaboración de fichas, construir significados sobre bases teórico-conceptuales, aprender a preguntar a los informantes, aprender a buscar categorías analíticas en el dato y aprender a presentar avances de investigación de manera articulada. Insiste en el desarrollo de la imaginación creadora (Sánchez, 2000) para pensar el acceso al campo de manera estratégica y obtener datos pertinentes y suficientes con los cuales construir respuestas argumentadas a las preguntas de investigación planteadas y enfatiza actitudes de ética científica como cuidar el anonimato del informante y hacer un uso riguroso del dato.

Me cuesta un poquito de trabajo ver esto de aquí que fuera una ficha, cada quien hace fichas de forma diferente, pero me gustaría nada más que cuidaras que no te quedaran ideas aisladas ni inconexas ¿no? (T2t2).

Yo creo que la ética implica que tú no estás abusando ni vas exhibir a estas personas (T2t22).

También se alcanza a apreciar que la tutora despliega como estrategia nuclear de formación para el oficio de investigador una *enseñanza modelizada* del saber hacer y del saber decir en la actividad de investigación, acompañada de ciertos saberes experienciales compartidos y una invitación expresa hacia la tutorada de ensayar y aplicar lo modelado a su propia investigación. Recapitula de manera estratégica los avances de investigación de la tutorada para promover la apropiación e interiorización del objeto de estudio en construcción.

A ver, yo voy a tomar el objeto de la práctica docente en este momento, es algo que hago con mis estudiantes para poder dimensionar, y luego tú tomas tu propio objeto, ¿sí? (T2t10).

En este proceso formativo tridimensional en movimiento, se observa un alto grado de simultaneidad entre el proceso de-formación y reformación de la tutorada; sin embargo, entre el proceso de re-formación y trans-formación se manifiesta un *espacio transicional para la interiorización* de esos modos diferentes de proceder investigativo sugeridos por la tutora, donde la tutorada los interioriza, los deja que se asienten y los pone en práctica en su investigación hasta lograr cierta transformación o re- configuración mental.

Presencia de algunos rasgos de violencia simbólica en la relación de tutoría

En esta relación de tutoría, se percibe en la tutorada cierto reconocimiento de la *autoridad* científica de su tutora para desarrollar procesos de formación para el oficio de investigador en un campo particular de conocimiento, así como el reconocimiento de la *legitimidad* de la información que socializa la tutora a razón de este proceso de formación.

Mónica es una persona que sabe del tema que me interesa, que es sobre prácticas de lectura y escritura, entonces, independientemente que sea mi tutora, para mí es una referencia obligada en el sentido de que ella es la experta, entonces, para mí es un honor ser su tutorada (Ent1t2).

Estos datos parecen indicar lo que Bourdieu y Passeron (1970:37) han argumentado respecto de lo que ocurre al interior del sistema de enseñanza, donde toda acción pedagógica en ejercicio dispone por definición de una autoridad pedagógica, donde los receptores de tal acción formativa se manifiestan dispuestos a reconocer la autoridad de los académicos y la legitimidad de la información que se socializa; es decir, hay disposición para recibir e interiorizar la información, el mensaje, a fin de cuentas, la formación.

De manera paralela, este caso permite apreciar que la tutorada se incorpora a la formación doctoral con un interés de investigación, que al ser alimentado con lecturas y la reflexión teórica con su tutora, evoluciona de forma gradual hasta que el problema adquiere nuevas dimensiones; lo que en sus inicios se consideró como foco central pasa a ser un pretexto para profundizar otras vetas de conocimiento. En este desplazamiento “natural” del asunto central del problema de investigación, se aprecia con nitidez la manera en que la acción pedagógica de la tutora produce cierto grado de *inducción arbitraria* a la nueva perspectiva que ha adquirido el problema de investigación.

Cuando me pones estrategias, rutinas y formas de utilizarlos, realmente estamos describiendo la participación; así no puede quedarse, tenemos que pasar a un segundo nivel, ¿cómo rebasamos esta participación?, yo creo que esa segunda es la explicación que he tratado de meter en tu tesis de por qué las personas permanecen en ese estado de analfabetismo y confieso que todavía no me da con el caso de Ana (T2t19).

Los datos parecen señalar que a circunstancias de este tipo se refiere Bourdieu y Passeron (1970: 19) cuando argumentan que toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, donde se promueve la interiorización de los principios de una cultura considerada como legítima a manera de *habitus*.

Vivencias en el coloquio de investigación

Aunque la figura del comité tutorial puede adquirir visibilidad por la vía de reuniones particulares concertadas a petición de la tutora y la tutorada, lo usual en este caso particular es que sea visible de manera incompleta por la vía de los coloquios de investigación.

Mi trato hasta ahorita ha sido con mi tutora, sólo una entrevista que tuve con una lectora que me la dio allá, muy amable y todo, pero no ha pasado de eso (Ent1t2).

El análisis del dato permite recuperar el hecho de que la tutorada, por exposición regular a la experiencia, observa *in vivo* ciertos modos de asumir y hacer la actividad de investigación; recibe, por parte de algún integrante del comité tutorial, cierto reforzamiento en el modo de proceder científico, sugerencias de orden teórico, metodológico, lingüístico y de bibliografía especializada, señalamientos de ausencias y sugerencias de nuevas vetas de exploración, las cuales pueden resultar viables o no para los fines de la investigación.

Entonces habría que ver más críticamente, el problema no es como el tuyo, buscar un concepto y precisar resultados, yo creo que es al revés, hay que partir de una reflexión teórica para entender qué quiere decir nombrar, no concepto, y ahí va mi otra propuesta que es teórica y metodológica, partir desde la voz de ellos, aprender qué otras cosas tienen ellos, yo no diría estrategias, lo que habría que empezar a trabajar es un marco teórico (L1C1).

En el coloquio de investigación también se promueve la familiarización de la tutorada con la convención retórica de la comunidad académica, el uso eficiente del tiempo y la exposición clara y sintética de las ideas, la discusión académica argumentada, la escucha atenta, la incorporación crítica de la

crítica y la tolerancia al disentimiento como experiencia formativa y de crecimiento. En ciertas ocasiones, la experiencia del coloquio de investigación hace notar situaciones y actitudes con escasa posibilidad de formación; por ejemplo, cuando las oportunidades del diálogo académico se reducen a la escucha atenta y a la subordinación de la autoridad científica de los investigadores-tutores, acompañada de ciertas actitudes de indisposición a la crítica académica en los pares de formación, la cual suele ser confundida o asumida como agresión personal.

Recuerdo que en el primer coloquio sobre todo no nos dejaron hablar, no nos dejaron tiempo para responder a lo que nos dijeron y, ¿cómo que no dan chance de contestar?, ¿qué es eso?, y luego con la otra tutora que antes de que se defienda la alumna la defiende ella, me da esa idea de que aquí se exige esa subordinación y no me agrada porque es una parte donde uno se foguea mucho a recibir y a responder a las cosas [...]. Otra cosa que no me agrada mucho es lo que pasa en el grupo, de que cualquier crítica que tú hagas a otro trabajo, se lo toman como que estás atacando a la persona (Ent1t2).

Como ritual académico, el coloquio de investigación no deja de ser un espacio fructífero de formación para el oficio de investigador; sin embargo, en ciertas ocasiones se convierte en un espacio propicio para la *lucha científica*, donde el diálogo raras veces se logra, a lo más que se llega es al desencuentro de puntos de vista sobre un mismo objeto, situación que le demanda a la tutorada poner en actividad la capacidad de mediación y apertura a tales puntos de vista, así como el desarrollo de una actitud crítica-reflexiva para tomar decisiones argumentadas que apoyen al avance cualitativo de su investigación.

Me parece muy interesante esta idea de definir los conceptos vistos a la luz de un lector, porque a mí me parece que está claro qué son las prácticas letradas, y me parece que están claras en función de la teoría de los nuevos estudios de literacidad que hacen una clara distinción entre prácticas letradas y eventos letrados (T2C3).

Circunstancias de esta naturaleza hacen notar lo que Bourdieu (1976) ha planteado con tal insistencia, al referir que el campo científico se asemeja a una arena de lucha, a un campo de batalla entre investigadores, donde se enfrentan maneras de conocer un objeto, métodos, campos temáticos, tipos de acercamiento que hacen notar el monopolio de la autoridad científica. Aunque este no es el caso, se alcanza a percibir que cuando el diálogo

académico se logra entre los participantes del coloquio de investigación, puede ocurrir que el investigador en formación o tutorado manifieste cierta indisposición a recibir la crítica, actitud que deja escasas posibilidades para el crecimiento intelectual, la movilización del pensamiento y la interiorización de ciertos *habitus científicos*.

Si yo hago observaciones individuales cara a cara, o las hago en un coloquio y el estudiante se enoja, debe dedicarse a otra cosa, porque no es una crítica destructiva la que se hace, sino, es mover el pensamiento; esa es la única manera de crecer intelectualmente, de manera que si uno está en proceso de formación, ese crecimiento va a ser el principio de muchísimos más; siempre es, convénceme de tus argumentos, yo te doy los míos (Ent1T2).

Como rito de legitimación, el coloquio de investigación puede ser un espacio propicio para la *simulación*, donde es posible percibir en algunos investigadores-lectores una escasa participación en la formación del tutorado como investigador y una escasa participación como lector crítico en los coloquios de investigación. Este *modus operandi*, además de dar el mensaje de ausencia de respeto académico hacia el investigador en formación, genera un sesgo importante sobre ese estado de cosas a sancionar y consagrar al ser sustentadas en la exposición oral y no en la lectura crítica de tales avances de investigación.

Hay comités tutoriales que son muy participativos, que pueden haber leído el documento y darle seguimiento al estudiante y todas sus observaciones son absolutamente pertinentes; hay otras experiencias donde se observa que no se ha leído el documento, eso no significa que sean observaciones impertinentes, pero están basadas más en la exposición del estudiante que en lo que escribió el estudiante, y ahí hay un sesgo importante, porque hay dos habilidades, una es poder escribir y otra es poderse comunicar por vía oral (Ent1t2).

Dicho de otro modo, el coloquio de investigación como espacio institucionalizado para la interlocución crítica y la promoción del crecimiento académico, personal y experiencial del investigador en formación, y por el contacto directo con la comunidad de investigadores, demanda ciertas innovaciones para continuar vigente como espacio propicio que contribuya a la formación para el oficio de investigador.

Consideraciones de cierre

Una mirada de conjunto a los datos hasta aquí presentados permite percibir que la relación de tutoría analizada va más allá de la socialización y la transferencia de conocimientos; de manera coincidente con Owler (cit. por Green, 2005) y Sánchez (2000b), en la tutoría se promueven procesos de socialización e interiorización individual de ese *capital cultural* eficiente especializado (capital científico) propicio para ejercer con rigor el oficio de investigador; asimismo, se promueve una formación en aspectos técnico-instrumentales de investigación para la producción de una buena tesis; en las formas probadas por la tradición científica circulante de intervenir en la realidad para ser analizada, comprendida y explicada; modalidades actuales de abordar los hechos y fenómenos sociales y humanos; en la enseñanza de las diferentes lógicas de descubrimiento y construcción, y en los modos personales de la tutora de acercarse a la realidad empírica y generar conocimiento.

Tales aspectos señalados en el párrafo anterior llevan a afirmar que, en el marco de los estudios de doctorado en educación, la formación para el oficio de investigador educativo que aquí se ha analizado de manera asociada a la relación de tutoría, involucra un alto grado de exigencia académica, acompañada por un trabajo independiente disciplinado por parte del sujeto en formación, que favorezca no sólo el logro de un avance cualitativo en la generación de conocimiento de frontera, sino el desarrollo e interiorización de ciertas disposiciones académicas que posibiliten ejercer con rigor el oficio de investigador.

Acciones académicas formativas de esta naturaleza muestran incidencia favorable en el proceso de formación para el oficio de investigador, donde la socialización académica por la vía de la interlocución crítica, el modelamiento *in vivo* de un amplio capital científico y su puesta en práctica en una investigación concreta, posibilita el desarrollo e interiorización de disposiciones de orden epistemológico, disposiciones para pensar en términos metodológicos, para el desarrollo del trabajo de campo, para el análisis riguroso del dato, para la construcción de explicaciones de sentido, disposiciones lingüístico-gramaticales y ciertas disposiciones de orden evaluativo, tal como se evidenció en este caso analizado.

Del análisis de esta serie de disposiciones académicas referidas en el párrafo anterior y desglosadas con mayor profundidad en apartados anteriores, es posible derivar que las disposiciones de orden epistemológico ocupan un lugar central o clave en tal serie, puesto que su función básica consiste en proveer de elementos para asumir un posicionamiento particular en tal o cual lógica de producción de conocimiento, para generar ideas reflexionadas con fundamento teórico-conceptual, realizar procesos de ruptura epistemológica y generar conocimientos con rigor científico (teórico-metodológico), así como dar cuenta del involucramiento personal con el objeto de estudio y realizar ciertos distanciamientos analíticos-mentales que favorezan un uso riguroso del material empírico recolectado.

Respecto al coloquio de investigación, éste funciona como espacio institucionalizado para la interlocución académica, propicio para significar a la tutorada lo que se espera de ella como investigadora; en él se promueve su familiarización con aquellos sistemas lógicos y estilos comunitarios de producción de conocimiento asociados a lo que se suele denominar como cultura académica institucional, cultura del programa y cultura de investigación. Se muestra como un espacio propicio para la *subordinación* del tutorado frente a la autoridad científica, para la *lucha científica* entre investigadores, la *simulación* de diálogo académico y escaso compromiso como lector crítico de algunos investigadores-lectores, aspectos que remarcen la necesidad de incorporar ciertas innovaciones en su dinámica de desarrollo.

Referencias

- BARTHES, Roland (1987), *El grado cero de la escritura seguido de nuevos ensayos críticos*, España, Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1976), « Le champ scientifique », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol.2, núm. 2, pp. 88-104.

- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, España, Grijalvo.
- BOURDIEU, Pierre (1999), *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Argentina, Fondo de cultura económica.
- BOURDIEU, Pierre (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précède de trois études d'ethnologie kabyle*. Paris, Seuil.
- BOURDIEU, Pierre (2003), *El oficio de científico*. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Curso del Collège de France 2000-2001, Barcelona, ANAGRAMA.
- BRADBURY-JONES, Caroline; IRVINE, Fiona y SAMBROOK, Sally (2007), “Unity and Detachment: A Discourse Analysis of Doctoral Supervision”, *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 6, núm. 4, pp. 81-96.
- CHARTIER, Roger (2005), *El mundo como representación*. Estudios sobre historia cultural, España, Gedisa.
- COFFEY, Amanda y ATKINSON Paul (2005), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Colombia. Universidad de Alicante.
- FOUCAULT, Michel (1982), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- FUENTES-AMAYA, Silvia. (2006), “Hacia la construcción de una categoría intermedia: hegemonías regionales”, en Jiménez-García, Marco Antonio (Coord.) (2006), *Los usos de la teoría en la investigación*, México, Plaza y Valdés pp. 229-248.
- GÓMEZ-SOLLANO, Marcela (2006), “Investigación, formación y conocimiento en educación. De lo parametral a la potenciación”, en Jiménez-García, Marco Antonio (Coord.) (2006), *Los usos de la teoría en la investigación*. México, Plaza y Valdés, pp. 61-84.

GREEN, Bill (2005), "Unfinished business: subjectivity and supervision", *Higher Education Research & Development*, vol. 24, núm. 2, pp. 151-163.

HAMERSLEY, Martyn y Paul, ATKINSON (1994), *Etnografía, Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós.

HIDALGO-GUZMÁN, Juan Luis (2000), *Investigación educativa, una estrategia constructivista*, México, Castellano editores.

HON KAM, Booi (1997), "Style and quality in research supervision: supervisor dependency factor", *Higher Education*, vol. 34, pp. 81-103.

LAHIRE, Bernard (2006), *El espíritu sociológico*, Buenos Aires, Argentina, Manantial.

MILES, Matthew B. y Michael, HUBERMAN (1994), *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks, Sage.

MORENO-BAYARDO, María Guadalupe (2002), *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*, México, Universidad de Guadalajara.

OROZCO-FUENTES, Bertha (2006), "Usos de la teoría para interrogar la realidad: reto para la formación universitaria", en Jiménez-García, Marco Antonio (Coord.) (2006), *Los usos de la teoría en la investigación*, México, Plaza y Valdés pp. 101-117.

SÁNCHEZ-PUENTES, Ricardo (2000), *Enseñar a investigar, una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México, CESU-UNAM- Plaza y Valdez.

SÁNCHEZ-PUENTES, Ricardo (2000a), "La relación de tutoría en los procesos de formación en los programas de posgrado", en Moreno-Bayardo María Guadalupe (Coord.) (2000), *Problemática de los posgrados en educación en México*.

Hacia la consolidación en el siglo XXI, Cuadernos de investigación, no. 5. México, Universidad Autónoma del Carmen. pp.115- 133.

STRAUSS, Anselm y Juliet, CORBIN (1998), *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. USA, SAGE Publications Inc.

Sobre el autor: José de la Cruz Torres Frías es Doctor en Educación y Profesor investigador en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit, México. Línea de investigación: formación para la investigación. Publicación reciente: (2012), “Desigualdad educativa, jerarquías de poder y violencia simbólica en la formación de investigadores de la educación”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 3, núm. 8, pp. 115-129.

Correo: cruzfrias@gmail.com

Sobre la fuente: este artículo fue publicado en la *Revista Perfiles Educativos* del Instituto de Investigaciones sobre Universidad y la Educación (IIUE)-UNAM, Vol. XXXV, núm. 140, 2013, pp.9-27. Esta revista se encuentra indizada entre otras en: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica-CONACYT; SCOPUS (Elsevier, Bibliographic Databases); Scientific Electronic Library Online (Scielo México); Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC); Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX).

REFLEXIONES SOBRE EL DESARROLLO DEL DOCTORADO CONSIDERANDO LA RELACIÓN ORIENTADOR-ORIENTADO Y LA METODOLOGÍA PEDAGÓGICA SUBYACENTE

Leonardo Galetto, Carolina Torres & Natalia Pérez-Harguindeguy

RESUMEN

En esta contribución intentamos profundizar el análisis sobre el proceso de formación de los tesis durante el desarrollo del doctorado. Planteamos algunas reflexiones considerando los estereotipos de director caracterizados por Farji-Brener (i.e. indiferente, sobreprotector y con comportamientos alternativos) y también algunos estereotipos de tesis (i.e. indiferente, sobreprotegido y con comportamientos alternativos), discutiendo los fundamentos pedagógicos subyacentes en este proceso. Como se trata de una relación entre dos personas, los posibles resultados del proceso no sólo variarán de acuerdo a las características dominantes del director, sino también de acuerdo a las características del tesis y de la interacción entre ambos. Es decir, como pueden darse diversas combinaciones, en algunos casos el proceso será óptimo o muy bueno, mientras que en muchos casos lo que se produce es una relación “desorientador-desorientado”. Una primera conclusión es que cuando el director propone comportamientos alternativos a la indiferencia o la sobreprotección, el resultado no será necesariamente una buena experiencia de aprendizaje para ambas partes. Por otro lado, si el objetivo principal es formar investigadores académica- y psicológicamente independientes, capaces

de realizar trabajos originales y creativos, el proceso de enseñanza-aprendizaje debería apoyarse en metodologías alternativas a la enseñanza tradicional. Es decir, debería centrarse en *cómo* enseñar (aprender) a pensar, más que en la *cantidad* de información y entrenamiento que se transmite (adquiere) durante el desarrollo de una tesis doctoral.

Palabras clave: interacción director-tesista, métodos pedagógicos, proceso de enseñanza-aprendizaje

ABSTRACT

Reflections on the development of a PhD thesis considering the relationship mentor-student and the underlying pedagogic methodology: The main goal of this paper is to analyze the educational process when a student develops a PhD thesis. We present some points of view considering the stereotypes of supervisors characterized by Farji-Brener (i.e. indifferent, over-protective, and with alternative behaviors) as well as some stereotypes of students (indifferent, over-protected, and with alternative behaviours). We also discuss the pedagogical base that underlies this process. Because this process involves the relationship between two people, the different results will vary according to the dominant characteristics of both the supervisor and the student. In other words, the results of the process will be variable because the many combinations that can be accomplished. The first conclusion is that not necessarily a good learning experience for both parts will be achieved when the supervisor shows alternative behaviors. On the other hand, if the main objective is to produce independent researchers, capable to perform creative and original work, the teaching-learning process may lie on alternative rather than on traditional teaching methods. That is to say, teaching methods should be mainly focused on *how* do we teach (learn) to think, rather than on the *amount* of information and training that is usually given (acquired) during the development of a PhD thesis.

Keywords: educator-student interactions, pedagogic methods, teaching-learning proces

“La investigación se hará tanto más pedagógica, cuanto más crítica y tanto más crítica en cuanto, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad, de las visiones “focalistas” de la realidad, se fije en la comprensión de la totalidad”

Paulo Freire (1970)

Intentamos aquí profundizar las reflexiones expresadas por Farji-Brener (2007) aportando nuevos puntos de vista sobre el proceso de formación que implica la realización de un doctorado. Consideramos que al tratarse de una relación entre al menos dos personas, los posibles resultados del proceso no sólo variarán de acuerdo a las características dominantes del director, sino también de acuerdo a las características del tesista. En particular, se discute la posibilidad de que cuando el director tiene comportamientos *alternativos* (según la descripción de Farji-Brener, 2007), el resultado del proceso no será necesariamente una buena experiencia de aprendizaje para ambas partes. A partir de considerar los fundamentos pedagógicos subyacentes en este particular proceso de enseñanza-aprendizaje, se analizan algunas combinaciones de ese continuo que constituye la relación director-tesista con el objetivo de aportar ideas que mejoren el desarrollo y los resultados del doctorado.

Los extremos se tocan, también en los tesistas...

Entonces, empecemos por caracterizar los extremos de ese gradiente de posibles tesistas que pueden interactuar con distintos estereotipos de directores de tesis. Para facilitar el seguimiento de los estereotipos de tesistas en el texto, optamos por mantener la nomenclatura propuesta por Farji-Brener (2007) para los directores.

Así, caracterizaremos a los tesistas *indiferentes* como aquéllos que determinan una interacción baja o casi nula con su director, independientemente de las características de la contraparte. Dentro de este estereotipo de tesista, podemos caracterizar dos subtipos. En el primer subtipo, estarían ubicados los que optan por desarrollar su tesis de manera independiente. Es decir, no consideran importante contar con una guía para su formación y, por la razón que sea, minimizan la participación del director

u otros colegas durante el proceso, perdiendo la posibilidad de discutir, cuestionar, argumentar y enriquecerse a partir de desarrollar distintas actividades con ellos. Aplican frecuentemente el principio de autoridad, ya que no cuenta tanto el argumento que sustenta una idea sino “quien lo dice” (e.g. según su grado académico o número de publicaciones en el tema) o “dónde se lo dice” (e.g. el índice de impacto de la revista donde se encuentra publicado un trabajo). Estos tesistas generalmente depositan el principio de autoridad en otras personas y rara vez en su director. A este subtipo de tesistas los denominaremos *indiferentes-autosuficientes*. Es pertinente, en este caso, mencionar que uno de los equívocos más difundidos con respecto a la investigación es creer que lo difícil es encontrar respuestas cuando, en realidad, lo que distingue a un investigador brillante del resto es su capacidad para formular preguntas (Cereijido 1994). Es decir, es muy improbable que el tesista *indiferente-autosuficiente* se forme adecuadamente como investigador y pueda formular buenas preguntas si no adquiere experiencia para argumentar.

Pero también podemos caracterizar como *indiferentes* a aquellos tesistas que no están motivados por el trabajo de investigación que realizan o que simplemente ven el proceso como un escalón más en su carrera académica o laboral; a este segundo subtipo lo llamaremos tesistas “*indiferentes-propiamente dichos*”. Por la razón que sea (e.g. falta de interés, vocación, determinación), estos tesistas no consideran la posibilidad de realizar un doctorado como una experiencia (única) de aprendizaje y formación académica. A pesar de las diferencias entre los dos subtipos, hemos optado por mantenerlos dentro de un mismo estereotipo ya que las consecuencias sobre su formación y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje resultan similares.

Los tesistas *indiferentes* pueden ocurrir de manera independiente del tipo de director que les toque en suerte, o bien ser una consecuencia de la interacción con el estereotipo de director *indiferente*. En general, el producto final (i.e. tesis, publicaciones) será pobre (Tabla 1). Si consideramos que el principal objetivo de la interacción entre director y tesista es el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el mismo estará escasamente logrado (o será nulo) cuando una de las partes es *indiferente* y no modifica sus características durante la realización del doctorado (Tabla 1).

En el otro extremo se encuentran los tesistas que necesitan sobreprotección (tesistas *sobreprotegidos*), ya sea porque esperan que el director permanentemente les diga qué hacer y cómo, o bien porque

plantean la relación tesista-director en un plano distinto al académico. En cualquier caso necesitan que el director se encuentre muy pendiente de ellos y aceptan lo que el director les enseña o propone sin analizar los argumentos que eventualmente exponga, desestimando rápidamente otros puntos de vista o sugerencias realizadas por colegas (i.e. aplican frecuentemente el principio de autoridad que, en este caso, depositan en su director). El producto final (i.e. tesis, publicaciones) será variable, no tanto por la contribución del tesista, sino por las características de su contraparte (i.e. estereotipo predominante de su director; Tabla 1). Es posible que el manuscrito de tesis resulte en algunos casos bueno o muy bueno, pero el proceso de formación del tesista será en general malo o a lo sumo intermedio (Tabla 1), puesto que no se forman investigadores académica- y psicológicamente independientes capaces de realizar trabajos originales y creativos.

Buscando el punto medio

Un tesista con características o comportamientos *alternativos* sería aquel con iniciativa propia, tanto para plantear nuevas preguntas durante el desarrollo de su doctorado, como para cuestionar y discutir los conceptos, el diseño experimental y los resultados de las investigaciones que realiza. Es aquel capaz de reconocer que se encuentra inmerso en un proceso de aprendizaje y que es necesario saber escuchar y dialogar con su director y colegas, promoviendo el intercambio permanente de ideas a partir de una postura tolerante y reflexiva. Además, es aquel que se da cuenta que una parte importante de su formación también pasa por aprender a conseguir fondos para su investigación, hacer rendiciones de cuentas, escribir un resumen para reuniones científicas, tener criterio para decidir cuándo consultar un colega y cuando no, determinar la autoría o el orden de autores en un trabajo científico, entre otras tantas actividades que hacen a la formación de un investigador científico independiente. Es decir, aquel que se da cuenta que tiene mucho para aprender y demandar de su director, más allá de los aspectos académicos. En palabras de Cereijido (1994), es mucho más importante lo que la ciencia hace con los alumnos, que lo que éstos hacen con la ciencia, ya que lo que la ciencia hace con ellos no se reduce a enseñarles un tema y un puñado de técnicas, sino a inculcarles una ideología científica, sin la cual jamás llegarán a ser investigadores profesionales. Queda claro que este estereotipo de tesista no aplica el principio de autoridad en

sus decisiones. Cuando la interacción se produce entre este estereotipo de tesista y un director con comportamientos alternativos a la indiferencia o la sobreprotección, los resultados serán óptimos en el proceso de su formación, la relación director-tesista y el producto resultante (i.e. tesis y publicaciones; Tabla 1).

Tabla 1. Posibles resultados en el desarrollo de una tesis doctoral considerando los diferentes estereotipos de directores y tesistas (indiferentes, sobreprotector/sobreprotegido y con comportamientos alternativos).

Table 1: Possible results during the development of a PhD thesis taking into account the different kinds of mentors and students (indifferent, over-protective/over-protected, and with alternative behaviours).

		Director			
		Tesista	Indiferente	Sobreprotector	Alternativo
Calidad de la relación director-tesista	<i>Indiferente</i>	Buena	Mala	Regular	
	<i>Sobreprotegido</i>	Mala	Muy buena	Buena	
	<i>Alternativo</i>	Regular	Buena	Muy buena	
Resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje	<i>Indiferente</i>	Nulo	Bajo	Bajo	
	<i>Sobreprotegido</i>	Nulo	Bajo	Intermedio	
	<i>Alternativo</i>	Nulo	Bajo	Alto	
	<i>Indiferente</i>				
Calificación probable del producto (tesis)	<i>Indiferente</i>	Mala o inconclusa	Depende del director	Mala o inconclusa	
	<i>Sobreprotegido</i>	Mala o inconclusa	Buena o muy buena	Buena a muy buena	
	<i>Alternativo</i>	Depende del tesista	Buena a muy buena	Muy buena o excelente	
Número de publicaciones escritas conjuntamente	<i>Indiferente</i>	Ninguna	Ninguna	Ninguna o bajo	
	<i>Sobreprotegido</i>	Ninguna	Alto	Bajo a intermedio	
	<i>Alternativo</i>	Ninguna	Intermedio	Alto	

En resumen y partiendo de la premisa de un respeto mutuo de las libertades y capacidades individuales, los directores y tesistas que proponen comportamientos *alternativos* serían aquellos capaces de reconocer que lo más importante durante el desarrollo de una tesis doctoral es el proceso de formación que transitan juntos, no solo el producto final o las publicaciones resultantes. Para ello hace falta que el director y el tesista tengan un interés genuino en la temática, pero que también exista un interés mutuo por desarrollar una relación que inevitablemente se retroalimentará a partir de esgrimir argumentos (por más duros que sean), no dogmas, lo cual será posible sobre la base de compartir algunos principios éticos. La relación que tiene lugar entre un tesista y un director con estas características puede ser resumida con las bellas palabras que los brasileños utilizan para ilustrar esta interacción, *orientador* y *orientado*.

¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos subyacentes en cada tipo de director?

A partir de las conductas y actitudes de los distintos estereotipos de directores que fueran caracterizados por Farji-Brener (2007), consideraremos los métodos pedagógicos que utilizan (consciente o inconscientemente) y su impacto sobre el proceso de formación de los tesistas.

El director *indiferente* tiene una postura anti-pedagógica. El tesista que “sobrevive” a un director *indiferente* tiene bastante de “autodidacta”, por lo cual su formación será más o menos deficiente de acuerdo a ciertas características propias (i.e. vocación, determinación, fortaleza anímica) y a la ayuda que pueda recibir de sus colegas. Sin embargo, aunque logre defender su tesis a pesar de la indiferencia del director, difícilmente pueda incorporar todas las herramientas necesarias e indispensables para comenzar y liderar proyectos de investigación de calidad.

El director *sobreprotector* se apoya principalmente en la metodología y fundamentos del *enciclopedismo academicista*, donde existe una autoridad que transmite información y un estudiante que la recibe. Es decir, el director no “enseña” ni el tesista “aprende” en la verdadera dimensión de estos conceptos. El director no vivencia la experiencia como un proceso dinámico, sino como algo unidireccional, y el doctorando no tiene otra motivación que la de escuchar y recibir pasivamente. Este modelo de “dirección” es análogo

al modelo tradicional de enseñanza donde el profesor dicta clases expositivas, donde se sitúa frente a sus alumnos y expone información, define conceptos y menciona ejemplos. Generalmente, esta metodología de enseñanza trae aparejada una concepción estática del conocimiento científico, a veces dogmática, donde rara vez se discute la evolución de los conceptos, cuáles son las distintas líneas de pensamiento dentro de una determinada disciplina, cuáles son las áreas de mayor incertidumbre y dónde se encuentran las fronteras del conocimiento. Una de las mayores limitaciones que produce la aplicación de esta metodología es que, aún cuando los tesistas son capaces de adquirir la información, en numerosas ocasiones son incapaces de entenderla, interpretarla y aplicarla adecuadamente. Generalmente no pueden entender conceptos fundamentales de disciplinas integradoras como diseño experimental, estadística, filosofía de la ciencia y, en el peor de los escenarios, hasta aquéllos propios de la disciplina que intentan cultivar.

En este sentido, Marcelino Cereijido (1997) comenta que Henri Poincaré decía que “la ciencia se construye con hechos como una casa se construye con ladrillos; pero que una acumulación de hechos no es más ciencia que una pila de ladrillos es una casa. Si sólo se entrena al alumno para recolectar datos y no se le transmiten los supuestos filosóficos en que se asienta el conocimiento, seguirán esmerándose de lunes a viernes por encontrar homologías... ”, regularidades, diferencias estadísticamente significativas, etc., pero difícilmente desarrolle un espíritu creativo y original si fueron formados mediante una metodología autoritaria o dogmática. El tesista eventualmente puede defender su tesis habiendo interactuado con un director *sobreprotector*, existiendo algunas instancias donde la relación tesista-director será mejor o peor de acuerdo al estereotipo del tesista (Tabla 1). Sin embargo, e independientemente de las características predominantes que posea el tesista, el entrenamiento y las herramientas que pudiera adquirir éste durante su doctorado rara vez serán suficientes para desarrollar un programa de investigación de calidad y de manera independiente.

El director con comportamientos alternativos

Teniendo en cuenta lo expuesto, se infiere que parte de los problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el doctorado residirían en la ausencia de metodología, como en el caso del director *indiferente*, o bien

en la aplicación de la metodología utilizada en la enseñanza tradicional. A continuación se presentan brevemente otras alternativas metodológicas para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje y así poder analizar las ventajas que subyacen en lo que propone un director con comportamientos *alternativos*.

Existen diversas herramientas pedagógicas orientadas a promover la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (e.g. trabajos grupales, resolución de problemas; ver Blumhof et al. 2001; Savin-Baden 2001; Tanner et al. 2003; Lujan & Di Carlo 2006). Con estas metodologías de enseñanza *constructivista* se logra que los estudiantes adquieran mayor habilidad para trabajar y planificar eficientemente, recolectar información y analizarla críticamente, comprender conceptos y resolver problemas (por ej. Alexon & Kemnitz 2001; Belt 2001; Blumhof et al. 2001; Lujan & Di Carlo 2006; Schmidt et al. 2006; Tiwari et al. 2006). Además, promueven que las ideas sean debatidas y revisadas, lo cual es coherente con los fundamentos epistemológicos básicos de la ciencia (e.g. el carácter provisional del conocimiento, la posibilidad de la existencia de más de una respuesta para una misma pregunta; Bunge 1995; Chalmers 2002). Si bien consideramos que sería muy extenso desarrollarlas aquí, y que además nos alejaría del debate central, pensamos que sería muy útil que se las tuviera en cuenta durante el desarrollo del doctorado y para cursos de grado y postgrado, todo lo cual promovería y facilitaría la interacción tesista-director.

Cuando un tesista se encuentra con un director que promueve actividades que se apoyan en el constructivismo, es muy probable que pueda finalizar su doctorado, siendo óptima la situación cuando ambas partes tienen comportamientos *alternativos* (Tabla 1). Cuando se da esta circunstancia, los beneficios son múltiples y muy claros para ambas partes, encontrándose claramente expuestos en la contribución de Farji-Brener (2007).

Conclusiones

El buen desarrollo del proceso de formación del tesista no está garantizado sólo a partir de las características y/o herramientas pedagógicas que proponga el director, sino también de las características y actitudes

dominantes del tesista (Tabla 1). Entonces, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el doctorado, es fundamental la capacidad del director para interesar a su tesista, si éste es *indiferente*, o estimular el pensamiento crítico independiente, si el estudiante es *sobreprotegido*. Es decir, cuando el director reconoce a un tesista *indiferente* o *sobreprotegido* sería particularmente importante que utilice herramientas metodológicas del constructivismo para intentar mejorar su formación científica. En resumen, el eje fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje durante un doctorado debería centrarse en *cómo* enseñar (y aprender) a pensar, más que en la *cantidad* de información y entrenamiento que se transmite (y adquiere).

Agradecimientos

Agradecemos la iniciativa de A Farji-Brener de promover la reflexión sobre un proceso tan importante como lo es el desarrollo de una tesis doctoral, alentando a la discusión de varios temas tan elementales como olvidados. A un revisor anónimo, A Farji-Brener y C Urcelay por las sugerencias y comentarios realizados sobre versiones anteriores del manuscrito. Además, agradecemos a numerosos colegas, entre ellos L Marone, M Cabido, G Funes, M Oesterheld, G Valladares, J Navarro, A Anton, M Aizen, G Bernardello, A Cingolani, por las experiencias y reflexiones compartidas durante todos estos años sobre la interacción entre directores y tesistas. Vale aclarar, sin embargo, que las personas mencionadas aquí pueden discrepar total o parcialmente con las ideas y reflexiones expuestas en este trabajo. Los autores de este trabajo pertenecen a la Carrera del Investigador de CONICET.

Referencias

- ALEXON RG & C KEMNITZ. 2001. The World Bank scenario – A problem-based learning activity in human geography and environmental science. *Planet*, special edition, 2:25-27.

- BELT S. 2001. Problem-based learning (PLB) – A case study from environmental science. *Planet*, special edition, **2**:17-18.
- BLUMHOF J; M Hall & A Honeybone. 2001. Using problem-based learning to develop graduate skills. *Planet*, special edition **2**:6-10.
- BUNGE M. 1995. *La ciencia, su método y su filosofía*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, Argentina.
- CEREIJIDO M. 1994. *Ciencia sin seso, locura doble*. Siglo XXI Editores. México.
- CEREIJIDO M. 1997. ¿Por qué no tenemos ciencia? Siglo XXI Editores. México.
- CHALMERS AF. 2002. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI Editores Argentina S.A. Buenos Aires, Argentina.
- FARJI-BRENER AG. 2007. Ser o no ser director, esa es la cuestión: reflexiones sobre cómo (no) debería ser el desarrollo de una tesis doctoral. *Ecol. Austral.*, **17**(2):en prensa.
- FREIRE P. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, México.
- LUJAN HL & SE Di Carlo. 2006. Too much teaching, not enough learning: what is the solution? *Advances in Physiology Education*, **30**:17-22.
- SAVIN-BADEN M. 2001. The problem-based learning landscape. *Planet*, special edition **2**:4-6.
- SCHMIDT HG; L Vermeulen & HT Van Der Molen. 2006. Long-term effects of problem-based learning: a comparison of competencies acquired by graduates of a problem-based and a conventional medical schools. *Medical Education*, **40**:562-567.

TANNER K; LS Chatman & D Allen. 2003. Approaches to cell biology teaching: cooperative learning in the science classroom – beyond students working in groups. *Cell Biology Education*, **2**:1-5.

TIWARI A; P Lai, M So & K Yuen. 2006. Comparison of the effects of problem-based learning and lecturing on the development of students' critical thinking. *Medical Education*, **40**:547-554.

Sobre los autores: Leonardo Galetto, Carolina Torres & Natalia Pérez-Harguindeguy pertenecen al Instituto Multidisciplinario de Biología Vegetal, Universidad Nacional de Córdoba – CONICET, Córdoba, Argentina. Correo: leo@imbiv.unc.edu.ar

Sobre la fuente: este artículo fue publicado en la *Revista Ecología Austral* de la Asociación Argentina de Ecología, Vol. 17, núm. 2, 2007, pp. 293-298. Esta revista se encuentra indizada entre otras en: Scientific Electronic Library Online (Scielo); Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX); SCOPUS(Elsevier, Bibliographic Databases)

LA ESCRITURA DE TESIS DE POSGRADO EN EL ÁREA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. EL ACOMPAÑAMIENTO, UNA PIEZA CLAVE

Glendy Guadalupe Martín Torres

En este artículo se presenta un trabajo de corte cualitativo tipo estudio de caso, cuyos objetivos son: describir el proceso de escritura de tesis, la participación de otras personas en este proceso así como las dificultades de escritura durante esta producción. En los resultados se identifican seis etapas en la escritura de la tesis acompañadas por el asesor; entre las dificultades están: desconocimiento del género tesis; falta de claridad y orden en la expresión de las ideas; posicionarse como autor, y errores gramaticales. La escritura de tesis de posgrado en este estudio es un proceso individual, guiado principalmente por el asesor, no exento de dificultades y errores al ser el inicio en la escritura científica, así como un primer acercamiento para insertarse en la comunidad de investigadores.

Palabras clave: Escritura, tesis, posgrado, revisores, dificultades de escritura.

This research study was approached from a qualitative view with an instrumental and collective case study design. The objectives are to describe the process of thesis writing, the participation of others in this process and the difficulties of writing. As for the writing process of the graduates, it has been concluded that it is recurrent and dynamic process around six

core activities, through different work strategies accompanied by tutor, among the difficulties are: lack of gender theory, lack of clarity and order in the expression of ideas as the author position, and grammatical errors. Writing a thesis is an individual process, guided primarily by the tutor, not without difficulties and errors when starting in scientific writing and a first approach to attach to the research community.

Key words: Writing, thesis, tutor, writing difficulties.

Introducción

La idea acerca de un aprendizaje acabado de la escritura en educación básica se ha planteado como una falsa creencia a partir de la necesidad de adquirir conocimientos y estrategias de escritura específicos para la educación superior, que permitan a las personas participar en la producción y análisis de textos en sus disciplinas (Carlino, 2003 y 2006).

La adquisición de estos conocimientos y estrategias, conocidos como alfabetización académica o superior (Carlino, 2003), no se realiza de manera espontánea y en solitario; sin embargo, parece prevalecer la idea de que los estudiantes llegan a la universidad con las habilidades necesarias para producir escritos académicos, por lo que su enseñanza no siempre forma parte de los programas de estudio.

Esta situación puede generar la presencia de una serie de dificultades con respecto a la elaboración de trabajos académicos, tanto en estudiantes de licenciatura como de posgrado, por ejemplo: en la construcción de argumentos propios y en la revisión (corrección) del texto creado (Arnoux, Borsinger, Carlino, Di Stefano, Pereira & Silvestre, 2005; Miras & Solé, 2007).

Esta problemática es más acuciante por la falta de investigaciones a nivel superior, de manera particular en Latinoamérica y México (Meneses, Salvador & Ravelo, 2007; Pacheco & Villa, 2005), así como con relación al proceso de escritura como generador de conocimiento en escritos complejos como investigaciones y tesis (Pereira & Di Stefano, 2007).

Específicamente, para los investigadores en formación y los investigadores, las dificultades al escribir o una mala redacción pueden, entre otras cosas: retrasar una publicación (objetivo principal del proceso de investigación), que ésta no sea comprendida por los lectores o que los investigadores sean juzgados erróneamente por sus trabajos escritos (Day, 2005).

En el área de investigación se requiere del dominio de una escritura científica con características particulares, que no son enseñadas en niveles escolares previos, como la aportación de un conocimiento novedoso o contribución original, la sencillez del discurso, la organización y el uso de un lenguaje neutro, objetivo, formal y apropiado al área de conocimiento; así como la justificación de las afirmaciones (Carcedo, 1998; Carlino, 2006; Day, 2005; Escalante, 2009).

Características de escritura que no sólo requieren un uso técnico o sistematizado del lenguaje, sino que implican una construcción intelectual, una apropiación de la información con que se esté trabajando, la generación de ideas y argumentos, así como el conocimiento y uso adecuado de las formas discursivas propias del área de estudio.

Con base en la situación anterior, los objetivos de este artículo son:

1. Describir el proceso de escritura que siguieron dos egresados de una Maestría en Investigación Educativa (MIE) para la producción de su tesis de grado.
2. Describir las actividades realizadas por las personas involucradas en el asesoramiento de la tesis con relación a la enseñanza de la escritura científica.
3. Presentar las dificultades vividas por los egresados en la escritura de sus tesis así como las estrategias para superarlas.

Los resultados y conclusiones del estudio representan una aportación empírica al marco de referencia de la alfabetización académica (prácticas de lectura y escritura a nivel superior), vista desde la perspectiva de un proceso que entraña el contexto particular de la institución, de la disciplina y del nivel académico.

Al mismo tiempo, implica un primer acercamiento formal a la problemática en el contexto del estudio, desde la perspectiva de los estudiantes, que permitirá un diagnóstico acerca de la escritura de éstos, particularmente en lo referente a su tesis para identificar las fortalezas y áreas de oportunidad.

Investigaciones acerca de la escritura en el posgrado

A nivel internacional (Australia, Estados Unidos y Argentina) se han desarrollado diversas investigaciones acerca de la escritura en el posgrado, principalmente en la primera década del siglo XXI. Algunos temas que se

han abordado son: análisis de programas de posgrado (Arnoux et al., 2005); dificultades de escritura (Pereira & Di Stefano, 2007); las percepciones de los procesos de enseñanza de la escritura (Caffarella & Barnett, 2000); así como la enseñanza y producción de publicaciones y *abstracts* o resúmenes de investigación (Kamler, 2008; Kamler & Thomson, 2004).

De igual manera, se han implementado grupos o talleres de escritura basados en la revisión entre compañeros de igual o diferentes disciplinas (Aitchison & Lee, 2006; Arnoux et al., 2005; Carlino, 2008; Cuthbert, Spark & Burke, 2009).

En México, se identificaron tres trabajos enfocados en la escritura del posgrado (uno en los campos de ciencias computacionales y dos en el área de educación) que abordaron las siguientes temáticas: dificultades gramaticales, lexicales y sintácticas (Sánchez, Reyes & Villalobos, 2009); concepciones de los alumnos acerca de la escritura en posgrado, particularmente en la elaboración de resultados de investigación cualitativa (Seda, 2010), y la experiencia de implementación de un taller para la producción de textos académicos (Hernández, 2010).

En síntesis, la escritura en posgrado es un área que se ha trabajado a nivel internacional y que se considera un campo en crecimiento; sin embargo, en México, de acuerdo con los estudios identificados, la investigación aún es incipiente. Por lo anterior, esta área se considera como una línea de trabajo por desarrollar, en donde, entre otros aspectos, se requiere conocer los retos y dificultades que implica la producción escrita de este nivel para los estudiantes, docentes y asesores.

Metodología

El presente trabajo se ubica en el paradigma de investigación cualitativo, al asumir para su delimitación y desarrollo, las características que según Taylor y Bogdan (1987) posee la investigación cualitativa, y que a continuación se mencionan:

- explorar en las propias palabras de las personas, habladas o escritas;
- desarrollar e identificar conceptos y comprensiones partiendo de los datos;

- ver el escenario y a las personas en una perspectiva holística, en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se halla; y,
- comprender detalladamente a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, e involucrarse en la manera de pensar, conocer, sentir y valorar de las personas.

Para lograr el objetivo de esta investigación se empleó un estudio de casos instrumental, que de acuerdo con Stake (2005) significa que a partir de uno o varios casos se conoce y comprende un fenómeno particular (la escritura de la tesis) sin que el interés sea el caso mismo.

El estudio se realizó con egresados de la Maestría en Investigación Educativa en una universidad del sureste de México, donde se identificaron diversas situaciones problemáticas reportadas por los docentes con respecto a la escritura de los estudiantes.

Los participantes fueron seleccionados con base en los siguientes criterios: 1) pertenecer a la generación que ingresó en 2007 a la Maestría; 2) haber presentado el examen de grado; 3) tener disposición y tiempo para colaborar en el estudio así como la facilidad de proporcionar sus avances de tesis. Estos criterios se establecieron porque al haber egresado y presentado su examen de grado, el participante podría brindar información de todo su proceso.

Con base en lo anterior, en la investigación participaron cuatro egresados. Para este artículo se presentan dos casos, Gabriela y Rafael, cuyas características generales se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Descripción de los participantes

Participante	Gabriela	Rafael
Edad	28 años	27 años
Área de formación profesional	Educación	Educación
Experiencia previa	Participó en un proyecto de investigación en un centro de investigación cuando egresó de la licenciatura. Colaboró en la elaboración de ponencias y capítulos de libro como parte del proyecto. No elaboró tesis de licenciatura.	Participó en un programa de investigación para estudiantes de licenciatura (durante el verano). No elaboró tesis de licenciatura. Señaló no tener el hábito de lectura, aunque reconoce su importancia para la redacción.
Temática de tesis de posgrado	Educación ambiental	Formación docente

Se eligieron estos casos con la finalidad de conocer y comprender los resultados de quienes no tenían experiencia previa en la producción de una tesis.

Para obtener la información se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos de recolección:

- Guiones de entrevista semi-estructurada para egresados. Con el objetivo de recuperar las experiencias previas, el proceso de escritura, conocer a las personas que participaron en este proceso y sus formas de intervención, así como las dificultades enfrentadas y las estrategias para superarlas, se diseñó un guión de entrevista semi-estructurada que permitió la elaboración de otras preguntas según la información que se generó durante la entrevista.

- Guión de entrevista semi-estructurada para asesores. Se diseñó con la finalidad de conocer la perspectiva del asesor acerca de las dificultades de sus tesis, así como su intervención en el proceso de escritura de la tesis.

Cabe mencionar que ambos guiones fueron jueceados antes de su aplicación. Los aspectos que se revisaron fueron: adecuación de las preguntas a los objetivos y temática de estudio, claridad de las preguntas, extensión y redacción.

Después de realizar las entrevistas con los egresados se les solicitó sus avances de tesis, los cuales (algunos impresos y otros electrónicos) fueron revisados a través de una matriz donde se indicaba el avance revisado y los cambios identificados en la estructura del documento, la información que incluían, los autores que citaban, las formas de citar. Asimismo, la finalidad de estas revisiones incluyó identificar los tipos de observaciones que los asesores u otros revisores señalaban. Esta información permitió la validación de los datos que habían proporcionado egresados y asesores en las entrevistas previas.

Los datos recolectados fueron sistematizados a través de la audiograbación de las entrevistas, las cuales fueron transcritas y codificadas según las categorías que les correspondían o las que emergían de la información obtenida (proceso de escritura, participantes en el proceso o eventos letrados, dificultades y estrategias para superarlas). Durante este proceso se escribieron las ideas que surgían, estuvieran relacionadas o no con la teoría.

Para los avances de tesis y la tesis final se describió el esquema de cada escrito, las observaciones de los asesores o revisores, los cambios identificados en el contenido, en autores y formato.

El análisis de los datos se realizó de acuerdo con los siguientes componentes: reducción de datos, disposición u organización de datos, elaboración y verificación de conclusiones (Angulo & Vázquez, 2003). Para ello, se trabajó con la información codificada de cada caso, es decir, se integraron datos de la entrevista del egresado, del asesor y del análisis de los avances. Posteriormente, con base en las categorías del estudio (proceso de escritura, participantes en el proceso o eventos letrados, dificultades y estrategias para superarlas) se identificaron semejanzas y particularidades de cada caso, que permitieran comprender cómo cada categoría aporta al conocimiento de la temática.

Las diferentes fuentes de recolección, la lectura de las transcripciones por parte de los participantes y la revisión del trabajo por un investigador externo permiten hablar de la validez de la información.

Resultados

En este apartado se describen los resultados de los casos abordados en este artículo. Está organizado de acuerdo con las siguientes categorías de análisis: proceso de escritura, participantes en el proceso, dificultades y estrategias para superarlas.

Proceso de escritura

A partir de la identificación del proceso de escritura de tesis de ambos participantes, se encontraron las siguientes similitudes en las actividades que realizan (ver Figura 1):

1. Empiezan con la *identificación del tema de investigación*.
2. *Buscan y seleccionan* los materiales.
3. *Leen y organizan* de acuerdo con sus necesidades.
4. *Realizan la escritura* o textualización.
5. *Revisan la escritura* de manera personal y por los revisores. Revisión de avances.
6. Hacen las *modificaciones* correspondientes. Dirigidas a cualquiera de las actividades.

Cabe mencionar que no se trata de un proceso lineal donde no se pueda regresar a las actividades previas. Por el contrario, la elaboración de la tesis representa un proceso dinámico y recursivo donde el apoyo y revisión de los asesores se da en todo momento (ver Figura 1). Un ejemplo del dinamismo de este proceso se identifica en las observaciones de los revisores, las cuales se pueden referir a las diferentes actividades realizadas y presentarse en distintos momentos de la elaboración de la tesis.

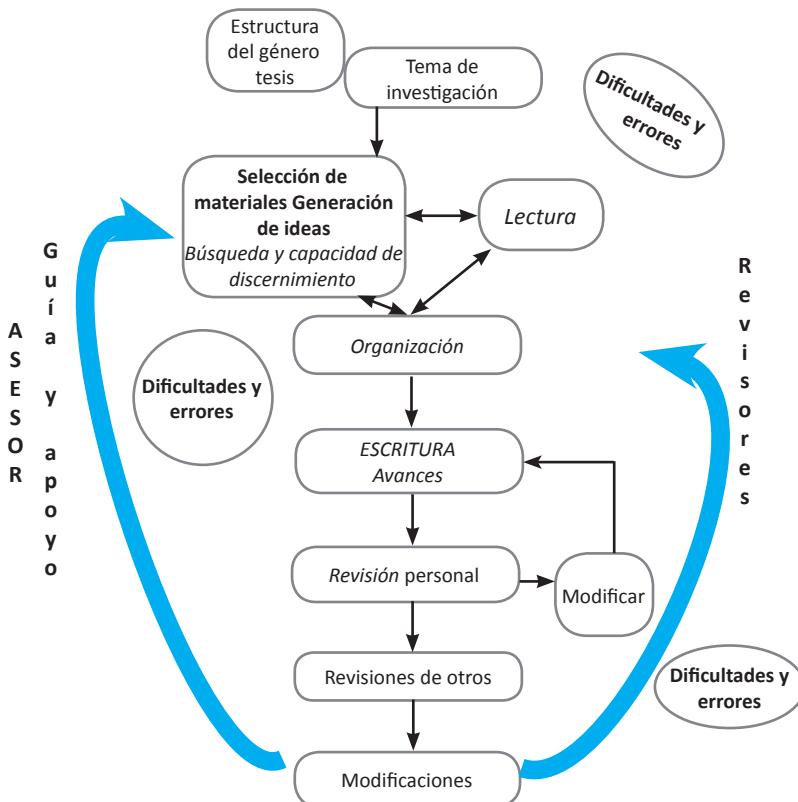


Figura 1. Proceso de escritura de la tesis de maestría en investigación

A pesar de que ambos realizaron las mismas actividades, existen diferencias en la forma de llevarlas a cabo. En cuanto a la búsqueda de información, aunque la realizaron prácticamente en los mismos lugares, como bibliotecas (libros, revistas) y bases de datos electrónicas (artículos), la forma de obtener la información varió en algunos aspectos, como en la participación de los asesores en esta etapa.

En el caso de Rafael, la asesora proporcionó parte de los materiales para la elaboración de los dos primeros capítulos, y los revisores también brindaron alguna información. En cuanto al proceso de Gabriela, primero buscó de manera independiente; y en segundo lugar, la asesora le permitió buscar información en su “biblioteca personal” y le dio tesis acerca del tema.

Yo iba allá (biblioteca de la aseosra) y revisaba y leía y de lo que yo necesitaba yo sacaba los libros y me los llevaba a la casa y luego se los devolvía. (E1.CG.403-404)

Me daba sus tesis, me dio su tesis del doctorado, una de maestría y de otras personas a las que había asesorado, que eran de temas parecidos y otras que no, pero para que yo viera cómo, o sea, qué cosas tenían de parecidas o en común y qué cosas tenían de diferentes. (E1.CG. 359-362)

Otra diferencia está en la forma de organizar la información. Cada participante utilizó una estrategia. Gabriela elaboró tablas a petición de su asesora, esquemas conceptuales con la ayuda de ésta y notas personales de sus lecturas.

Por su parte, Rafael subrayaba y escribía notas en los artículos impresos e identificaba las ideas principales.

... primero, cuando los iba seleccionando, era una pseude leída lo que se daba, no se leía así a conciencia. Ya que se sacaron los mejorcitos, como unos quince, ya esos se leyeron a conciencia, subrayando, marcando, haciendo anotaciones, "esto sí sirve para marco teórico, eso sirve para justificación". (E1.CR.397-400)

En cuanto a la revisión, ambos realizaron una revisión personal centrada en aspectos como: claridad de las ideas, ilación entre éstas, ortografía y formato. Proceso que aprendieron durante el posgrado. Únicamente Gabriela señaló la revisión constante de materiales y modelos para la escritura sugeridos por su asesora.

Participantes en el proceso de escritura. Eventos letrados

De acuerdo con las normas de la institución, todos los estudiantes de maestría cuentan con un comité revisor integrado por el asesor de tesis y dos profesores revisores o lectores.

Ambos egresados reportaron que el comité los acompañó y apoyó en la elaboración de sus tesis a través del diálogo, cuestionamientos, sugerencias para revisar algún material y observaciones en los escritos.

Asimismo, señalaron que principalmente sus asesoras modelaron la forma de escribir la tesis.

Ellos (integrantes del comité revisor de Rafael) creo que me ayudaron muchísimo, también a redactar, sobre todo la asesora, en el sentido de que yo escribía y ellos me decían “bueno, creo que esto hay que quitarlo, hay que ponerle esto y comentarlo, hay que cambiar esta palabra”. (E1.CR.226-229)

Por ejemplo, en ocasiones Gabriela y su asesora trabajaban juntas la redacción. La asesora decía: “si quieres siéntate y vamos a escribirlo” (E2.CG.152), es decir, modelaba la escritura a través de un ejemplo. Otra forma fue que Gabriela escribía y la asesora revisaba: “a ver, qué ya pusiste” (E2.CG.153); y si algo no estaba bien le comentaba “pero no, no es así, o sea, estás poniendo otra cosa” (E2.CG.154-155); clarificaban lo que se había hecho y continuaban con la redacción.

En el caso de la asesora de Gabriela, además de lo mencionado, se identifica una variedad de estrategias de trabajo. Por ejemplo, le solicitaba tablas donde organizara la información de los materiales encontrados; elaboraba junto con Gabriela esquemas de índole conceptual; le proporcionaba materiales de redacción, y sugería y asesoraba la participación en eventos académicos.

Las reuniones con los tres integrantes del comité revisor eran de manera ocasional, normalmente cada uno asistió a revisiones por separado con cada lector. Y con las asesoras definían qué sugerencias se llevarían a cabo. Se observó que tanto Gabriela como Rafael mantuvieron un acompañamiento muy cercano con sus revisores y de manera principal con sus asesoras.

Además de su comité, les solicitaron revisiones a personas de su confianza con experiencia en la redacción de textos científicos (p.e., compañeros de trabajo o de la maestría, así como a egresados de la maestría) con la intención de mejorar la claridad del escrito que realizaban.

Asimismo, el programa incluía cuatro seminarios de investigación donde los estudiantes presentaban sus avances de tesis ante sus compañeros y entregaban un documento escrito, es decir, un capítulo de su tesis. Cada participante hizo referencia a algún seminario en específico como de mayor apoyo en la producción de su tesis.

En síntesis, se observa la participación de diversas personas en la revisión de los avances de tesis, unas como parte de los requerimientos institucionales y otras que son buscadas por los tesis para recibir su retroalimentación. En general, todos apoyan a través del diálogo y las observaciones a los escritos.

Las retroalimentaciones recibidas de parte del comité revisor, de los profesores, compañeros de clase y de otros lectores son elementos clave para la mejora de su tesis.

Dificultades y estrategias para superarlas

A continuación se mencionan las dificultades de escritura vividas por los participantes, las cuales se agrupan de acuerdo con el tipo de dificultad al que se refieren.

Desconocimiento del género discursivo. Estructura y contenido. Gabriela y Rafael, quienes no hicieron tesis de licenciatura, reportaron que una de sus dificultades fue el no conocer lo que era y lo que incluía una tesis.

... una (dificultad) fue no hacer tesis de licenciatura. Creo que muchas cosas de las que vi en la tesis de maestría, quizás me hubiese dado cuenta más fácilmente si hubiese hecho tesis de licenciatura. (E1.CR.773-775)

Dificultades para la elaboración de los primeros textos científicos. Ambos participantes señalaron que ser precisos, concretos en la expresión de sus ideas así como analíticos y críticos ante otra información fueron dificultades vividas en la elaboración de sus tesis. Asimismo, mencionaron que la falta de claridad en su escritura fue una observación de sus asesores.

Reduce un poco la extensión de tu marco teórico, no lo hagas tan descriptivo, procura que sea más analítico, discute las posturas de los autores y señala la tuya (ver párrafo 2 y 3 de pág 85 tesis Castro 2004 y trabajos en extenso del Congreso de Educación 2007). Busca el equilibrio entre los subtemas del capítulo, que no sea uno mucho mayor que los otros. (MtAv1)

Por su parte, Gabriela comentó que la discusión de sus resultados con sus autores y la expresión de ideas propias, es decir, posicionarse en el

lugar de productor del texto, fueron otras situaciones que enfrentó en su escritura.

Dificultad para organizar el texto. Estructurar u ordenar las ideas de manera coherente fueron dificultades para Gabriela y Rafael. Vincular tanto las ideas como los apartados de la tesis fueron situaciones enfrentadas por Rafael.

Desconocimiento de los lineamientos de presentación. Estilo de redacción. El uso adecuado de las indicaciones señaladas en el manual de estilo (p.e., forma de citar, elaboración de tablas y referencias) fue una situación que implicó tiempo y varias revisiones de éste documento para Rafael.

Aspecto gramatical. Los errores ortográficos y de signos de puntuación fueron observaciones señaladas por ambos participantes.

Otras dificultades han sido experimentadas únicamente por uno de los participantes de acuerdo con sus características y contexto en el que se desarrolló su tesis. Por ejemplo, Gabriela señaló haberse enfrentado a la ubicación de su tema en una línea de investigación y tener problemas para iniciar con la escritura: “llega un momento de desesperación, así como que ‘ichispas!, no tengo ni la menor idea de qué escribir, de qué poner ni nada’, y yo así como que ‘ay, qué hago!’” (E2.CG.258-263); hasta que llegaba un momento en que identificaba lo que quería decir y cómo quería que quedara, entonces empezaba a escribir.

En el caso de Rafael, principalmente durante el primer año de la maestría, la inclusión de varias ideas en un mismo párrafo fue la observación marcada por todos sus revisores.

La cuestión de que en un párrafo habían [sic] varias ideas, en eso coincidían los tres (revisores) y me decían “aquí hay que separar” o, por ejemplo, “aquí en este párrafo... yo creo que la frase principal, que debe ser principio tienes que colocarla, esta es la idea secundaria”. Entonces eso fue lo principal. Me decían: “tienes que organizar lo que tú quieras decir, qué va primero, qué va segundo, qué va tercero, concluyes y luego otra cosa... eso fue duro en el primer capítulo. (E1.CR.244-250)

Estas dificultades fueron superadas a través de diferentes estrategias. Ambos utilizaron la revisión de materiales de redacción. De manera específica, Gabriela revisó tesis que le sirvieron de ejemplo para saber qué

apartados incluía este tipo de textos y cómo se escribían. Además, los libros de redacción que le proporcionó su asesora fueron una ayuda para elegir un modelo de escritura.

De igual manera, ambos se apoyaron de la revisión de sus asesores y de otras personas, quienes señalaban elementos que no eran claros, aspectos referentes al orden y pertinencia o no de la información, así como aspectos de ortografía.

Otra estrategia fue apoyarse en el aprendizaje de las asignaturas de posgrado donde se trabajaron la revisión de la escritura, de la tesis y del estilo de la American Psychological Association (APA).

En síntesis, para las categorías de análisis se identificaron semejanzas y diferencias en las experiencias vividas por los participantes. Su proceso de escritura científica se puede agrupar en seis etapas y acompañado de un comité revisor que, a través de sus observaciones, señala oportunidades de mejora para el escrito.

Con relación a las dificultades identificadas, éstas se pueden presentar en diferentes momentos y se agruparon de la siguiente manera, referentes al género tesis, a las características de la escritura científica, a la estructura, al formato, a la lectura en inglés, al aspecto gramatical y a las peculiaridades de cada caso. Se puede identificar que las estrategias para superarlas estuvieron enmarcadas por el apoyo de asesores, revisores y docentes.

Discusión y consideraciones finales

Proceso de escritura

Con base en los casos estudiados, la escritura de la tesis se ve como un proceso individual, guiado principalmente por el asesor, no exento de dificultades y errores. Asimismo, las actividades desarrolladas por los participantes permiten vislumbrar los elementos de los modelos cognitivos del proceso de escritura.

Aunque ni el objetivo del estudio ni su metodología fueron enfocados a la identificación de los procesos cognitivos, la referencia a éstos brindará

un panorama más amplio para comprender el objeto de estudio: la escritura de tesis de posgrado, sus participantes y sus dificultades.

A continuación se comentan los resultados del proceso de escritura a la luz del modelo cognitivo de la composición escrita de Hayes (1996, en Cassany, 1999) y de las actividades propuestas por Carlino (2006) y Miras y Solé (2007) para la producción de textos científicos.

Las actividades realizadas por los egresados para la escritura de su tesis, de manera general, son similares a las propuestas por Carlino (2006). En ambas se identifica un tema, el género discursivo y la estructura del trabajo; se leen materiales y se dialoga con otras personas; se escribe de acuerdo con las características del género discursivo, y se revisa lo que se ha elaborado.

La diferencia encontrada fue la falta de identificación de la audiencia o público al que va dirigido el texto y la correspondiente escritura con base en este público por parte de los participantes de este estudio. En tal sentido, los asesores fueron quienes en algún momento señalaron la importancia de expresar las ideas con claridad para que los lectores comprendieran el texto.

De las actividades de los participantes se puede inferir el proceso cognitivo de *interpretación textual*, señalado por Hayes (1996) como la comprensión que se logra para elaborar un texto a partir de las diferentes fuentes de información (lecturas, diálogo con otras personas, esquemas).

La lectura es una actividad capital dentro de la interpretación textual y cumple varias funciones identificadas en el proceso de los participantes. Se puede hablar de una lectura exploratoria y selectiva durante la búsqueda de materiales y su selección; de una lectura de comprensión de los textos así como de una lectura de revisión de los avances escritos (Miras & Solé, 2007).

La *reflexión* es otro proceso cognitivo propuesto por Hayes (1996) que se identifica a través de los productos o acciones que desarrolla el tesista. Por ejemplo, los esquemas de trabajo, las tablas de concentrado de información y los primeros avances son productos que el tesista genera a partir del análisis de su información (conocido como proceso de planeación en el modelo de Flower & Hayes, 1981).

Lo que Hayes (1996) señala como un proceso de reflexión, de acuerdo con Miras y Solé (2007), implica diferentes formas de escritura que

se identificaron en los participantes; por ejemplo, la exploratoria, que se refiere a los resúmenes o ideas generadas; la de elaboración, que incluye los esquemas y borradores o avances, y la comunicativa, la cual requiere del cumplimiento de todas las normas señaladas en el campo científico. De acuerdo con Carlino (2006), los dos primeros tipos se refieren a una escritura privada y el último es conocido como escritura pública.

Asimismo, la selección de las estrategias para escribir y para enfrentar las dificultades de su escritura son formas de expresar el proceso de reflexión.

El tercer proceso es la *textualización* (también señalado por Flower & Hayes, 1981) o la escritura de los planes e ideas que se han generado, es decir, la escritura o la elaboración de los signos convencionales que se realiza con lápiz y papel o a través de medios electrónicos.

Cabe mencionar que la capacidad de discernimiento, proceso cognitivo no señalado en los modelos de escritura revisados para este estudio (Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996), se reconoce como parte del proceso que debe realizar el productor de una tesis.

Los participantes en la escritura de la tesis

De acuerdo con los procesos de cada participante, tanto el asesor como los revisores estuvieron presentes, en mayor o menor medida, durante la elaboración de toda la tesis a través de diversas actividades, principalmente en la revisión de los avances escritos así como en la definición de apartados de la tesis (p.e., definición del problema, objetivos y metodología).

Las actividades o estrategias de trabajo del comité revisor representan eventos letrados o actividades concretas y observables en las que uno o varios textos (los avances de tesis) son el eje central de una interacción personal (asesor y asesorado) (Barton & Hamilton, 2004).

Para los casos de Gabriela y Rafael, quienes no habían realizado tesis en licenciatura, los eventos letrados con el asesor, revisores, profesores, compañeros y otros lectores fueron parte importante en el cimiento de la producción escrita. Estos dos egresados llevaron un proceso de escritura apegado a sus asesores, situación que quizás se deba a la falta de experiencia previa en la elaboración de una tesis.

Aunque la presencia de los colaboradores forma parte del proceso de escritura y aparece en el modelo de la composición escrita de Hayes (1996) como un elemento innovador con respecto a otros modelos cognitivos, y los asesores son mencionados por Miras y Solé (2007) en la escritura de textos científicos, para la escritura de la tesis y de acuerdo con lo identificado en este estudio, el asesor representa más que un colaborador; él es quien apoya y guía durante todo el proceso de investigación y de escritura, de manera específica cuando los estudiantes realizan por primera vez un trabajo de tesis.

Las dificultades y las estrategias para superarlas

En el proceso o en las actividades que reportaron realizar los participantes fue señalada una serie de errores y dificultades de escritura que enfrentaron en diferentes momentos y de acuerdo con sus situaciones particulares.

Cabe señalar que en ninguno de los casos se identificó la falta de orientación y de apoyo que han encontrado Di Stefano, Pereira, Nogueira, Vitale, Carlino, Martínez e Hidalgo (2003) y Pereira y Di Stefano (2007) en estudiantes de posgrado del área de ciencias sociales. Gabriela y Rafael siempre se sintieron respaldados por sus asesores.

Lo anterior se puede atribuir a que las formas de trabajo de los asesores los mantuvieron en constante contacto con sus tesis. Situación que puede deberse a las características de formación, de experiencia académica, creencias acerca de la investigación y la escritura así como a la personalidad, rasgos que se consideran pertinentes para una indagación posterior.

El desconocimiento del género discursivo y de los lineamientos de presentación de una investigación son mencionados por Arnoux et al. (2005) y Carlino (2006) como dificultades que viven los estudiantes al ingresar al posgrado. Situación que fue señalada por Gabriela y Rafael, quienes no elaboraron una tesis en licenciatura, por lo que este tipo de escrito fue algo nuevo para ellos, a pesar de estar familiarizados con los reportes de investigación.

Con relación a las características propias de la escritura científica, el posicionarse como autor del escrito, integrar la información de diversos autores y señalar los propios argumentos, son dificultades que enfrentan

los tesistas de acuerdo con Arnoux et al. (2005) y Carlino (2006), las cuales se identificaron en los participantes de este estudio, principalmente en la elaboración del capítulo de discusiones, donde establecer un diálogo entre su teoría, los resultados encontrados y sus propias ideas.

Como se menciona en la teoría (Pereira & Di Stefano, 2007) y se identifica en este trabajo, estas dificultades se pueden atribuir a la falta de entrenamiento en la producción de textos académicos y científicos en los niveles previos al posgrado.

El ser precisos, concretos y claros en la expresión de las ideas, otras características de la escritura científica, no fueron señaladas en la literatura como dificultades de los tesistas; sin embargo, en este estudio los participantes las mencionaron como situaciones que les fueron difíciles de lograr. Entre otras cosas debido a que buscaban brindar toda la explicación de un evento, a que repetían las mismas ideas o posiblemente a que ellos mismos no tenían claro el objetivo de lo que querían comunicar y al desconocimiento de las características de la escritura científica.

Los errores ortográficos y de signos de puntuación fueron identificados tanto en la literatura (Sánchez, Reyes & Villalobos, 2009) como en este estudio. De manera principal se encuentra el uso inadecuado de la coma y la falta de acentuación en los verbos conjugados en pasado y en futuro.

El conocimiento de la gramática parece que no fue aprendido en los niveles previos, y lleva a preguntarse qué pasó en la educación anterior, donde no se corrigieron estos errores. Sin embargo, la solución de éstos no debe ser tarea compleja si se proporcionan y revisan constantemente las reglas gramaticales correspondientes.

Asimismo, este estudio permitió identificar que cada participante, a pesar de encontrarse en el mismo contexto académico, posee una experiencia previa y vive una situación particular durante su posgrado, que los lleva a vivir dificultades específicas. Algunas de éstas no fueron identificadas en la literatura, como: establecer la relación entre el tema de investigación y las líneas de estudio de la institución, y recibir observaciones constantes sobre la forma de organizar las ideas.

Esto conlleva a la necesidad de fomentar en los asesores y revisores un acompañamiento de sus tesistas donde consideren las circunstancias particulares con las que llegan, así como las que se van presentando para adaptar sus estrategias de formación.

El discurso de los participantes y la información de la literatura permiten inferir la presencia de otras dificultades como: no ubicarse en el lugar de los lectores al momento de revisar el escrito; hacer una revisión superficial, es decir, no considerar el significado del texto; desconocer el proceso de escritura en general, y falta de lectura de trabajos científicos, que sean considerados como modelos de escritura.

Con base en la información presentada se identifica que las dificultades de los participantes se pueden agrupar en tres conjuntos: uno referente a las dificultades propias al ingreso a una comunidad científica; otro de índole gramatical; y uno más con relación a las vivencias particulares de cada participante.

En general, los participantes han enfrentado de manera práctica, sin enseñanza previa o explícita, el proceso de escritura y de elaboración de una tesis de posgrado. La estrategia básica ha sido escribir y aprender del asesor y revisores, de sus observaciones y correcciones.

El que los tesistas consideren al comité revisor como los principales modelos para la escritura, los ubica en un punto estratégico para aportar a la formación de los futuros investigadores y miembros de la comunidad científica. Su labor con respecto al modelaje de la escritura científica y su contribución para minimizar las dificultades o sugerir estrategias para superarlas es la clave en el proceso de escritura científica en el que se inician los estudiantes. Situación que implica considerar un área de trabajo centrada en la formación de asesores.

Lista de referencias

- Aitchison, C., & Lee, A. (2006). Research writing: problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278.
- Angulo, F., & Vázquez, R. (2003). Los estudios de caso. Una aproximación teórica. En R. Vázquez & F. Angulo (Eds.), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Granada: Ediciones Aljibe.

- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, C., Pereira, M., & Silvestre, A. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública* 3(6). Recuperado de <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Caffarella, R., & Barnett, B. (2000). Teaching Doctoral Students to Become Scholarly Writers: the importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 40-52.
- Carcedo, E. (1998). *Lenguaje científico, técnico y elaboración de tesis de posgrado*. México: Lupus Magister, Universidad Iberoamericana Golfo Centro.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/aula/tecnicatura/2/biblio/2CARLINO-Paula-Alfabetizacion-academica.pdf>.
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2), 20-31. Recuperado de la Base de datos Academic Search.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. España: Paidós.
- Cuthbert, D., Spark, C. y Burke, E. (2009). Disciplining writing: the case for multi-disciplinary writing groups to support writing for publication by higher degree by research candidates in

the humanities, arts and social sciences. *Higher Education Research & Development*, 28(2), 137-149.

Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* (3^a ed., Publicación científica y técnica No. 598). Washington, DC: Organización Panamericana de la salud.

Di Stefano, M., Pereira, C., Nogueira, S., Vitale, A., Carlino, P., Martínez, A., & Hidalgo, C. (mayo, 2003). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Comprensión y producción de textos escritos: de la reflexión a la práctica en el aula. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Recuperado de <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>.

Escalante, D. (mayo, 2009). *La escritura científica: destreza esencial para transformar el conocimiento*. Ponencia presentada en la Jornada Previa de Región del V Congreso Internacional de la Cátedra Unesco. Universidad de Los Andes, Colombia. Recuperado de http://servidor-opsu.tach.ula.ve/unesco/ponen_acept/la_escritura_c.pdf.

Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.

Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy y S. Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. NJ: Erlbaum.

Hernández, G. (2010). Leer y escribir en y para la formación. Una experiencia en la producción de textos académicos en posgrado. En G. Ruiz, G. López & A. Carrasco (Coords.), *Memoria de las ponencias del II Seminario Internacional de Lectura en la Universidad y I Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de*

Educación Media Superior y Superior (pp. 163-171). México: Consejo Puebla de Lectura y Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Kamler, B. (2008). Rethinking doctoral publication practices: writing from and beyond the thesis. *Studies in Higher Education*, 33(3), 283-294.

Kamler, B., & Thomson, P. (2004). Driven to abstraction: doctoral supervision and writing pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 9(2), 193-209.

Meneses, A., Salvador, F., & Ravelo, E. (2007). Descripción de los procesos cognoscitivos implicados en la escritura de un ensayo. *Acta Colombiana de psicología* 10(1), 83-98.

Miras, M., & Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 83-112). Barcelona: GRAÓ.

Pacheco, V., & Villa, J. (2005). El comportamiento del escritor y la producción de textos científicos. *Revista mexicana de Investigación Educativa*. 10(27), 1201-1224.

Pereira, C., & Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista signos*, 40(64), 405-430. Recuperado de <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>.

Sánchez, L., Reyes, B., & Villalobos, E. (septiembre, 2009). Redacción, carencias en los programas de formación de investigadores. Estudio diagnóstico en estudiantes de posgrado. En *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

Seda, I. (2010). En la universidad y el posgrado, leer no es como leer; escribir no es como escribir. En G. Ruiz, G. López y

A. Carrasco (Coords.), *Memoria de las ponencias del II Seminario Internacional de Lectura en la Universidad y I Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior* (pp. 283-291). México: Consejo Puebla de Lectura y Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Stake, (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3^a ed., pp. 443-466). Estados Unidos: Sage Publications, Inc.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Sobre el autor: La Lic. Glendy Guadalupe Martín Torres, estudiante de maestría, está vinculada al Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Correo: torresgm1@hotmail.com

Sobre la fuente: este artículo fue publicado en la *CPU-e Revista de Investigación Educativa* del Instituto de Investigaciones en Educación- Universidad Veracruzana, México, N°15, julio-diciembre, 2012, pp. 69-86. Esta revista se encuentra indexada entre otras en: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX); Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC); Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE)



Mail y web de la Maestría en Educación:

- . maestriaeducacion@pucp.edu.pe
- . <http://posgrado.pucp.edu.pe/maestrias/educacion/maestria-en-educacion/>

Doctorado en Ciencias de la Educación:

- . doctoradoeducacion@pucp.edu.pe
- . <http://posgrado.pucp.edu.pe/doctorados/ciencias-de-la-educacion/>

Blog de la Maestría-Doctorado:

- . <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion>



PUCP

