

Autora: Lilián Bentancur Espiñeira

Institución: Instituto Universitario CLAEH/ Uruguay

libepo@gmail.com

LA FORMACIÓN DE LOS TUTORES DE TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN UNA DEUDA A SALDAR

Resumen

En esta ponencia expongo la fundamentación así como los principales ejes que conforman el Diploma para tutores de tesis de las Maestrías en Educación que dicto en el Instituto Universitario CLAEH /Uruguay.

Este diploma se constituirá en el primer espacio de nivel universitario en el país donde discutir y generar eventuales acuerdos en lo relativo a aspectos tales como: la tesis de maestría en educación como producto y como proceso; su evaluación - de proceso y certificativa- así como el rol del docente-tutor en cada etapa.

Introducción

El creciente aumento de la oferta de posgrados y maestrías en educación en el país, así como de la promoción de la investigación en ese campo a través de llamados a presentación de proyectos ha tenido una serie de consecuencias, que si bien son coincidentes con lo que sucede en otros países, hasta ahora eran desconocidas en nuestro medio.

El público de las maestrías en educación proveniente, en su mayoría, de los institutos de formación docente no tiene experiencia en investigación por lo que suele tener el primer contacto con los temas metodológicos al cursar ese nivel. Esto obliga a los docentes, devenidos en estudiantes, a incorporar nociones y estrategias totalmente nuevas y a posicionarse frente al conocimiento desde otro lugar: ya no se les pide reproducirlo sino crearlo.

Quienes los acompañan en ese proceso son colegas que, en muchos casos, han adquirido esas competencias poco tiempo antes y no han tenido mayor oportunidad de investigar, ni de reflexionar sobre la enseñanza de la investigación, más allá de la situación individual de

elaboración de su propia tesis, por lo que puede decirse que la oferta de tutores no suele cubrir la demanda con la calidad deseable.

Tampoco es suficiente el número de tutores dada la elevada tasa de deserción en las maestrías y doctorados en ciencias sociales en general, especialmente en el proceso de elaboración de tesis, fenómeno conocido en el mundo académico como “*all but dissertation*” o “*todo menos tesis*”.

Este hecho, altamente preocupante, ha sido explicado, para el caso de las ciencias sociales, por la especial relación entre tutor y tesista. Las tesis en este campo son, por requisito institucional, producción individual, el tesista no suele tener oportunidad de ver a su tutor u otros colegas investigando, tal como sucede en las ciencias naturales o exactas. Su aprendizaje lejos de ser colaborativo y contextualizado, tal como sería deseable, es solitario y fuera de los contextos donde se investiga.

La rápida expansión de la formación de posgrado en educación no ha permitido contar con el tiempo necesario para una reflexión sobre las consecuencias mencionadas. Si bien, como se ha señalado estos fenómenos coinciden con lo que acontece en la mayoría de las universidades del mundo, en nuestro país tienen peculiaridades propias del contexto que es necesario analizar para comprenderlos y mejorarlos.

El Diploma para tutores de tesis de las Maestrías en Educación

A partir de estas consideraciones se hace visible la necesidad de generar conciencia en los docentes-tutores de que el proceso de tutoría de tesis es un espacio educativo, de singulares características, en la formación metodológica de los futuros magísteres. Esta particularidad requiere de una gestión de la enseñanza diferente de la que habitualmente se realiza en las aulas universitarias.

En general, los docentes-tutores consideran esta instancia como una actividad más de su quehacer sin tener espacios de discusión y reflexión acerca de sus responsabilidades, la de sus alumnos y sobre el proceso en general y el producto en particular que se espera lograr. En suma, se hace necesario definir el perfil y el rol del tutor, y acompañar en el desempeño del mismo, al menos en la institución de referencia, aunque no parecería exagerado afirmar que otras universidades se beneficiarían de acciones como la que aquí describo.

Es en este marco de reflexión didáctica sobre la enseñanza en un espacio educativo universitario es que he diseñado el Diploma para tutores de tesis de Maestría en Educación a dictarse en el Programa de Educación del Instituto Universitario Claeh.

Los objetivos que me propongo son: generar un ámbito de discusión académica en torno a las tesis de Maestría en Educación en lo relativo a su tutoría, elaboración y evaluación así como alcanzar acuerdos en relación al rol del tutor en cada etapa del proceso y al producto esperado en una tutoría de tesis de Maestría.

1. Método de trabajo

Trabajo desde un enfoque clínico a través de situaciones-problema y seminarios de análisis de prácticas (Perronoud, 2014)

La primera modalidad permite reflexionar sobre contenidos teóricos que se considera necesario adquirir para resolver problemas que suelen presentarse en las tutorías en general y la segunda favorece la reflexión sobre casos concretos aportados por los participantes.

El diploma está organizado en torno a sesiones presenciales y virtuales. En las sesiones presenciales realizo presentaciones teóricas, lecturas compartidas así como seminarios de análisis de casos reales aportados por los participantes. En las sesiones virtuales propongo análisis y comentarios de artículos referidos a los temas de la sesión y análisis de situaciones-problema a través foros de discusión entre los participantes. En todos los casos privilegio el trabajo sobre el *conocimiento profesional de los profesores* intentando hacer explícito su *conocimiento empírico*.

El enfoque elegido se sustenta sobre dos ejes: uno referido al desarrollo profesional en general -conocido como *profesionalización docente*- y otro, más concreto, de investigación didáctica, conocido como *pensamiento del profesor*.

Puede afirmarse que la línea de desarrollo profesional conocida como *profesionalización docente* se ha constituido a partir de la convergencia de los aportes de dos vertientes: una anglosajona y otra francófona. La vertiente anglosajona, liderada por Fullan y Hargreaves (1999), se define por la atención que presta al papel que juegan los docentes, como actores y no receptores, en la implementación de cualquier cambio educativo. Los autores proponen que todo intento de mejora necesariamente ha de partir de lo que los docentes *son, piensan,*

saben y hacen para así llegar a *pensar, hacer, saber y ser mejores* profesionales –personas- a través de un proceso de reflexión crítica.

Por su parte, la vertiente francófona -denominada *profesionalización del oficio de enseñar* liderada por Perrenoud (2004)- pone el acento en la formación del *practicante reflexivo*. Desde esta perspectiva se afirma que para lograr una práctica reflexiva no alcanza con la reflexión episódica de cada uno sobre su práctica sino que debe convertirse en postura, una forma de identidad o un *habitus* específico.

El desarrollo profesional, entonces, debe encararse desde una posición de respeto hacia los docentes (lo que *son, saben y hacen*) y hacia su capacidad para emitir juicios autorizados sobre sus prácticas. La cuestión clave es encontrar el equilibrio entre la valoración y el respeto por la intencionalidad de las prácticas de los docentes y la necesidad de que al mismo tiempo se cuestionen esas prácticas para mejorarlas.

Por otra parte, las investigaciones didácticas enmarcadas en el *paradigma mediacional centrado en el profesor* (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989) permiten afirmar que la enseñanza puede considerarse como un proceso de toma de decisiones en tres fases: pre-activa o de planificación, activa o de ejecución y post-activa o de evaluación. También han mostrado cómo los *conocimientos y creencias* sobre el aprendizaje, la enseñanza o el contenido de la asignatura son elementos que determinan en gran medida las decisiones que toman los docentes en cada etapa.

2. Los contenidos o ejes de discusión

Los ejes de la discusión que pongo a consideración para debatir a lo largo de los sucesivos encuentros se centran en las siguientes cuestiones: *¿qué es una maestría en educación?; ¿qué es una tesis de maestría en educación?; ¿qué es un proyecto de tesis?; ¿a qué se comprometen autor y tutor de un proyecto de tesis?; la tesis como género académico; las principales dificultades discursivas y metodológicas en su elaboración; los actores en la escena de tutoría; el rol del tutor; ¿qué aspectos deberían ser tratados /enseñados por el tutor?; la valoración del proceso y del producto.*

- a. ¿Qué es una maestría en educación? ¿Posibilidad o alternativa de perfeccionamiento docente? ¿Espacio de creación y difusión de conocimiento? ¿Ambos?**

La pertinencia de esta disyuntiva se justifica por las características de la carrera profesional docente en nuestro país. Los docentes se ven enfrentados en sus trayectorias profesionales a la perversión de que las posibilidades de ascenso están condicionadas por un lado, a los años de ejercicio de la profesión y por otro, a los títulos de perfeccionamiento que posean. Si la antigüedad no es garantía de calidad en el ejercicio de la profesión tampoco lo es la acumulación de títulos obtenidos a partir de la necesidad – presión- de subsistir en el sistema educativo.

Esta situación ha generado que las ofertas de perfeccionamiento docente -surgidas en su gran mayoría en el ámbito de universidades privadas- se presenten bajo la modalidad de diplomas y posgrados de especialización, organizados bajo la lógica de agregado de cursos. Una vez finalizados estos es posible acceder a una maestría mediante el cursado posterior de un tramo destinado a la enseñanza de la metodología de investigación.

Así los docentes suelen ingresar a las maestrías por una especie de proceso de inercia. La posibilidad de obtener “tres títulos en uno” –diploma, posgrado, maestría- hace que las decisiones de cursado de cada etapa poco tengan que ver con el perfil de salida de cada una sino con estrategias personales de supervivencia y eventual progreso.

Pongo a discusión este punto porque, desde el enfoque didáctico que justifica mi propuesta, considero que hacer explícitas las *creencias* de los profesores es el primer paso para que estos puedan identificar sus posturas frente al qué enseñan y cómo lo enseñan y qué esperan que los estudiantes aprendan y cómo lo aprendan o lo que es lo mismo que puedan hacer explícitos sus modelos didácticos.

b. ¿Qué es una tesis de maestría en educación?

Este eje pone a consideración de los participantes si la tesis de maestría es un tipo particular de investigación, un tipo de discurso académico, una oportunidad para la creación de conocimiento, un requisito académico o varias de estas opciones al mismo tiempo.

Considero que la selección de alguna o alguna de estas opciones será la que determinará, entre otras cuestiones, los criterios que se establecerán para evaluar el proceso y el producto.

c. El proyecto de investigación

En este punto propongo el debate acerca del alcance del proyecto de investigación y de los criterios de aceptabilidad del mismo, que se determinarán de manera provisoria y se revisarán

a la luz de las definiciones tomadas en el momento de establecer los criterios para valorar la tesis.

Propongo también la discusión de una situación-problema en torno a un proyecto de tesis en el que el autor da muestra de sus dificultades discursivas y de conocimientos metodológicos por lo que pongo a debate qué tipo de intervenciones docentes le ayudarían a superarlas en orden a mejorar el producto.

d. La tesis como género académico. Particularidades y dificultades.

Trabajo este eje a partir de presentaciones teóricas ejemplificadas con textos modélicos. Expongo el concepto de género del discurso (Bajtin, en Dolz, 2010). Bajtin, preocupado por la creación de una nueva lingüística, que tuviera por objeto la enunciación y la interacción verbal –no los enunciados- considera que:

Los enunciados como -materialización de la utilización de la lengua- emanan de representaciones de un dominio de la actividad humana, provienen de la fusión de un contenido temático, de un estilo y de una construcción. composicional. Cada esfera de utilización de la lengua elabora tipos relativamente estables de enunciados, estos tipos estables constituyen los géneros del discurso. El género funciona como una norma que interviene en la estructuración de los enunciados, como lo hacen las formas del lenguaje. (Dolz, op. Cit, pag.505).

Existe una fusión estrecha entre la lengua y las prácticas discursivas sociales, cuando aprendemos a hablar no aprendemos palabras aisladas sino que aprendemos a estructurar enunciados inscritos en géneros discursivos específicos. Estos géneros pueden ser primarios, propios del ámbito coloquial, o secundarios, producto de prácticas discursivas que ocurren en ámbitos más complejos.

Los diferentes ámbitos profesionales crean géneros discursivos secundarios que les son propios. Según Cassany (2008), aprender a leer, escribir y utilizar un determinado género constituye un aprendizaje profesional completo, que va mucho más allá de lo gramatical o verbal: se aprende a desarrollar una actividad laboral de manera completa.

A partir de estas afirmaciones y de considerar que los géneros se designan según las esferas de actividad, puede decirse que aprender los géneros discursivos académicos supone aprender la actividad académica y viceversa.

Ahora bien, el género *tesis* comparte con otros géneros académicos algunas particularidades que traen implícitas las dificultades que supone su aprendizaje. Entre esas características destaco, a los fines del curso, las siguientes:

- i. El reconocimiento de las fuerzas enunciativas que entran en juego en un enunciado: *enunciador, enunciatario, lo referido* (Martínez, 2004). Para el caso del enunciado en la comunicación académica supone reconocer que el *enunciador* se presenta como miembro de la comunidad académica, cuya intención es argumentar o exponer; el *enunciatario* en una tesis es a la vez el tribunal, el lector, el tutor, mientras que lo referido requiere un modo particular de organización del texto.
- ii. El reconocimiento de que esa particularidad organizacional se estructura a partir de cuatro elementos: la relación entre función lingüística y forma gráfica, la presentación de la información, el empleo de los marcadores discursivos y el empleo de las citas. (Teberosky, 2007).

A partir de un artículo de investigación ejemplifico algunas de las características señaladas por la autora. Destaco en especial que:

- i. Los textos académicos tiene un componente gráfico importante al servicio de diversas intenciones, entre ellas la de marcar secciones que cumplen funciones diversas (resumen, introducción, conclusión, resultados)
- ii. Los procedimientos discursivos difieren según las secciones.
- iii. Desde el punto de vista de la estructura tema-remata en los discursos académicos el tema (como información conocida) es el punto de partida y luego se agrega la nueva información. Así los títulos, por ejemplo, representan el tema discursivo que será desplegado a lo largo de la sección correspondiente.
- iv. Los textos académicos se caracterizan por una alta densidad lexical y por el empleo de nominalizaciones.
- v. Los marcadores discursivos desempeñan un rol particular en la organización de la información.

Desde otra perspectiva, la de la escritura como proceso y no como producto, destaco también:

- i. El papel que juega la lectura en la escritura de un texto: *leer para aprender, leer para aprender a escribir*.
 - ii. La función epistémica de la escritura.
- e. La tesis como comunicación de la investigación. Particularidades y dificultades.**

En este punto propongo que los asistentes discutan, en clave de enseñanza, y expongan su opinión a partir del análisis de algunos ejemplos y de lecturas que sugiero (Denzin y Lincoln, 2012; Sautu, 2005; Hernández Sampieri, 2003; Stake, 1988): cómo se construye el objeto de investigación; qué son y cómo deberían formularse el problema de investigación y los objetivos; qué es y qué debería incluirse en el marco teórico y en el capítulo de metodología.

Me interesa discutir algunas de las siguientes cuestiones en relación a qué y cómo deberían ser enseñados/ orientados por el tutor:

- i. *Si es posible conjugar en una investigación preguntas de investigación e hipótesis* (Tello, 2010).
 - ii. *Cómo construir el objeto de investigación* (Barriga y Henríquez, 2003).
 - iii. *Cómo orientar la formulación de los objetivos.*
 - iv. *Si es exigible que en el marco teórico se trabaje en los tres niveles: paradigma, teoría generales y teorías sustantivas* (Sautu, 2003) en una tesis de maestría en educación.
 - v. *Qué es un estudio de caso: un diseño, un tipo de muestra.* (Hernández Sampieri, 2003; Stake, 1998).
 - vi. *Qué tipos de diseños, propios de las ciencias sociales, resultan pertinentes para una investigación didáctica.*
- f. Los actores en el escenario de tutoría**

La tutoría como situación de enseñanza y aprendizaje tiene las mismas características que cualquier aula universitaria. Es un escenario complejo donde interactúan docentes y alumnos (en general es uno solo) que comparten tareas, donde el resultado de las actividades (el aprendizaje del alumno) es invisible porque ocurre a largo plazo y donde sólo es observable el hacer del docente, no así los motivos que justifican sus acciones (Cid, Zabalza y Doval, 2012).

Como sucede en cualquier aula, las acciones e interacciones se dan en un marco institucional, un escenario, que las restringe pero les otorga significado. Es por eso que en este eje pongo a consideración algunos aspectos, relativos a los actores y el escenario que permitirían comprender algo más de lo que sucede en la escena, la actuación.

En lo que refiere al tutor los planteo los siguientes asuntos: ¿cuál es el rol del tutor?, ¿acompañar, asesorar, leer, corregir, reescribir? En función de las respuestas que se den a estas preguntas cobra sentido discutir el problema del tiempo dedicado a la tarea (Hargreaves, 2005).

Otra cuestión que resulta de interés abordar es la de la identidad académica del tutor, si tiene o no línea de investigación, sus antecedentes como investigador y en especial como tesista y cómo esta identidad influye o determina las decisiones que toma en la práctica.

En relación al tutorado importa considerar cómo su identidad - psicológica y discursiva- se ve interpelada en la tutoría (Castelló, 2007). En relación a la identidad psicológica destaco:

- i. El lugar de las emociones en la escritura: ¿qué se siente al escribir una tesis?
- ii. Las fantasías del después: ¿se ingresa a otra comunidad? ¿existe una identidad académica?
- iii. El temor al fracaso. Las tesis que no se culminan. La experiencia internacional en torno al tema.

En relación a la identidad discursiva retomo los aspectos abordados al tratar el tema de la tesis como género académico, en especial las dificultades que supone la escritura académica, abordo también el tema del plagio, que también es responsabilidad de la institución.

En relación a la institución pongo a consideración:

- i. Cuáles son sus responsabilidades en torno a la tutoría y defensa de tesis. Qué puede y qué no puede, qué debería hacer la institución.
- ii. La reglamentación en relación a la tutoría y defensa de tesis.
- iii. La evaluación de la tesis: la elaboración de pautas, los criterios a seguir para designar el tribunal.

e. Evaluación de proceso y de producto

Llegados a este punto se hace necesario revisar varias de las cuestiones que fueron abordadas a lo largo del curso así como los consensos a los que se arribó. Esos acuerdos son en definitiva los criterios de evaluación.

Destaco el valor de las rúbricas o matrices como instrumento de evaluación (Goodrich, en Leymoní, 2008) por lo que sugiero la elaboración de una matriz para realizar una evaluación formativa del proceso de tutoría y otra para evaluar la tesis como producto.

Para la evaluación de proceso sugiero considerar, entre otras, las siguientes dimensiones: autonomía, que incluye la continuidad en la tarea, receptividad a las sugerencias, competencia en escritura académica, reflexión. Cada dimensión se valorará en tres niveles: excelente, aceptable, insuficiente y podrá entregarse al estudiante dos o tres veces durante el proceso de

manera que pueda monitorear sus avances, así como tener claro desde el principio de la tutoría qué se espera de él.

Presento la siguiente rúbrica como primer borrador a partir del cual los asistentes elaborarán la versión definitiva.

Tabla 1. Rúbrica para evaluar el proceso de tutoría

Dimensión	Insuficiente	Aceptable	Excelente
Autonomía	Es inseguro, no toma decisiones sin consultar, actúa exclusivamente a demanda.	Suele consultar antes de tomar decisiones. En ocasiones es necesario solicitarle avances. Aunque realiza algunas propuestas estas suelen ser en aspectos formales o que no requieren creatividad del investigador tales como el número de capítulos.	Es proactivo, lleva avances originales a las entrevistas, realiza búsquedas bibliográficas con criterios personales, toma decisiones en momentos clave tales como el análisis.
Competencia en escritura académica	Tiene errores en todos los niveles de la escritura: ortográficos, sintácticos y discursivos. No respeta las formalidades del texto académico. No tiene en cuenta al lector.	No suele cometer errores a nivel sintáctico o discursivo. En ocasiones es necesario realizarle algunas correcciones relativas a las características del texto académico, por ejemplo el empleo de los tiempos verbales según la sección, la consistencia en la personalidad o impersonalidad del texto, o el aparato de citas.	Su escritura respeta las principales características de un escrito académico en lo relativo a la dimensión discursiva, la organización de la información, empleo de términos técnicos, aparato de citas. No requiere correcciones. Es considerado con el lector.

Por su parte, para la elaboración de la matriz de evaluación de la tesis propongo revisar la que se emplea en la institución y que incluye las siguientes dimensiones: la pertinencia del tema, el marco teórico, los objetivos, el diseño, el capítulo de análisis, las conclusiones, la bibliografía, los aspectos formales.

3. La acreditación

Se realizará una evaluación de proceso en la que se valorará la calidad de las intervenciones, aportes y reflexiones a lo largo del curso y la participación como tribunal en la instancia de

coloquio de presentación de proyectos de una cohorte de alguna de las maestrías en educación que se dictan en el Claeh.

Para obtener la acreditación el participante deberá obtener un nivel de suficiencia en una instancia que requerirá su participación como miembro, con voz pero sin voto, de un tribunal de defensa de tesis, lo que exigirá que haya leído y valorado -mediante la correspondiente rúbrica- la tesis que se presenta.

Sin perjuicio de los resultados de la evaluación se animará a los participantes a presentar en eventos académicos o publicaciones especializadas sus reflexiones sobre algunos de los aspectos abordados en el curso.

A modo de cierre

La tutoría de tesis de Maestría en Educación es un escenario educativo aún inexplorado en nuestro medio. Desde una perspectiva de profesionalización docente hay mucho por realizar, se hace necesario reflexionar sobre las prácticas naturalizadas y las creencias que las determinan.

La creación de ámbitos académicos como el descripto puede ser una interesante herramienta, entre otras posibles, para comenzar a saldar una deuda con esta modalidad particular de la enseñanza de la metodología de investigación en el ámbito universitario.

Referencias bibliográficas

Barriga, O. y Henríquez, G. (2003). La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente. *Cinta moebio* 17: 77-85 Consultado el 12 de abril de 2014. <http://www.moebio.uchile.cl/17/barriga.htm>

Cassany, D y Morales, O. Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela. Consultado el 19 de mayo de 2014, http://www.falemosportugues.com/pdf/leer_universidad.

- Castelló, M. (2007) Los efectos de los afectos en la comunicación académica. En Castelló, M. (Coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. (pp. 137 - 159). Barcelona: GRAÓ.
- Cid, A M.A. Zabalza, M:A. M.I. Doval, M.I. (2012) . La docencia universitaria: un modelo para su análisis. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol.10 (1), Enero-Abril 2012, 87-104
- Covarrubias, F. (2010). El Proceso de Construcción de Corpus Teóricos. *Cinta Moebio* 37: 15-28. Consultado el 10 de abril de 2014. [http:// www.moebio.uchile.cl/37/covarrubias.html](http://www.moebio.uchile.cl/37/covarrubias.html)
- Denzin, N y Lincoln, I. *Manual de investigación cualitativa*. Vol I y II. Barcelona: Gedisa.
- Dolz-Mestre, J. Gagnon, R. y Sánchez Abchi, V. (transl). (2010) El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 2010, vol. 38, no. 2, 497-527
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999) *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria
- Hargreaves, A (2005) *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambian el profesorado)* Madrid: Morata.
- Hernández Sampieri, R. et. al. 2003. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Leymoníé, J. (2008) Nuevas formas de enseñar, nuevas formas de evaluar. *Páginas de Educación*. Año 1, N° 1, 19 – 33.
- Martínez, M.C. (2004) *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra UNESCO Para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura. Colombia.
- Perrenoud, Ph. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: GRAÓ.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires :Lumiere.
- Stake, R.E. (1988). *Investigación con estudio de casos* 3ª ed. Madrid: Morata.

Teberosky, A. (2007). El texto académico. En En Castelló. M. (Coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias.* (pp. 17 - 45). Barcelona: GRAÓ.

Tello, C. 2011. El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis *Cinta Moebio* 42: 225-242. [http:// www.moebio.uchile.cl/42/tello.html](http://www.moebio.uchile.cl/42/tello.html)