

Tutores en el posgrado académico: ni directores de tesis ni correctores ortográficos

Distintos trabajos nacionales han relevado la baja tasa de graduación en posgrados argentinos^{1,2}. Los estudios indican que la mayoría de los estudiantes de posgrado cursan todos los seminarios o cursos obligatorios de los programas académicos pero no entregan (terminan y defienden) la tesis requerida para obtener la titulación. Esta situación es conceptualizada como un fenómeno internacional bajo las siglas ABD (*All But Dissertation*)^{3,4}, es decir, Todo Menos la Tesis. Incluso en maestrías o doctorados donde la elaboración de una tesis resulta el compendio de artículos científicos publicados en revistas de impacto reconocido, esto suele ser un requerimiento y no un proceso educativo que se favorece y acompaña. Ante este panorama, es posible formular dos interrogantes: ¿Qué factores ocasionan que los estudiantes no realicen sus tesis de posgrado? ¿Qué acciones ejercen las instituciones de posgrado para revertir esta situación? Nos proponemos responder a las preguntas delimitadas a través de identificar posibles causas para la situación denominada ABD y describir acciones que suelen ejercer las instituciones para hacerle frente. Asimismo, presentamos una de las estrategias institucionales que desarrolla el Doctorado en Ciencias de la Salud del Instituto Universitario del Hospital Italiano (IUHI) para acompañar la producción escrita de los estudiantes: la implementación de un Equipo de Tutores.

El proceso de escribir una tesis de posgrado

Se ha señalado que los motivos por los cuales los estudiantes no realizan sus tesis de posgrado pueden ser múltiples y relativos a factores de índole personal, laboral, económica, política, institucional y/o académica⁵. Respecto de las razones académicas, varios estudios sostienen que las dificultades para escribir pueden convertirse en un obstáculo para titularse en posgrado⁶. No obstante ello, la escritura en este nivel es un tema de interés investigativo reciente en los contextos hispanohablantes⁷. Comúnmente, las publicaciones se han centrado en indagar carencias o deficiencias de la escritura de los profesionales para explicar por qué sus producciones escritas no alcanzan los estándares esperados. En oposición a ello, otro grupo

de publicaciones focaliza el complejo proceso de carácter educativo y sociocultural que se atraviesa al escribir una tesis de maestría o doctorado. Se postula que elaborar una tesis implica desarrollar conocimientos disciplinares de tipo conceptual, metodológico, retórico y escritural⁸. Esta escritura académico-científica demanda adentrarse en la cultura investigativa de una comunidad disciplinar, aprendiendo sus métodos, formas de análisis, argumentación y discursos específicos^{9,10}. Entonces, quien elabora una tesis de posgrado debe desarrollar competencias profesionales nuevas en su formación^{11,12} y, por lo tanto, una nueva identidad. Es decir, no solo se trata de aprender “a escribir” sino de aprender a pensar y hacer ciencia, donde la argumentación escrita es central.

Si bien el proceso de escribir una tesis parecería a simple vista estrictamente cognitivo, también representa una situación vital vinculada al desarrollo de una nueva identidad profesional, la del investigador, y, por lo tanto, emocional^{13,14,15}. En ese proceso se transitan ambigüedades respecto de qué quiero, qué puedo y cómo logro los objetivos que esta formación plantea. Asimismo se identifican cambios subjetivos y conflictos inherentes al pasaje de ser receptor a ser productor de conocimiento, esto es, ligados a la construcción y asunción de una nueva identidad enunciativa de autor¹⁶. A las transformaciones subjetivas se les suma el hecho de que una tesis de posgrado requiere mayor elaboración que otros escritos, como la publicación científica a la que la mayoría se encuentra habituado, por lo cual es difícil para el tesista observar avances¹⁷. Por lo antedicho, para atravesar este proceso es necesario forjar la perseverancia ante los fracasos, la tolerancia a la ambigüedad y la percepción de autoeficacia¹⁸. Los estudios concluyen que la escritura de una tesis de posgrado requiere nuevas capacidades y competencias; por ende, implica inevitablemente seguir aprendiendo^{19,20,21}.

*¿Qué hacen las instituciones de posgrado para acompañar la escritura de las tesis?**

Se ha relevado que lo más usual en nuestro país es el ofrecimiento de talleres de tipo general al inicio de la cursada²², que pueden ser aplicables a una monografía, tesina, manuscrito para publicación científica o tesis, lo que continúa la tradición de los cursos *ad hoc* y de pre-

* Iniciativas institucionales, según su orden de aparición:

<https://writingcenter.boisestate.edu/>

<https://writing.princeton.edu/center>,

<https://pennstatelearning.psu.edu/tutoring/writing>,

http://www.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_intro.asp

<http://carle.itam.mx/tutorias/>

<http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/>

http://www.unsl.edu.ar/index.php/main/ver_noticia/1293

http://www.fch.unicen.edu.ar/index.php?option=com_content&view=section&id=69&Itemid=199.

tensión universal (para todos las mismas “recetas”) a fin de enseñar a leer y escribir²³. En el proceso de investigación y escritura propiamente dicha, los alumnos se encuentran con estos talleres al comienzo de los programas académicos y suelen recibir escasos apoyos de sus directores de tesis dado que estos esperan que los maestrandos o doctorandos escriban en forma autónoma²⁴. En consecuencia, gran parte de los tesisistas trabajan solos y los programas de posgrado brindan poco o nulo acompañamiento para llevarlo a cabo. La “desinstitucionalización” de la labor de producir un texto científico, hacer una tesis²⁵, invisibiliza la importancia de un soporte externo que provea el andamiaje adecuado para este proceso²⁶ y ofrezca retroalimentación²⁷.

Existen otras estrategias institucionales destinadas a abordar la escritura académica que, a diferencia de los cursos extracurriculares, se extienden en el tiempo y se ofrecen a lo largo de las carreras. Varios estudios que relevamos muestran que mayoritariamente estas iniciativas se implementan en el nivel universitario de grado y escasamente en el nivel de posgrado. Los primeros programas institucionalizados de escritura académica surgieron en el Reino Unido y los Estados Unidos, para luego influenciar a otros países como Canadá y Australia²⁸. Estos programas se materializan en algunas ocasiones en Centros de Aprendizaje o Centros de Escritura en los que trabajan tutores: estudiantes de grado o posgrado capacitados y supervisados para recibir consultas de los alumnos y brindar ayuda y asesoramiento en los borradores escritos^{29,30}. Algunas universidades estadounidenses que poseen estos centros son: Boise State University, Princeton University y Pennsylvania State University (véase nota al final del artículo). Durante la última década, gran cantidad de universidades latinoamericanas comenzaron a implementar algunas de estas acciones³¹: centros de escritura con tutores en la Universidad Interamericana (Puerto Rico), Instituto Tecnológico Autónomo de México, Universidad Javeriana de Cali (Colombia), tutores de lectura en la Universidad Nacional de San Luis (República Argentina) y tutores de lectura y escritura en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (República Argentina).

Además de estas iniciativas conformadas por centros o tutores de escritura o por ambos, también se han identificado diversas experiencias de revisión entre pares en el ámbito anglosajón³²⁻³⁶. En nuestro país, la Universidad de San Andrés propone un Taller de Escritura Académica, a cargo de la Dra. Paula Carlino, en el cual se propician las prácticas de revisión colectiva y entre pares como retroalimentación necesaria para la reescritura de los propios textos de los doctorandos^{37,38}.

Escritura epistémica

Bajo las propuestas de revisión entre pares, tutores o centros de escritura o entre todos ellos subyace una concepción de la escritura como herramienta de aprendizaje y no solo como

canal para comunicar lo sabido. Esta perspectiva entiende que el trabajo con un otro que revisa el texto y brinda retroalimentación permite superar la “prosa basada en el escritor”³⁹ que se guía únicamente por el pensamiento del autor. Precisamente, la posibilidad que ofrece la escritura como soporte externo de “volver” sobre lo escrito para revisarlo, reflexionar y reorganizar el pensamiento, se ve potenciada por la retroalimentación que ofrece el tutor o el par académico o ambos. De esa forma, se estimula a considerar e internalizar la perspectiva del lector para adaptar el texto a sus necesidades de lectura. En este diálogo que se establece entre un lector-prueba y el autor se favorece que el texto escrito se convierta en una herramienta para pensar, aprender y desarrollar las prácticas académicas cada vez más ajustadas a los contextos reales de ejercicio^{40,41}. A esto se lo denomina la función epistémica de la escritura^{42,43}.

Sistema de tutores: la propuesta del Doctorado en Ciencias de la Salud del IUHI

Considerando la baja tasa de graduación en posgrados y teniendo en cuenta que ofrecer acompañamiento solo al inicio de las carreras no es suficiente para revertir esta situación, el Doctorado en Ciencias de la Salud del IUHI diseñó su Programa académico con una propuesta novedosa. Este Programa brinda a los doctorandos acompañamiento en la preparación de sus Planes de tesis y Tesis a través de un cuerpo estable de tutores, profesionales con experiencia previa en este proceso. Actualmente, el equipo se encuentra integrado por 22 tutores, provenientes de disciplinas variadas como: psicología, biología, bioquímica, medicina, comunicación social, letras e ingeniería. Gran parte de estos profesionales son doctores, magísteres o se encuentran finalizando sus posgrados. Para la capacitación de los tutores, las autoridades del Doctorado ofrecen diversos espacios: una capacitación sistemática anual (recientemente se dictó un curso de introducción a la tutoría en proyectos de investigación en Ciencias de la Salud y un taller focalizado en Prácticas de revisión y retroalimentación de los escritos), encuentros trimestrales de acompañamiento, elaboración de informes de tutoría, entre otros. Además, sus actividades de tutoría se entran tanto con los contenidos de los Seminarios como con el Taller de Tesis que se dicta dentro del Programa.

Basándose en la potencialidad de la escritura como instrumento de pensamiento y desarrollo de nuevos conocimientos, y en los antecedentes de otras universidades nacionales y extranjeras, el enfoque de Tutoría en este Programa pretende asistir el proceso de desarrollo de una investigación y tesis doctoral en torno al trabajo escrito de los doctorandos, y a través de esto institucionalizar el acompañamiento al investigador en formación. El Programa incita a los doctorandos a utilizar la escritura desde el inicio, como apoyo para la actividad intelectual y como soporte de la diversidad de desafíos que la investigación les va presentando. Es decir,

promueve que se escriba *para pensar y hacer*, y no que se piense *para luego escribir*. Así, el papel principal de los tutores es constituirse en lectores académicos-prueba que acompañen dicha producción escrita a lo largo de los dos años de duración del Programa, ofreciendo retroalimentación mediante comentarios que fomentan la revisión sustantiva de los textos y los procesos de investigación que estos involucran.

Para activar la potencialidad epistémica de la escritura, el Programa de Doctorado forma a los tutores para que realicen una revisión global de los textos, distinguiendo cuestiones del “proceso” (del hacer la investigación), de “reflexión” (por qué hago lo que hago definiendo conceptos, estructura y efecto retórico de los argumentos), de “preocupaciones para el final” (como la ortografía, la gramática, la tipografía)⁴⁴. Es por ello que los tutores, al trabajar sobre la producción escrita de sus tutorados, trascienden el papel de correctores de aspectos lingüísticos y gramaticales para considerar el texto en el conjunto de su actividad científica. No obstante, cabe destacar que –si bien los tutores ofrecen estrategias y apoyos necesarios para que los tutorados revisen y puedan mejorar sus producciones⁴⁵– son estos últimos junto con los Directores los responsables de su propio proceso.

Entonces, al conformarse en lectores-prueba de la producción escrita de los doctorandos, los tutores no reemplazan el papel fundamental de un director de tesis. El Director tiene atribuciones intransferibles vinculadas con determinar y orientar acerca de la concepción metodológica y los instrumentos más adecuados para el desarrollo de la investigación y elaboración de la tesis, además de evaluar periódicamente su desarrollo. No obstante, dado que el contacto y la frecuencia de encuentros con los directores de tesis en algunas ocasiones es breve y/o esporádico, el dispositivo académico de acompañamiento que brindan los tutores resulta también un apoyo emocional⁴⁶ para superar el aislamiento y el desánimo^{47,48}, lo que se traduce en un “pensar con”. Trabajos nacionales muestran que la demora de respuestas de los directores a sus tesis, la escasez de tiempo dedicado y las sensaciones de soledad y aislamiento fueron referidas por algunos magistri y maestrands como obstáculos para elaborar sus tesis⁴⁹.

En el Programa del Doctorado en Ciencias de la Salud del IUHI, la modalidad de interacción tutores-tutorados se configura de acuerdo con las posibilidades e intereses de los segundos y puede realizarse en forma presencial o virtual (vía correo electrónico [e-mail], Skype, Google Drive, etc.). El primer día de cursada de la cohorte se presenta formalmente a los tutores y se establece el encuadre de trabajo, en concreto, los motivos sobre los cuales se puede acudir a los tutores: sobre la producción de los trabajos finales de los seminarios, sobre la elaboración del Plan de Tesis y sobre el desarrollo de la tesis misma. A partir de allí, las interacciones se desarrollan espontáneamente,

aunque desde el Programa se sugiere que los tutores fomenten el contacto con aquellos alumnos que no lo hayan establecido por sí mismos.

Para valorar el funcionamiento de las tutorías, el Programa solicita a los tutores la entrega de informes en los que se expliciten las acciones de seguimiento realizadas, las características de los borradores escritos revisados y el estado de avance de la investigación de los doctorandos. El análisis que realizamos de estos informes revela que:

- la demanda de revisión de textos aumenta en los momentos en que los doctorandos deben entregar trabajos finales de seminarios o avances de tesis.
- no todos los doctorandos requieren en igual medida a sus tutores.

- aquellos que poseen un vínculo fluido y cotidiano con sus directores de tesis o pertenecen a algún grupo de investigación, establecen contacto con sus tutores en menor medida, de forma más específica y aislada.

- los que tienen pocos encuentros con sus directores o aún se encuentran en su búsqueda, consultan asiduamente a los tutores.

Sobre el sistema de tutorías también fue posible recabar algunas opiniones de alumnos. Hacia el final de las cursadas presenciales (tres semanas intensivas por año), se administra a los doctorandos una encuesta que indaga puntos de vista sobre organización general, desempeño docente y campus virtual, y se solicita valoración numérica de cada ítem. Pese a que la encuesta no inquiriere específicamente por el sistema de tutorías, tras su procesamiento identificamos que algunos alumnos refieren en forma espontánea a este equipo de tutores. Se valora el “contar con tutores” (evaluación del primer presencial, cohorte I, agosto de 2016), se destacan “las actividades con los tutores” (evaluación del segundo presencial, cohorte I, noviembre de 2016), su “acompañamiento” (evaluación del tercer presencial, cohorte I, marzo de 2017) y “los tutores” (evaluación del primer presencial, cohorte II, marzo de 2017).

Otro modo de valorar el sistema de tutorías es ponderar la entrega de Planes de Tesis de la primera cohorte, en la cual los tutores han trabajado intensamente con los doctorandos. Hacia fines de marzo se recibieron 35 planes (95%) de un total de 37 alumnos (los dos restantes han demorado la entrega de sus planes debido a motivos personales). Cada uno de los 35 planes recibidos fueron enviados a un evaluador disciplinar y un evaluador metodológico, quienes aprobaron 16 de ellos y requirieron alguna revisión de otros 16 (al momento de la elaboración de este artículo están siendo evaluados los planes restantes). Estos datos indicarían que, entre otros factores, el acompañamiento de los tutores ha sido fructífero para que los doctorandos elaboren y entreguen, a un año de haber comenzado su formación, planes de tesis sólidos aprobados por investigadores-evaluadores de excelencia.

CONCLUSIONES

El desarrollo de los posgrados en nuestro país ha tomado reciente protagonismo en las universidades. Estas enfrentan institucionalmente el desafío de lograr que sus estudiantes logren titularse y anticiparse al problema que en otras regiones se conceptualiza como ABD.

Ante esto, nuestro IUHI propone para su Doctorado en Ciencias de la Salud, entre otras estrategias, la conformación de un equipo de Tutores que acompañe el desarrollo de los investigadores en formación. Teniendo en cuenta los resultados positivos en este primer año de implementación y puesta en marcha de este enfoque de tutorías, destacamos la necesidad de que los programas académicos de posgrado asuman la responsabilidad de colaborar con el aprendizaje de la escritura académica. Esta no solo implica “buena sintaxis” sino aprender a participar de una comunidad, la de la investigación, en la que la argumentación es, junto con la metodología, una de las herramientas centrales para la producción de conocimiento.

REFERENCIAS

1. Lvovich D. Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Argentina. En: Luchilo L, compilador. Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos. Buenos Aires: Eudeba; 2010. p. 51-86.
2. Pérez Lindo A. Experiencias y perspectivas de los posgrados en educación superior. Ponencia presentada en: 1er Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior. 2006; Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
3. Carnegie Mellon University. Doctoral student status and all but dissertation processing. Pittsburgh, PA: the University; 2014 Sept 30 [citado 2017 ago 28]. Disponible en: <http://www.isri.cmu.edu/education/se-phd/docs/abd-process.pdf>.
4. Novotney A. The misuse of PhD(c): why a designation used by some students is seen as unethical. *Monitor on Psychology*. 2016;47(8):36.
5. Arakaki J, Spinelli H. Características sociodemográficas, económicas, laborales, y académicas de estudiantes de Maestría y su relación con el armado y presentación de tesis. *Perspectivas Metodológicas*. 2016;17(1): 103-128.
6. Carlino P. ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*. 2005;9(30):415-420.
7. Chois P, Jaramillo L. La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*. 2016; 44(2):227-259.
8. Carlino P. La escritura en la investigación. En: Documentos de Trabajo N° 19. Victoria, Pcia. De Buenos Aires: Universidad de San Andrés; 2006. p. 5-46.
9. Knight N, Zuber-Skerritt O. “Problems and methods in research”: a course for the beginning researcher in the social sciences. *Higher Education Research and Development Journal*. 1986; 5(1): 49-59.
10. Street B. Academic literacies: position paper. Ponencia presentada en: Simposio New Directions in Literacy Research. 1999; Tokyo, Japón.
11. Maxwell JA. *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage; 1996.
12. Wisker G, Robinson G, Trafford V, et al. Recognising and overcoming dissonance in postgraduate student research. *Studies in Higher Education*. 2003;28(1):91-105.
13. Cadman K. Constructing a thesis. A question of identity? Quality in Postgraduate Research: making it happen conference. Adelaide, South Australia: The University of Adelaide; 1994.
14. Lovitts B. Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*. 2005;30(2):137-154.
15. Morrison-Sounders A, Moore S, Newsome D, et al. (2005). Reflecting on the role of emotions in the PhD process. The reflecting practitioner. Ponencia presentada en: 14° Teaching Learning Forum. Australia, Perth: Murdoch University; 2005.
16. Carlino P. Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una nueva cultura. *Uni-Pluri/Versidad*. 2003;3(2): 17-23.
17. Appel M, Dahlgren L. Swedish doctoral students’ experiences on their journey towards a PhD: obstacles and opportunities inside and outside the academic building. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2003;47(1):89-110.
18. Bandura W. Autoeficacia. *Pensamiento y acción*. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca; 1987.
19. Prior PA. Writing/disciplinarity: a sociohistoric account of literacy activity in the academy. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1998.
20. Rose M, McClafferty KA. A call for the teaching of writing in graduate education. *Educational Researcher*. 2001;30(2):27-33.
21. Swales JM, Feak CB. *Academic writing for graduate students: essential task and skills*. 2nd ed. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press; 2004.
22. García de Fanelli A. La formación de posgrado en las ciencias sociales argentinas: oportunidades y restricciones para la innovación. *Education Policy Analysis Archives*. 2001;9(29):1-26.
23. Carlino P. Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 2013;18(57):355-381.
24. Reisin S, Carlino P. Factores que favorecen u obstaculizan la finalización de una maestría. *Memorias del Primer Congreso internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología; 2009. Tomo I, p.368-371.
25. Carlino P. Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*. 2008;29(2):20-31.
26. Love A, Street A. Supervision as collaborative problem-solving: an integrative approach to post-graduate research education. En: Kiley M, Mullins G, editors. *Quality in Postgraduate Research: managing the new agenda*. Adelaide, South Australia: The University of Adelaide; 1998. p. 149-159.
27. Kiley M. Expectation in a cross cultural postgraduate experience. En: Kiley M, Mullins G, editors. *Quality in Postgraduate Research: managing the new agenda*. Adelaide, South Australia: The University of Adelaide, 1998. p. 189-202.
28. Carlino P. Representaciones sobre

AGRADECIMIENTOS

A los Dres. Luis Catoggio y Fernando Vázquez, directores del Doctorado en Ciencias de la Salud del IUHI, por acompañar esta apuesta de gestión educativa.

Lic. Carolina Roni y Dra. Natalia Rosli

Doctorado en Ciencias de la Salud, Instituto Universitario del Hospital Italiano. Buenos Aires, Argentina.

Correspondencia: carolina.roni@hospitalitaliano.org.ar

- la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*. 2005;336:143-168.
30. Carlino P. Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2002;2(2):57-67.
31. Carlino P. Enfoque contrastivo para estudiar las culturas académicas: la supervisión de tesis de posgrado en Argentina y en Australia. *Actas de las XI Jornadas de Investigación en Psicología*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología; 2004. Tomo I, p.169-173.
32. Carlino P. Tutorías de escritura en Latinoamérica. Ponencia presentada en: Jornada sobre Escritura en las disciplinas en ocasión de la visita y conferencia del Prof. Charles Bazerman. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras; 2014.
33. Bridwell-Bowles L, De Vore K, Littlefield H. Peer responde/group work. *Instructor's guide for identity matters*. Mimeo, s.d.
34. Coffin C, Curry MJ, Goodman S, et.al. *Teaching academic writing*. London: Routledge; 2003.
35. Gocsik K. *Using peer groups*. Hannover, NH: Dartmouth College Writing Center; 1997.
36. Princeton Writing Program. *The Writing Center Tutoring Handbook*. Princeton, NJ: Princeton University; 1998.
37. Topping KJ. The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature. *Higher Education*. 1996;32:321-345.
38. Carlino P. Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*. 2008;29(2):20-31.
39. Carlino P. Helping doctoral students of education to face writing and emotional challenges in identity transition. En: Castello M, Donahue C, editors. *University writing: selves and texts in academic societies*. London: Emerald; 2012. p. 217-234.
40. Flower L. Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing. *College English*. 1979;41:19-37.
41. Hayes J, Flower L. Writing research and the writer. *American Psychologist*. 1986;41(10):1106-1113.
42. Scardamalia M, Bereiter C. Development of dialectical processes in composition. En: Olson D, Torrance N, Hildyard A, compiladores. *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing-* Cambridge: Cambridge University Press; 1985. p. 307-329.
43. Wells G. Apprenticeship in literacy. *Interchange*. 1987;18(1/2):109-123.
44. Wells G. Talk about text: where literacy is learned and taught. *Curriculum Inquiry*. 1990;20(4):369-405.
45. Purdue University. *Higher Order Concerns (HOCs) and Later Order Concerns (LOCs)*. West Lafayette, IN: the University; 2000.
46. Colombo L, Cartolari M, Zambrano J. Los lectores de textos intermedios: una ayuda clave en el proceso de las tesis. Ponencia presentada en: Tercer Encuentro Nacional de Investigadores en Desarrollo Cognitivo y Educación. 2014; San Carlos de Bariloche, Argentina.
47. Colombo L, Cartolari M. La escritura de las tesis: el rol de las relaciones entre pares. Ponencia presentada en: 5to Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, 20a Jornadas de Investigación, 9no Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. 2013; Buenos Aires, Argentina.
48. Miller N, Brimicombe, A. Disciplinary divides: finding a common language to chart research journeys. Ponencia presentada en: 33º Annual Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults Conference. 2003; University of Wales, Bangor.
49. Ngongo R. Self-esteem enhancement and capacity building in the supervision of Master's students. En Kiley M, Mullins G, editors. *Quality in Postgraduate Research: making ends meet*. Advisory Center for University Education. Adelaide, South Australia: University of Adelaide; 2000. p. 248-249.
50. Carlino P. ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*. 2005; 9(30):415-420.
51. Moya C, Vanegas I, González C. Escribir hoy en el posgrado. *Escritura académica y producción de conocimiento*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia; 2013.