



LA NEGOCIACIÓN ESTRATÉGICA DEL ACOMPAÑAMIENTO TUTORIAL DURANTE LA FORMACIÓN DOCTORAL DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

María Azucena Ocampo Guzmán

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
marizuoc@gmail.com

Área temática: Investigación de la investigación educativa

Línea temática: Formación de investigadores

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

La dirección y la elaboración de la tesis se han situado como dos dispositivos curriculares centrales dentro de los programas de doctorado enfocados en la formación de investigadores educativos. De acuerdo con lo reportado en diversas investigaciones, varios autores han coincidido en distinguir que los encuentros, las tareas y los andamiajes que conforman este acompañamiento tutorial suelen transformarse continuamente, como resultado de un proceso de constante re-configuración a partir del cual se adaptan estratégicamente para atender las diversas necesidades presentadas por la particularidad de los estudiantes, los directores y de su contexto. Este fenómeno ha sido conceptualizado de diversas formas, siendo denominado por algunos autores como “sinergia pedagógica”, “adaptación”, “negociación” y/o “ajuste”. A fin de precisar la caracterización de este constructo para proceder a su indagación en mayor profundidad, en el presente trabajo se expone un ejercicio inicial de re-conceptualización de la negociación estratégica en la dirección de tesis, a partir de discutir las aproximaciones teóricas existentes de este fenómeno, a la luz de algunas comprensiones iniciales derivadas de las experiencias tutoriales recuperadas de entrevistar a cuatro diadas (director/a de tesis-doctorando) de diferentes líneas de investigación de un programa de doctorado en educación del noroeste de México.

Palabras clave: formación de investigadores, investigación educativa, educación para la investigación, tesis doctoral.

Introducción

De acuerdo con Moreno, Sánchez, Arredondo, Pérez y Klingler (2003), la formación para la investigación es entendida como un proceso de intervención en el que los formadores como mediadores humanos, promueven y facilitan de manera sistematizada el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades y la internalización de los hábitos, las actitudes y los valores que demanda la realización de la práctica denominada investigación, conforme al sistema de normas y el campo conceptual común que la regulan. Pero “mediadores” no son siempre los mismos.

En los programas doctorales la mediación se ha diversificado en función de los varios escenarios que se han dispuesto para la formación del doctorando. Así, en el caso de los dispositivos extracurriculares tales como la participación en congresos, publicaciones, cursos, talleres y/o estancias de movilidad, la mediación está principalmente a cargo de los revisores externos y los académicos participantes en dichas actividades. En las actividades curriculares como los coloquios de avances y los seminarios, la mediación se ve intervenida por el director de tesis y los lectores que conforman el comité tutorial, así como por los docentes y los estudiantes-pares. Pero una mediación que ha retomado un papel central en la formación doctoral ha sido el acompañamiento brindado por los directores de tesis a través del espacio curricular de la dirección del proceso de elaboración de la tesis.

Dado que la investigación educativa implica un conjunto de prácticas particulares, la elaboración de la tesis se constituye como un excelente espacio en el que el estudiante, al entrar en contacto directo con la praxis investigativa, se va enfrentando a una serie de tareas fundamentales a las que, cuando ya no puede responder desde lo que sabe, se ve “obligado” a desarrollar nuevas habilidades y/o a apropiarse de nuevas herramientas derivadas de los repertorios lingüísticos o de acción de la comunidad. Para que esta secuencia de aprendizaje mantenga su propósito, resulta indispensable el acompañamiento tutorial brindado por el director de tesis como un profesional de mayor experticia, pues en su tarea de orientar la calidad y promover la productividad de la elaboración de la tesis doctoral (Fernández, 2013; Wright y Lodwick, 1989; Difabio, 2011; Vera y Vera, 2015) construye en colaboración con su estudiante un conjunto de intermediaciones a través del uso de diversos recursos y estrategias (Labarrere, 2008). Con ello crea los andamiajes pertinentes para que su estudiante socialice y se introduzca en las convenciones y los conocimientos teórico-prácticos del gremio académico, apropiándose así de los instrumentos culturales pertinentes para nutrir el habitus científico (Bourdieu, 1984) que le posibilitará avanzar en la elaboración de su tesis y en su autonomía intelectual para integrarse a la dinámica de la comunidad profesional (González y Otero, 2019; Wright y Lodwick, 1989; Gardner, 2008, 2010).

En este sentido, es posible identificar que la elaboración y la dirección de tesis se enmarcan en un espacio curricular dialógico desde el cual se dirige, reflexiona y recrea el proceso formativo del futuro investigador. No obstante, en varios trabajos fue posible observar que el acompañamiento tutorial, lejos de seguir un patrón de encuentros y estrategias estático y repetitivo a lo largo del

trayecto formativo, asume un comportamiento continuamente dinámico y cambiante (Cullen, Pearson, Saha y Spear, 1994; Acker, Hill y Black, 1994; Castro, 2006; Luna-Molina y Muñiz, 2018).

Aunque existen posturas que explican estas variaciones como un resultado exclusivo del estilo de trabajo de cada director, las descripciones de este proceso nos permiten inferir que la continua transformación del acompañamiento tutorial parece constituirse como un mecanismo inherente, a partir del cual los directores y los estudiantes negocian y ajustan estratégicamente sus estrategias, el tiempo y la frecuencia con que se encuentran para responder de manera consciente y sensible a la particularidad de los estudiantes y su contexto (McAlpine y McKinnon, 2013; Fernández, 2013; Torres-Frías, 2009; González-Ocampo y Castelló, 2018; Hu, Van der Rijst, Van Veen y Verloop, 2016). De ahí que lo denominemos “negociación estratégica”.

A pesar de que la negociación estratégica parece conducirse como uno de los principales mecanismos a partir de los que se promueve la formación del investigador educativo y su autonomía intelectual dentro de la dirección de tesis, su presencia ha sido tan naturalizada, que poco se ha documentado sobre su naturaleza y su impacto en el proceso de formación de investigadores educativos como un constructo específico. Ante esto, surgió el interés de emprender una investigación de mayor amplitud que pudiera responder a dichas ausencias teóricas. Sin embargo, para proceder a analizar sus implicaciones dentro de los procesos formativos era necesario definir antes: ¿qué es la negociación estratégica?

Para esto, se decidió desarrollar un ejercicio dirigido a re-conceptualizar la negociación estratégica intrínseca en las prácticas de la dirección de tesis desarrollada durante la formación doctoral de investigadores educativos, a partir de discutir una serie de aproximaciones teórico-empíricas y ponerlas en juego con algunas comprensiones iniciales derivadas del análisis de las experiencias tutoriales recuperadas de una serie de entrevistas semiestructuradas realizadas, durante un lapso aproximado de dos años, a cuatro diadas doctorando-director de tesis de un programa de doctorado en educación del noroeste de México.

Desarrollo

Indicios empíricos de la negociación estratégica

Al revisar diversos trabajos centrados en describir el acompañamiento tutorial brindado desde el marco de la dirección de tesis durante la formación doctoral de investigadores educativos, una noción recurrente fue la variabilidad del acompañamiento. En su estudio, por ejemplo, Acker, Hill y Black (1994) al entrevistar a tres parejas de directores de tesis y tesistas de tres universidades de Reino Unido con el propósito de contrastar el estilo de dirección técnico-racional o negociado, de acuerdo con lo privilegiado por los directores de tesis del área de psicología y educación, encontraron que el acompañamiento se mostró como un proceso de cambio constante en el que las estrategias se adaptaron a la etapa del proyecto de investigación en curso, el foco de la dirección se mueve en función de los “huecos” y las necesidades

presentadas por los estudiantes, mientras que la frecuencia de las asesorías, así como el grado de dirección implementado por el director, se modificaron según el nivel de independencia presentado por el estudiante.

De forma similar, en un estudio longitudinal llevado a cabo del 2007 al 2009 con el objetivo de capturar las experiencias tutoriales que día a día vivieron 16 doctorantes de dos universidades de Reino Unido, McAlpine y McKinnon (2013) concluyeron que tal como en su momento Bowen y Rudenstines (1992) lo señalaron, la dirección de tesis es la “más variable de todas las variables”, pues encontraron que una vez que el director y el estudiante empiezan a trabajar juntos, una gran cantidad de aspectos de la relación son negociados y renegociados a lo largo del tiempo, por lo que tanto el director, como el estudiante frecuentemente se encuentran haciendo ajustes de su desempeño, el tiempo y la frecuencia de sus reuniones en función de las necesidades y dudas experimentadas frente al trabajo doctoral.

Por su parte, Wisker y colaboradores (2003) en su trabajo de investigación-acción, centrada en utilizar el diálogo como estrategia principal de sus talleres para apoyar y empoderar a 150 doctorandos israelíes de la Universidad Politécnica de Anglia frente al desarrollo de su trabajo de investigación, consiguieron identificar como parte de sus hallazgos que los diálogos efectuados entre los directores “guardianes” y los estudiantes durante las tres etapas del programa se concentraron en diferentes elementos del trabajo y tomaron formas variadas (prescriptivas, informativas, clarificadoras, de confrontación) en función de los temas específicos, las necesidades y las respuestas que los estudiantes mantenían en determinados momentos, por lo que concluyeron que durante el acompañamiento dialógico resulta necesario utilizar diferentes tipos de interacción según las etapas del proyecto de estudiante y sus necesidades.

El ámbito nacional no fue la excepción. Al entrevistar a once tutores del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) tanto del programa de maestría, como del doctorado en Ciencias Educativas, Castro (2006) identificó algo similar en el plano nacional, al reportar que la dirección de tesis lejos de permanecer estática, se presentó como un proceso dinámico en un continuo cambio a través del cual paulatinamente se ajustó la directividad y el apoyo brindado a las necesidades del alumno y a su experiencia.

De este modo, lo que estos autores describieron como “cambio”, “re-negociación”, “transformación” y “ajuste”, pasó de considerarse como una simple característica del acompañamiento tutorial, a concebirse como un fenómeno intrínseco de mayor complejidad. Conscientes de que no se estaba re-inventando la rueda, se emprendió una segunda revisión enfocada ahora en encontrar investigaciones que desde la línea de la pedagogía doctoral se centraran en abordar específicamente este proceso.

Antecedentes conceptuales de la negociación estratégica

A pesar de que la negociación estratégica fue un tema presente en diversos estudios como un componente periférico en el análisis de las prácticas derivadas en el marco de la dirección de tesis, fueron muy pocos los trabajos encontrados que la recuperaron para su estudio como un fenómeno *per se*.

Uno de los antecedentes más cercanos a tratarla de forma directa fue el concepto de “sinergia pedagógica” propuesto por Arismendi et al. (2016). Ellos la definen como el mutuo conocimiento y aprecio de las fortalezas y las debilidades del tutor y del tesista, como condición para poder aportar y pedir ayuda adecuadamente. De este modo, una buena sinergia implicaría que tanto las necesidades como las estrategias de acompañamiento se retroalimenten dinámicamente en el proceso. Sin embargo, este constructo se limitó a la sincronización de las acciones de los actores, con las correspondientes necesidades de sus pares, sin considerar su impacto en el proceso de enculturación.

Otro antecedente bastante directo fue el presentado por Hu, Van der Rijst, Van Veen y Verloop (2016), quienes en su propósito de explorar las similitudes y las diferencias existentes en las prácticas tutoriales presentadas entre directores alemanes y chinos, reconocieron explícitamente a la adaptación de la supervisión a la particularidad de los estudiantes, así como el uso de estrategias para la evaluación y la regulación del trabajo del estudiante, como parte de los apoyos intangibles que puede ofrecer el director de tesis a través del acompañamiento. Empero, nuevamente aunque se reconoció como uno de los componentes del quehacer tutorial, no se ahondó en su naturaleza y su implicación específica en los procesos de formación.

No obstante lo anterior, a partir de sus menciones periféricas fue posible identificar que:

- La negociación estratégica del acompañamiento tutorial durante la formación doctoral de investigadores educativos inicia con un proceso de evaluación formativa a partir del cual se valora con qué saberes de la investigación educativa cuenta o carece el doctorando.
- A partir de esta autoevaluación o heteroevaluación, doctorandos y directores de tesis modifican la frecuencia de los encuentros, la tipología de sus tareas y el grado de dirección de sus andamiajes para promover ciertas experiencias de socialización focalizadas en propiciar determinados aprendizajes relacionados con el oficio de la investigación educativa.
- La riqueza de esta negociación radica en que conforme el doctorante vaya adquiriendo mayor experiencia, surgirán nuevas carencias u oportunidades de aprendizaje, por lo que las tareas asignadas también irán modificándose de tal modo que impliquen un nivel diferente de dirección, temática, acceso y participación en la comunidad (Fernández, 2013) con el propósito de ir delineando de forma constante la ruta de aprendizaje del investigador en formación.

Conforme a lo encontrado, el valor de este constructo parecía radicar en la dimensión didáctica intrínseca en los procesos formativos contruidos desde el vínculo tutorial. Considerando

esto, se procedió a realizar una siguiente revisión centrada en indagar la manera en que este fenómeno ha sido teorizado desde el campo de la didáctica.

Aproximaciones a la negociación estratégica desde la didáctica

Como resultado de esta siguiente lectura, se rescataron las aportaciones realizadas por Gimeno Sacristán (1991), Mercado y Luna (2013) y Erickson (1982). Estos autores no son los únicos que han mencionado dentro de sus investigaciones un fenómeno similar a la negociación estratégica, sin embargo, el objetivo del apartado no es agotar la discusión teórica existente, sino destacar a partir de sus aportaciones dos de los principales elementos sobre los que se ha caracterizado la modificación constante de las estrategias de enseñanza: a) mantener el proceso de aprendizaje en un ambiente impredecible, b) mediante la escucha continua de las necesidades del contexto, entre las que destaca el estudiante como referente.

Un primer autor que menciona un fenómeno similar a la negociación estratégica es Gimeno Sacristán (1991). Dentro de su propuesta del currículum en acción, Sacristán (1991) menciona que si bien el docente puede prefigurar el marco en el que llevará a cabo la actividad escolar, no puede desenvolverse dentro de un esquema completamente conformado por la toma de decisiones razonadas previamente. Por el contrario, cuando la actividad se pone en marcha, el docente:

[...] lo que hace es mantener el curso de la misma, con retoques y adaptaciones del esquema primero, pero siguiendo una estructura de funcionamiento apoyado en la regulación interna de la actividad que implícitamente le brinda el esquema práctico (p. 8).

Sacristán (1991) menciona que el profesor puede evaluar a sus estudiantes a través de las actividades, ya sea a través de procedimientos explícitos o apreciaciones informales, por lo que cuando destaca que esta serie de retoques se definen en función de los elementos emergentes del “esquema práctico”, se ven incluidas en éste, las necesidades particulares presentadas por los estudiantes.

De forma similar a Sacristán (1991), Mercado y Luna (2013) coinciden en señalar que no todo lo que ocurre en el proceso de enseñanza puede ser anticipado, sino que los procesos educativos frecuentemente presentan situaciones impredecibles, ante las cuales los docentes recurren a una “improvisación”. Como ellas mismas lo aclaran, la improvisación no se refiere a enseñar de manera fortuita y al azar, o que el docente omita la planeación de sus clases, sino a su capacidad de generar acciones inmediatas y ponderadas ante situaciones imprevistas, con el fin de conservar los propósitos de su enseñanza.

A través de sus investigaciones centradas en los procesos educativos dentro del aula, estas autoras han encontrado que como parte de esta ponderación se hace presente el entendimiento

que los maestros tienen de sus estudiantes. Mercado y Luna (2013) encontraron que en sus interacciones cotidianas, los docentes despliegan su capacidad para observar y percatarse de las dificultades, posibilidades y condiciones de sus estudiantes con el fin de moldear su trato en favor de ser capaz de brindar a cada uno la orientación que necesita:

Al configurar una idea cada vez más aproximada de cada alumno, el docente debe utilizar este conocimiento para desarrollar estrategias que tengan en cuenta las características de los estudiantes. Muchas de estas decisiones proveerán a los alumnos de experiencias para superar problemas con ciertos contenidos y mejorar su trabajo mediante nuevos ejercicios, explicaciones o preguntas (Mercado y Luna, 2013, p. 51).

De este modo, se entiende nuevamente que la enseñanza se configura a partir de un proceso de diálogo con las necesidades y/o particularidades de los estudiantes.

Otro autor que también indagó sobre este fenómeno en el aula fue Frederick Erickson (1982). Este autor parte de la idea de que las lecciones en clase al ser ocasiones sociales vienen intrínsecamente caracterizadas por lo fortuito. Por ende, tal como lo encontró a través de sus investigaciones, los profesores podían hacer cambios durante la preparación, formulación y puesta en práctica a las actividades de enseñanza:

Los profesores y los alumnos están inmiscuidos en la praxis, improvisando variaciones situacionales que se dan en el seno y alrededor del material temático prescrito socioculturalmente y descubriendo a veces, en este proceso de improvisación, nuevas posibilidades para el aprendizaje y para la vida social (p. 339)

Erickson (1982) denominó a la práctica modificada ante los eventos fortuitos “adaptación conducida”. Lo interesante es que en comunión con Sacristán (1991) y Mercado y Luna (2013), Erickson encontró que las discrepancias generadas por los profesores en la planeación ideal de la clase se realizaban teniendo a los estudiantes como su referente principal, siendo nuevamente sus particularidades el elemento al cual busca responder la adaptación de su enseñanza:

Una vez identificado el nivel de conocimiento del alumno, el profesor debería ser capaz de ajustar el ambiente de aprendizaje de la lección y acomodarlo al alumno. En el lenguaje de la formación del profesorado esto se llama «encontrarse con el alumno en el lugar donde éste está». Se pueden hacer ajuste en las dos dimensiones de la clase como entorno de aprendizaje [...] se puede simplificar [la estructura de la tarea académica] disminuyendo la dificultad en una cuestión dada o un conjunto de temas o [...] se puede simplificar [la estructura de la participación social] reordenando los derechos de hablar y escuchar (Erickson, 1982, p. 334).

Conclusiones

Recuperando las aportaciones de las descripciones empíricas y teóricas revisadas, junto con algunas comprensiones iniciales derivadas de las entrevistas realizadas hasta el momento, se delinea a continuación una conceptualización inicial de la negociación estratégica intrínseca en la dirección de tesis desarrollada durante la formación doctoral de investigadores educativos.

La negociación estratégica del acompañamiento tutorial se conforma como el momento en el que los intereses, las motivaciones, las convicciones, las necesidades y las competencias que el doctorando presenta y requiere desarrollar, entran en un proceso de diálogo con los perfiles y los propósitos de la institución, el programa doctoral y el/la directora/a de tesis, con el propósito de generar un acuerdo y/o un ajuste del vínculo, la estructura o la dinámica de trabajo. El objetivo de esto es permitir la continuidad del proceso de formación doctoral a lo largo de un complejo itinerario cuyo horizonte y eje principal gira alrededor del desarrollo y la elaboración de la tesis. Tomando todo esto en consideración, se decidió identificarla como un proceso de:

- Negociación: porque se concreta como un ejercicio en el que se tratan o discuten diversos aspectos del acompañamiento para procurar su mejor logro. En este caso, entran en diálogo el doctorando, el director de tesis y su contexto para conocer las necesidades y las particularidades desde las que surgen sus diversas demandas, así como de los recursos de los que se disponen para darles repuesta, y con base en ello re-configurar el vínculo, la estructura, las tareas y las estrategias de acompañamiento. Esto implica una capacidad de escucha (no necesariamente de algo verbal en todos los casos).
- Estratégica: porque tanto el proceso de escucha, como el ajuste del vínculo y la adaptación de la estructura y las estrategias de acompañamiento, se realizan con el propósito específico de responder a las necesidades específicas de los estudiantes y los directores de tesis y de adaptarse a las circunstancias fortuitas del contexto (marco político-institucional-curricular), para asegurar la continuidad del proceso de aprendizaje.
- Performativa: porque la respuesta a la escucha de las necesidades no se limita a una respuesta verbal, sino que resulta en una modificación constante y activa del acompañamiento a través del re-ajuste de la estructura del vínculo y/o en la adaptación de las estrategias para propiciar las actividades de socialización que respondan a las necesidades identificadas.

La profundización en el estudio de la negociación estratégica permite revelar que el acompañamiento tutorial desde la dirección de tesis incluye una parte importante de la función *docere*. Sin embargo, debido a la naturaleza particular del nivel y el contexto en que se desarrolla, contiene elementos que lo diferencian de la enseñanza en el aula, esto visible, por ejemplo, en el hecho de que las entrevistas permitieran observar que la negociación estratégica implica atender además de las necesidades de aprendizaje del doctorando, otras derivadas de su implicación en el contexto institucional, e incluso extracurricular, en que se desenvuelve su investigación y por ende, su proceso de formación.

Dada la poca cantidad de trabajos que se encontraron enfocadas en el estudio específico de este fenómeno, este primer ejercicio de conceptualización se constituye en sí mismo como un aporte relevante que se espera pueda servir a futuro como referente de apoyo para el desarrollo de más investigaciones centradas en el estudio específico de la negociación estratégica intrínseca en la dirección de tesis emprendida durante la formación doctoral de investigadores educativos específico. Las múltiples particularidades rescatadas desde su análisis empírico vaticinan que se trata de un área prolífica que requiere seguir siendo explorada.

Referencias

- Acker, S., Hill, T. y Black, E. (1994). Thesis supervision in the social sciences: managed or negotiated?, *Higher Education*, 1 (28): 483-498.
- Arismendi, M., Gava, S., Maggiolini, L., Martin, M. y Sarrot, E. (2016). Pensando el vínculo tutor-tesista en los procesos de tesis: aproximaciones conceptuales a una sinergia tutoría, *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales*, 14 (1): 1-11.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. París: Minuit.
- Bowen, W. y Rudenstine, N. (1992) *In pursuit of the PhD*. Princeton: Princeton University Press.
- Castro, A. (2006). *Las tutorías en la formación de investigadores de los posgrados del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC* (Tesis de Maestría), Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, México.
- Cullen, D., Pearson, M., Saha, L. y Spear, R. (1994). *Establishing effective PhD supervisión*. Australia: Department of Employment, Education and Training.
- Difabio, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959.
- Erickson, F. (1982). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase. En Ch. Wilkinson (ed.). *Communicating in the Classroom*. Academic Press, New York (pp. 153-181). Traducción de M. Lourdes Soto Páez.
- Fernández, L. (2013). *La formación de investigadores en la relación director- tesista*. Presentación de Avances de Tesis Doctoral en el área Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales de la Universidad de San Andrés, Argentina.
- Gardner, S. K. (2008). What's Too Much and What's Too Little?: The Process of Becoming an Independent Researcher in Doctoral Education, *The Journal of Higher Education* , 1(79), 326-350.
- Gardner, S. K. (2010). Faculty Perspectives on Doctoral Student Socialization in Five Disciplines, *International Journal of Doctoral Studies*, 1(5), 39-53.

- González, R. y Otero, C. (2019). Relación pedagógica tutor-alumno: factor clave para promover las habilidades investigativas, *Revista Conrado*, 15(70), 48-52.
- González-Ocampo, G. y Castelló, M. (2018). Writing in doctoral programs: examining supervisors' perspectives. *Higher Education*, 76, 387–401.
- Hu, Y., Van der Rijst, R. M., Klaas van Veen, R. y Verloop, N. (2016). The purposes and processes of master's thesis supervision: a comparison of Chinese and Dutch supervisors, *Higher Education Research & Development*, 1 (1): 1-15, DOI: 10.1080/07294360.2016.1139550
- Labarrere, A. (2008). Bases Conceptuales de la Mediación y su Importancia Actual en la Práctica Pedagógica, *SUMMA Psicológica UST*, 5(2): 87-96.
- Luna-Molina, M. y Muñiz, M. (2018). Vínculo director de tesis-tesista: entre la autonomía y la heteronomía, *Daena: International Journal of Good Conscience*, 13 (2): 352-379.
- McAlpine, L. y McKinnon, M. (2013) Supervision: The most variable of variables: student perspectives, *Studies in Continuing Education*, 35:3, 265-280, DOI: 10.1080/0158037X.2012.746227
- Mercado, R. y Luna, E. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*. México: Ediciones SM y Somos Maestr@s.
- Moreno, M. (Coord.), Sánchez, R., Arredondo, V., Pérez, G. y Klingler, C. (2003). Formación para la investigación. En P. Ducoing (Coord.). *Colección: La investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 8: Sujetos, actos y procesos de formación* (pp. 41-104). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Sacristán, G. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- 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*, 35 (140): 8-27.
- Vera, L. y Vera, A. (2015). Desempeño del tutor en el proceso de acompañamiento en la producción científica, *Telos*, 17 (1): 58-74.
- Wisker, G., Robinson, G., Trafford, V., Warnes, M. y Creighton, E. (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*, 8 (3): 383-397, DOI: 10.1080/13562510309400.
- Wright, J. y Lodwick, R. (1989). The process of the PhD: a study of the first year of doctoral study, *Research Papers in Education*, 4 (1): 22-56.