



María Azucena Ocampo Guzmán

2024

La negociación estratégica del acompañamiento tutorial: un camino para la construcción de la autonomía intelectual de los investigadores educativos

En L. Montaña Sánchez y S. Lidliard Cárdenas (coords.). *La investigación educativa, una tarea colectiva* (pp. 344-359). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.



Esta obra está bajo licencia internacional
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0.
CC BY-NC 4.0

La negociación estratégica del acompañamiento tutorial: un camino para la construcción de la autonomía intelectual de los investigadores educativos

MARÍA AZUCENA OCAMPO GUZMÁN

Como señalan algunos autores, la formación para la investigación implica la transmisión y la asimilación de un conjunto de saberes y habilidades relacionadas con una disciplina (Piña y Mireles, 2000, citados en Sánchez, 2015). Por ello, a través de este proceso los formadores se asumen como los mediadores humanos encargados de promover y facilitar que los principiantes accedan de manera sistematizada a dichos conocimientos, desarrollen las habilidades e internalicen los hábitos, las actitudes y los valores que, conforme al sistema de normas y el campo conceptual común, demanda la realización de la práctica denominada investigación (Moreno et al., 2003).

En la actualidad los programas de doctorado en educación con orientación a la investigación se han posicionado como los principales medios institucionales en los que se gesta la formación de investigadores educativos en México. La dinámica interna de estos programas ha incluido la incorporación de múltiples situaciones y escenarios para la formación del doctorando, lo que ha generado en consecuencia la emergencia de diversas figuras responsables de esta mediación (investigadores, docentes, compañeros/as, etc.). Todas ellas juegan un papel indispensable en el proceso formativo de los investigadores, sin embargo, una mediación que ha acaparado una atención especial ha

sido el acompañamiento brindado por los/as directores/as de tesis a través del espacio curricular de la elaboración de la tesis.

Dado que la investigación educativa implica un *saber hacer*, varios autores han coincidido en señalar que investigar solo se puede aprender participando activamente en la elaboración de trabajos de investigación (De Hoyos, 1981; Rojas, 1992). En este sentido, la elaboración de la tesis se constituye como un excelente espacio, porque a través de este ejercicio el/la estudiante entra en contacto directo con la práctica investigativa, misma que en el trayecto le va demandado gradualmente el desarrollo de nuevas habilidades y/o conocimientos para resolver ciertas tareas fundamentales. Empero, para que la elaboración de la tesis conserve su función pedagógica, resulta necesario el acompañamiento tutorial brindado por el/la director/a de tesis.

En su tarea como un investigador con mayor experiencia y pericia, el director de tesis establece junto con el doctorante una relación maestro-aprendiz, en la que el primero se responsabiliza de enseñarle el oficio al estudiante de forma artesanal a fin de garantizar la calidad y la culminación de la tesis (Sánchez, 2015). Para esto, el director de tesis promueve la socialización de su estudiante con las prácticas y los códigos de la disciplina, a partir de incorporarlo en distintas actividades relacionadas con la investigación profesional que le permitan internalizar y apropiarse de los protocolos y las normativas que rigen el quehacer (Yurén, 1995, en Sánchez, 2013a), nutriendo así el *habitus* científico (Bourdieu, 1984) que le posibilitará no solo avanzar en la elaboración de su tesis, sino al mismo tiempo también en su autonomía intelectual para integrarse a la dinámica de la comunidad profesional (González y Otero, 2019; Wright y Lodwick, 1989; Gardner, 2008, 2010).

La autonomía intelectual es la capacidad que los doctorantes van presentando a lo largo de su proceso de formación para conducirse y llevar a cabo la tarea investigativa a partir de sus propios recursos (Sánchez, 2013b, 2022). El desarrollo de la autonomía intelectual se visualiza como un mejoramiento gradual en la independencia presentada para hacer investigación, que va desde el requerimiento de los consejos, la supervisión y la aprobación del director de tesis para

emprender cualquier proyecto de investigación, hasta “la capacidad de llevar a cabo una producción académica independiente en una línea de investigación definida por el propio investigador” (Fresán, 2001, p. 24, en Sánchez, 2015).

De acuerdo con lo observado por autoras como Fresán (2001, en Sánchez, 2015) y Sánchez (2015, 2022), es posible vislumbrar que el investigador va fortaleciendo su autonomía intelectual cada vez que se muestra capaz de:

- elegir el tema de investigación que trabajará;
- visualizar las insuficiencias presentadas en un cúmulo de trabajos sobre un tema específico;
- derivar y argumentar con solidez una propuesta teórica y metodológica obtenida de una lectura crítica de la información;
- proponer un abordaje diferente para el análisis de su objeto de estudio;
- responder a las preguntas de investigación propuestas, proponer explicaciones alternativas a los fenómenos estudiados, así como soluciones viables y originales;
- redactar y exponer resultados originales y claros;
- aprender a investigar;
- asistir y participar en congresos u otros eventos académicos;
- seleccionar y/o proponer una línea de investigación propia;
- estructurar proyectos de investigación y formular metas de producción científica;
- gestionar y obtener recursos de distintas fuentes;
- organizar grupos y/o participar en redes académicas o de investigación;
- ejercer la docencia y participar en la formación de nuevos investigadores;
- generar aportaciones originales en el campo de conocimiento, además de producción investigativa de alto nivel de calidad, y
- obtener el reconocimiento de sus pares.

Como puede intuirse desde lo anterior, la autonomía intelectual no es una capacidad que se obtiene en su forma finita al término del

doctorado, sino que se construye y reconstruye durante la formación escolar y posteriormente a lo largo de la experiencia profesional en la investigación. En el caso específico de la formación doctoral, resulta propicio para el desarrollo de la autonomía intelectual que el director de tesis adentre al doctorante en ciertas formas de aproximación, modos de reflexión y demostración de teorías, sistemas de interpretación y las perspectivas de análisis propias del campo de la educación, pero todo ello en un ambiente que al mismo tiempo: a) propicie la libre expresión de ideas y opiniones sobre los temas estudiados, b) genere discusiones y diálogos académicos en los que prevalezca el respeto para propiciar la seguridad y la confianza del doctorando en sí mismo, y que c) promueva una práctica flexible, adaptativa y gradualmente independiente que favorezca el crecimiento personal del individuo en formación (Sánchez, 2022).

De acuerdo con lo observado en varios trabajos enfocados a analizar y describir la dirección de tesis durante la formación doctoral de investigadores, un rasgo común encontrado fue que el acompañamiento tutorial asume un comportamiento continuamente dinámico y cambiante (Cullen et al., 1994; Acker et al., 1994; Castro, 2006; Luna-Molina y Muñiz, 2018). Aunque algunos autores aluden estas variaciones a los estilos de dirección (Wright y Lodwick, 1989), las descripciones encontradas permiten inferir que esta continua transformación del acompañamiento tutorial se comporta más bien como un mecanismo didáctico a partir del cual los/as directores/as y los/as estudiantes negocian y ajustan estratégicamente el tiempo, la frecuencia con que se encuentran y sus estrategias para responder de manera consciente y sensible a la particularidad de su proceso y de su contexto (McAlpine y McKinnon, 2013; Fernández, 2013; Torres, 2013; González-Ocampo y Castelló, 2018; Hu et al., 2016). De ahí que lo denominemos “negociación estratégica”.

Considerando la relevancia que durante el trayecto doctoral juega la mediación del director de tesis para el desarrollo de la autonomía intelectual y el papel crucial que juega la negociación estratégica del acompañamiento tutorial para promover la formación de los futuros

investigadores educativos desde la dirección de tesis, surgió el interés genuino por comprender: ¿cómo se lleva a cabo la negociación estratégica durante el acompañamiento tutorial y de qué manera promueve el desarrollo de la autonomía intelectual de los doctorantes?

A fin de dar respuesta a esta pregunta, se entrevistó a cuatro díadas (director/a de tesis y doctorante) de un programa de doctorado en educación con orientación a la investigación, con miras a recuperar de sus experiencias la presencia de la negociación estratégica durante el acompañamiento tutorial y analizar a partir de ello su participación en el desarrollo de la autonomía intelectual, tal como se expone a continuación.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Para aproximarnos a las expresiones de la negociación estratégica y la autonomía intelectual manifestada por los estudiantes en la cotidianidad de su trayecto doctoral se consideró adecuado emprender un abordaje de carácter cualitativo (Sandín, 2003) que nos permitiera recuperar dichas experiencias y significados de viva voz. Ergo, dado que el fenómeno de interés se ubicó dentro del marco de la dirección de tesis durante la formación doctoral de investigadores educativos, se eligió un programa nacional de doctorado en educación con orientación a la investigación¹ y se seleccionó como participantes solo a las cuatro díadas cuyos/as integrantes cumplieron los siguientes criterios:

- ser estudiante activo/a de doctorado de la cohorte generacional 2019-2022;
- tener asignada la dirección del proyecto de tesis de un/a estudiante de doctorado de la cohorte generacional 2019-2022;
- aceptar participar en la investigación mediante la firma de la carta de consentimiento informado.

De este modo, se llevaron a cabo ocho entrevistas semiestructuradas, virtuales e individuales a los cuatro doctorantes (dos hombres y dos

¹ El nombre del programa doctoral se mantiene en anonimato debido al acuerdo de confidencialidad pactado.

mujeres) y a sus respectivos/as directores/as de tesis (dos hombres y dos mujeres). Para dirigir las conversaciones se elaboraron dos guías de entrevistas compuestas de ocho preguntas para los/as directores/as de tesis y diez para los doctorantes, organizadas en tres grandes temáticas de interés: a) sus percepciones de la dirección de tesis, b) la génesis del vínculo tutorial y c) sus experiencias respecto al proceso de la dirección y la elaboración de tesis vivido hasta ese momento.

Una vez realizadas, las entrevistas fueron transcritas cuidando el anonimato de los participantes a través de la asignación de seudónimos. Haciendo uso del método comparativo constante propuesto por Taylor y Bogdan (1987) en conjunto con algunos de los principios propuestos desde la teoría fundamentada (Corbin, 2010), lo primero que se realizó para el análisis de la información fue emprender una exhaustiva lectura de las transcripciones y se codificaron con ayuda del programa Atlas.ti v. 7.5.4. Para fortalecer la validez del ejercicio realizado se llevó a cabo una triangulación de codificaciones elaboradas por dos investigadores de forma independiente, encontrando una coincidencia aceptable entre ambas propuestas y aprovechando las diferencias para un ejercicio de complementación (Rodríguez et al., 2005). Una vez unificada la codificación, los conceptos y las proposiciones se organizaron en dos categorías: la negociación estratégica y la autonomía intelectual. Con base en la caracterización elaborada de ambos elementos, se emprendió una relectura de los relatos para identificar los episodios en los que se manifestaba un avance en la autonomía intelectual de los doctorantes y posteriormente cada uno de estos episodios fue analizado de manera particular, colocando especial atención en el comportamiento del acompañamiento tutorial y su propósito en relación con las expresiones de la autonomía intelectual, encontrándose los siguientes hallazgos.

LA NEGOCIACIÓN ESTRATÉGICA DEL ACOMPAÑAMIENTO TUTORIAL

A partir de lo recuperado de las experiencias de las cuatro díadas entrevistadas, la negociación estratégica del acompañamiento tutorial puede definirse como el diálogo desplegado entre los intereses, las

motivaciones, las convicciones, las necesidades y las competencias que el/la doctorante presenta y requiere desarrollar, con la institución, el programa doctoral y el/la director/a de tesis, a fin de generar un ajuste en la dinámica de trabajo y permitir con ello la continuidad de la elaboración de la tesis y el proceso de formación.

La negociación estratégica se presentó como un proceso derivado de la conjugación de cuatro elementos: la aparición de una situación emergente, el despliegue de una escucha atenta, la realización de un ajuste en las estrategias de trabajo y una intención pedagógica subyacente. La negociación surgió como un mecanismo motivado a resolver diversas situaciones que de cierta manera desafiaron el avance en el proceso de elaboración de la tesis, ya fuera, por ejemplo, una situación que interfiriera en la comunicación entre el/la director/a de tesis y el/la doctorante, la necesidad de tomar una decisión teórico-metodológica, la limitación en ciertos conocimientos y habilidades, la pérdida de orientación en la tarea o la aparición de ciertas circunstancias delicadas internas y externas a la institución.

Para proceder a su atención, tanto el/la director/a de tesis y el/la doctorante desplegaron una escucha atenta dirigida a identificar el desafío, profundizar en sus circunstancias y reconocer las competencias y/o los recursos materiales que tenían disponibles para responder a ellas. Esto les implicó colocar su atención en las circunstancias y las características tanto del/la director/a de tesis (p. ej. sus horarios y circunstancias laborales) como del/la doctorante (p. ej. su estado de salud físico-mental o sus conocimientos y habilidades) y del contexto (p. ej. los tiempos y los requisitos estipulados desde la ruta crítica del plan de estudios).

Una vez que el/la director/a de tesis y el/la doctorante consiguieron identificar la situación emergente a atender, procedieron a responder en la mayoría de los casos a través de un ajuste, ya fuera una modificación de la estructura de los encuentros de trabajo conjunto (p. ej. de la hora, el lugar y la duración de las asesorías) o de las estrategias de trabajo. Esta segunda pudo incluir la modificación o la sustitución de las estrategias de acompañamiento brindadas por los/as directores

de tesis, o bien la implementación de alguna estrategia de trabajo y/o apoyo por parte de los propios doctorantes. Los ajustes de la estructura de los encuentros fueron implementados en su mayoría con la intención de establecer y optimizar los canales de comunicación, mientras que los ajustes de las estrategias para la elaboración del trabajo de investigación tuvieron como objetivo permitirles tanto a los/as estudiantes como a los/as directores/as de tesis tomar ciertas decisiones y conseguir los insumos necesarios para resolver las tareas requeridas para avanzar en la investigación.

EL IMPACTO DE LA NEGOCIACIÓN ESTRATÉGICA DEL ACOMPAÑAMIENTO TUTORIAL EN EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA INTELECTUAL

De acuerdo con lo descrito líneas atrás, es posible señalar que la negociación estratégica se presentó efectivamente como una práctica didáctica fundamental dirigida a promover y transformar el proceso formativo desplegado de la interacción emergida desde el vínculo tutorial. Lo interesante fue que esta transformación permitió que los/as doctorantes desarrollaran ciertas habilidades y conocimientos teórico-disciplinarios que los llevaron a mostrar a su vez un paulatino incremento en su independencia y proactividad para realizar algunas tareas que ya anteriormente habían elaborado en compañía de sus directores/as de tesis, es decir, impactaron en cierta medida en el fortalecimiento de su autonomía intelectual.

Uno de los episodios más ilustrativos de este tipo fue el caso de Natalia, cuando, después de haber elaborado el primer borrador de su planteamiento de investigación bajo la dirección de su director de tesis, emprendió de nuevo el proceso, pero ahora de forma individual, porque ya sabía que para reestructurar su problema de investigación debía llevar a cabo una revisión de la literatura. Durante el tránsito del planteamiento del problema al diseño metodológico de su investigación, Natalia encontró como resultado de la revisión de la literatura que para responder a su pregunta de investigación necesitaba trabajar con los docentes y no con los estudiantes, a los que ya había elegido como su

población de estudio. Ante dicho cambio, su tema de investigación se tornó hacia la formación docente, por lo que en consecuencia Natalia tuvo que eliminar el trabajo que había hecho hasta ese momento y reelaborar su planteamiento, ahora centrado en los profesores. Para esto Natalia re-dirigió de forma autónoma las tareas y las lecturas que se encontraba realizando en ese momento a la manera en que su director de tesis le había indicado que lo hiciera durante la elaboración de su planteamiento anterior. De este modo, al cabo de unas semanas, Natalia consiguió elaborar su nuevo planteamiento de manera independiente, sin la dirección meticulosa de su director.

Un segundo episodio en el que se ilustró algo similar fue el caso de Jacinto. Durante la elaboración de su primera problemática su director de tesis lo acompañó de forma muy cercana. Le indicó revisar los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y le recomendó una serie de trabajos que consideraba que le ayudarían para la construcción de los antecedentes y la justificación de su investigación. Durante su segundo año en el doctorado, Jacinto decidió cambiar radicalmente su tema de investigación, por lo que, de forma similar al caso de Natalia, se vio en la necesidad de reelaborar el planteamiento de su investigación. Lo interesante fue que, sin necesidad de que su director de tesis se lo indicara, Jacinto comenzó a revisar por sí mismo los estados del conocimiento relacionados con su nueva temática de interés. Posteriormente la dinámica de trabajo que llevaban se transformó, pues en vez de que su director de tesis le asignara los textos a revisar, era ahora Jacinto quien los elegía y le enviaba las fichas de evidencia de lectura a su director para recibir solo recomendaciones complementarias. Gracias a la motivación que le provocaba el tema y al hecho de tener un poco más de conocimiento sobre el mismo en comparación a su director de tesis, Jacinto terminó conduciendo el proceso de reestructuración del planteamiento de su investigación.

Un tercer caso bastante ilustrativo fue el de Javier, quien al comprender la lógica del mapeo sistemático y la revisión de la literatura fue capaz de apropiarse del rumbo de la actividad. En un inicio Javier se encontraba renuente a la realización de la revisión sistemática. Sin

embargo, conforme fue avanzando en el proceso del mapeo y comprendió la utilidad de la información que estaba compilando para la construcción de su investigación, Javier comenzó proactivamente a incorporar textos e información extra que su directora de tesis no le había sugerido, pero que él consideraba necesaria e importante. Incluso en una de sus reuniones con el comité de tesis fue cuestionado por agregar dicha información, pero dada la claridad que tenía del ejercicio realizado, fue capaz de defenderlo de forma independiente con el respaldo de su directora, quien se mostró muy satisfecha y orgullosa de dicho progreso:

Cuando él identificó las ventajas de ubicar muy bien el país de adscripción, la aportación, el nivel educativo donde se hicieron las investigaciones [...] él fue incluso incluyendo al índice información que yo no la había categorizado y vi que él empezó a tener esta libertad de poder elegir información que consideraba relevante y que si bien yo no la consideraba relevante, él tenía razones para justificar por qué eran importantes. Y de hecho fue cuestionado en el comité y él las defendió y yo sin problema alguno acepté que él incluyera esa información [Doctora Margarita, comunicación personal, 6 de agosto del 2021].

Un último episodio ilustrativo fue el de Gladys, cuando presentó una actitud de proactividad al momento de elaborar el estado del arte para su tesis doctoral, derivado de haber aprendido a elaborarlo de forma independiente durante la maestría. Durante su maestría Gladys tuvo muchas dudas al momento en que se le asignó la tarea de elaborar el estado del arte, por lo que al inicio le preguntó a su directora de tesis cómo hacerlo. Dado que el cuestionamiento directo no fue suficiente para ella, de forma complementaria recurrió a la implementación de varias estrategias de autoaprendizaje, tales como la búsqueda y la revisión de otros estados del arte que le sirvieron como referentes y/o textos en los que se explicaba directamente cómo elaborarlo. En consecuencia, cuando llegó el momento de elaborar su estado del arte durante el doctorado Gladys ya no recurrió a pedir apoyo a su directora al inicio de la tarea, sino que de forma independiente comenzó la búsqueda, la lectura, el análisis de los estudios y su redacción. Una vez

que tuvo terminado su borrador se lo presentó a su directora, quien la cuestionó en profundidad para comprender su propuesta, pero al final quedó tan satisfecha con la propuesta que le brindó su respaldo y su espacio para terminarlo.

Con base en las experiencias anteriores es posible observar que la autonomía intelectual en el caso de los doctorantes en formación se mostró materializada en su capacidad para: empezar y culminar tareas de manera independiente, liderar la revisión y el proceso de búsqueda de investigaciones, generar propuestas originales de trabajo y emprender estrategias de auto-aprendizaje. En este punto es menester señalar que su capacidad para llevar a cabo de forma independiente estas tareas se derivó del aprendizaje y desarrollo de ciertas habilidades investigativas. Por ejemplo, en el caso de Natalia, su autonomía se mostró fortalecida a partir del desarrollo de sus habilidades relacionadas con la búsqueda, la lectura y el análisis de las investigaciones para derivar y construir a partir de ello una problemática sólida y relevante. Por su parte, Jacinto se desenvolvió de forma independiente a partir de haber aprendido el protocolo de revisión de las primeras fuentes a las que se debe recurrir para derivar y justificar un tema pertinente: la revisión de los estados del conocimiento.

En el caso de Javier no se trató únicamente de aprender *cómo hacer*, sino que implicó el hecho de que comprendió el sentido de la tarea para los fines de la investigación. Esto nos permite observar que el desarrollo de la autonomía intelectual no se limita al aprendizaje de las habilidades técnicas, sino también al desarrollo y la comprensión de los sentidos que subyacen al quehacer investigativo. En el caso de Gladys fue posible observar dos habilidades investigativas distintas que fortalecieron su autonomía intelectual de forma concatenada; por un lado, Gladys desarrolló sus habilidades para aprender a investigar por su cuenta, esto a su vez la llevó a desarrollar las habilidades necesarias para elaborar un estado del arte, lo que le permitió no solo realizar la revisión sino asumir la tarea con total independencia y generar una estructura original de la misma.

Lo interesante en los cuatro casos es que la modificación del acompañamiento no se llevó a cabo como una planificación anticipada pensada premeditadamente para desarrollar la autonomía de los doctorantes, sino que más bien se dio de forma inversa. Cuando los estudiantes dieron muestras de independencia y liderazgo en sus tareas, los/as directores/as de tesis recurrieron a la negociación de las estrategias de acompañamiento implementadas, en un intento de cambiar el espacio de trabajo a un ambiente que le brindara al doctorante la libertad y la seguridad necesaria para creer y ejercer sus propias habilidades.

Esto se observó en el caso de Natalia, pues a diferencia de lo vivido durante la elaboración de su primera problemática, en el segundo momento su director de tesis no tuvo la necesidad de brindarle indicaciones. Esta misma situación se observó en el caso del director de tesis de Jacinto, quien no le apartó su apoyo, sino que lo transformó; pasó de emplear una serie de estrategias de conducción a través de las cuales le indicaba qué hacer y cómo hacerlo, a implementar estrategias guía centradas en brindarle únicamente retroalimentación y consejos para sus lecturas.

Por su parte, en el caso de Javier, claramente su directora de tesis modificó sus estrategias de acompañamiento pasando de dirigirlo meticulosamente a darle la libertad suficiente para apropiarse de la actividad, configurando así un ambiente en el que él sintiera la confianza suficiente para proponer, mismo que se mostró efectivo cuando Javier fue capaz de defender la inclusión de su información ante el comité de tesis, mostrando así una consciencia plena de sus decisiones. Lo mismo ocurrió con la directora de tesis de Gladys, quien ante la proactividad de su estudiante se mostró solidaria, brindándole la libertad y el espacio suficientes para que Gladys trabajara y culminara su propuesta de estado del arte.

CONCLUSIONES

A pesar de que poco se ha documentado sobre la naturaleza de la negociación estratégica y el proceso de madurez de la autonomía, por ser fenómenos que suelen pasar frecuentemente desapercibidos (Sánchez, 2013b), las experiencias relatadas por las cuatro díadas entrevistadas nos permitieron recuperar valiosos fragmentos en los que se puede observar la manera en que ambos fenómenos se manifiestan durante el proceso de formación doctoral.

De acuerdo con lo encontrado, es posible señalar que la negociación estratégica se presentó efectivamente como una práctica didáctica fundamental dirigida a transformar el proceso formativo desplegado desde el vínculo tutorial, principalmente a través de una modificación de la estructura de los encuentros de trabajo conjunto y/o de las estrategias de trabajo. Lo curioso fue que en los casos observados la modificación del acompañamiento tutorial no se llevó a cabo como una planificación pensada premeditadamente para desarrollar la autonomía de los doctorantes, sino que más bien se implementó para generar un ambiente de libertad y confianza que le brindara al doctorante la seguridad necesaria para creer y ejercer sus propias habilidades. Esto coincide con lo establecido por Sánchez (2022), quien ha destacado la importancia que tiene que el la director a de tesis fortalezca la seguridad y la confianza del doctorando en sí mismo para promover su autonomía intelectual.

Finalmente, fue posible observar que la autonomía intelectual en el caso de los doctorantes en formación se mostró materializada en su capacidad para llevar a cabo de forma independiente las tareas relacionadas con el trabajo de investigación, derivada del aprendizaje y el desarrollo de ciertas habilidades investigativas. Los hallazgos dan cuenta de un área poco explorada en la formación doctoral de los investigadores educativos, pero que por la relevancia que presenta para comprender la manera en que se desarrolla la autonomía intelectual, se propone necesario continuar realizando más investigación en torno a este fenómeno.

Referencias

- Acker, S., Hill, T., y Black, E. (1994). Thesis supervision in the social sciences: Managed or negotiated? *Higher Education*, 1(28), 483-498. <https://doi.org/10.1007/BF01383939>
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Minuit.
- 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.
- Corbin, J. (2010). La investigación en la teoría fundamentada como un medio para generar conocimiento profesional. En S. Bénard (coord.), *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa* (pp. 13-54). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Cullen, D., Pearson, M., Saha, L., y Spear, R. (1994). *Establishing effective PhD supervision*. Department of Employment, Education and Training.
- De Hoyos, F. (1981). *Los estudios sobre la investigación educativa en México* [Documentos base]. I Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- 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.
- Fresán, M. (2001). *Formación doctoral y autonomía intelectual. Relaciones causales* [Tesis de Doctorado]. UCM y Universidad Anáhuac, Facultad de Educación, México.
- 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. https://sites.nationalacademies.org/cs/groups/pgasite/documents/webpage/pga_160804.pdf
- Gardner, S. K. (2010). Faculty perspectives on doctoral student socialization in five disciplines. *International Journal of Doctoral Studies*, 1(5), 39-53. <https://ijds.org/Volume5/IJDSv5p039-053Gardner293.pdf>
- González, R., y Otero, C. (2019). Relación pedagógica tutor-alumno: factor clave para promover las habilidades investigativas. *Revista Conrado*, 15(70), 48-52. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1103/1112>
- González-Ocampo, G., y Castelló, M. (2018). Writing in doctoral programs: Examining supervisors' perspectives. *Higher Education*, 76, 387-401. <https://www.jstor.org/stable/45116705>

- Hu, Y., Van der Rijst, R. M., van Veen, K., 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. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139550>
- 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. [http://www.spentamexico.org/v13-n2/A21.13\(2\)352-379.pdf](http://www.spentamexico.org/v13-n2/A21.13(2)352-379.pdf)
- McAlpine, L., y McKinnon, M. (2013). Supervision: The most variable of variables: Student perspectives. *Studies in Continuing Education*, 35(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.746227>
- Moreno, M., 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.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades Sociotam*, 15(2), 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Rojas, R. (1992). *La formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. Plaza y Valdés.
- Sánchez, M. (2013a). *Autonomía intelectual. El caso de los investigadores en educación* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Sánchez, M. (2013b). *La autonomía intelectual en el investigador en educación. Sus rasgos* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoria-electronica/v12/doc/0944.pdf>
- Sánchez, M. (2015). *Autonomía intelectual. El caso de los investigadores en educación*. Díaz de Santos/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, M. (2022, oct. 11). La autonomía intelectual en la formación doctoral. *Innovus.mx. Revista del Centro de Estudios Superiores en Educación*. <https://innovus.press/la-autonomia-intelectual-en-la-formacion-doctoral/>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill Interamericana.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

- Torres, 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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13226156002>
- 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. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0267152890040103>