

## Propuesta de un Plan de Tutoría y Apoyo a Estudiantes de Doctorado

*Tutoring and Support for PhD Students: A Proposed Plan*

Lourdes Villardón-Gallego  
Concepción Yániz Álvarez de Eulate

Universidad de Deusto, España

### Resumen

En este artículo se describe una propuesta de un Plan de Tutoría y Apoyo para estudiantes de doctorado diseñada y llevada a cabo por el equipo Desarrollo de Competencias y Valores de la Universidad de Deusto. Dicho Plan pretende aportar estrategias para la formación de los investigadores del equipo y se plantea como una alternativa para evitar la sensación de soledad que viven los doctorandos durante el proceso de realización de tesis doctoral y minimizar la tasa de abandono. Los fundamentos del Plan están orientados al desarrollo de la autonomía para aprender, al desarrollo de la competencia para trabajar colaborativamente en equipos de investigación, a la práctica de la reflexión y a la construcción de conocimiento científico. Se incluyen los objetivos del Plan, las actividades fundamentales y los resultados según las opiniones de los protagonistas. La valoración que realizan tanto los directores como los estudiantes sobre el Plan es positiva.

**Palabras clave:** Tutoría tercer ciclo, dirección tesis, autonomía, comunidad aprendizaje, doctorado

### Abstract

This paper describes a proposal of a Tutoring and Support Plan for PhD students, designed and conducted by the Competences and Values Development Team of Deusto University. This plan aims to provide the training of the members of the research team with strategies and it is also conceived as an alternative to avoid the feeling of loneliness experienced by PhD students while doing their theses as well as to minimize the dropout rate. The basics of the plan are aimed at developing learning autonomy, collaborative work competence on research teams, reflection practising and scientific knowledge construction. The objectives, the main activities and the results based on the opinions of people involved in the Plan are included in this paper. The evaluation of the Plan carried out both by directors and students is positive.

**Key Words:** PhD tutoring, PhD thesis supervision, autonomy, learning community, PhD studies

## Introducción

El Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, que regula las enseñanzas de doctorado, recoge entre las competencias que deben adquirir los doctorandos, *trabajar tanto en equipo como de manera autónoma en diversidad de contextos*. Sin embargo, la formación doctoral en los programas de educación ha confundido, en ocasiones, la autonomía en el aprendizaje y en la formación con el trabajo en solitario. Al tratarse de la última etapa reglada, se asume que el graduado que ingresa en la misma tiene una alta cualificación, por lo que necesita menos contenidos estructurados y menos orientación que en otras etapas previas. Asimismo, la especificidad y originalidad de la investigación a la que se dedica en esta etapa exige una fuerte actividad personal para organizar la propia formación en sus distintas modalidades, cursos y seminarios a los que asistir, encuentros científicos, estudio, etc.

En consecuencia, los programas de doctorado han carecido, hasta hace relativamente pocos años, de un diseño curricular pormenorizado, siendo las actividades comunes en estos programas, la presentación de los temas y líneas de investigación que se estaban desarrollando por parte de los investigadores involucrados en los programas, con la finalidad de que los investigadores predoctorales eligieran su tema de tesis, junto con algunos cursos fundamentales de métodos de investigación (Martínez Rizo, 1999).

Moreno (2005: 524) afirma que los cursos de metodología son importantes en la formación del investigador, pero no puede reducirse a ellos, ya que no han constituido, “una alternativa consistente para dicha formación, y que existe una notable diferencia entre aprobar cursos de metodología y saber investigar”. Por otro lado, aún considerándola una modalidad alternativa, la “formación en la práctica no siempre es sinónimo de pertinencia y buen nivel de calidad, sobre todo cuando ésta se entiende sólo como colaborar con un investigador en tareas específicas” (Moreno, 2005: 524), formación que puede convertirse en “un proceso que transforma al aprendiz en puro operario ... alguien que labora, termina, cierra la acción, ve resultados concretos, pero no inventa, no inaugura, no crea, sólo asiste al resultado, sólo es dueño del final, pero no domina la acción en su totalidad porque ni la concibió, ni la gestó” (Moreno, 2005: 524)

En este contexto, los investigadores en formación han sufrido intensamente la confusión entre autonomía e iniciativa, por un lado, y la independencia y el abandono, por otro. En la medida en que el número de estudiantes que inician esta formación sin solución de continuidad con su licenciatura o máster ha aumentado, las limitaciones de este contexto se han hecho más patentes, y la necesidad de tomar medidas para mejorar la calidad didáctica de dichos programas, urgente.

Se han llevado a cabo numerosas investigaciones que confirman los sentimientos de soledad de los estudiantes de doctorado como uno de los factores del abandono (Hockey, 1991; Hawlery, 2003; Ali y Kohun, 2006; 2007) y la importancia de la integración social como factor de perseverancia (Spaulding y Rockinson-Szapkiw, 2012; Hoskins y Goldberg, 2005). Dicho sentimiento de soledad varía dependiendo de la fase del proceso de elaboración de tesis doctoral, siendo un factor importante de esta soledad la insuficiente o inadecuada comunicación entre compañeros y con los directores y docentes.

Esta realidad ha provocado que el apoyo social se considere una medida necesaria para evitar o disminuir el sentimiento de soledad (Ali y Kohun, 2006; 2007). Es responsabilidad de la institución donde se ubica el programa de doctorado diseñar mecanismos para potenciar dicho apoyo social. Ali y Kohun (2007) presentan una serie de medidas en las diferentes fases para evitar el sentimiento de soledad, entre las que se encuentran, al inicio, la organización de eventos sociales para la presentación de los nuevos estudiantes; y, durante el proceso, el modelo cooperativo y sesiones de exposición de trabajos con feedback.

La regulación del doctorado dentro de la reforma de los planes de estudio para las universidades españolas (RDL 99/2011, de 28 de enero) exige una mayor planificación de los programas doctorales que la de los programas previos, incluyendo la descripción de las competencias a adquirir por los estudiantes al finalizar el programa de doctorado, y distintas modalidades de actividades orientadas a ayudar a los doctorandos en las dificultades propias de este proceso de formación investigadora con la consiguiente planificación de las mismas.

Tal y como afirman McAlpine y Amundsen (2011), se necesitan perspectivas basadas en la evidencia para apoyar el replanteamiento de determinadas prácticas de doctorado. El tratamiento de este problema implica, en primer lugar, la participación en investigaciones bien diseñadas que produzcan resultados integrados en las experiencias del día a día de los estudiantes de doctorado y que informen y cuestionen las prácticas que se dan por supuesto.

## **La formación inicial de investigadores**

La formación de investigadores se refiere al proceso mediante el cual se preparan los agentes que tendrán como desempeño profesional la generación de conocimiento en un campo determinado; el sentido de esta formación es, por tanto, la preparación de personas que pretenden dedicarse profesionalmente a una actividad particular que es la investigación (Moreno, 2005).

El formato común de los programas de doctorado se ha basado en un acercamiento inicial a los temas principales de investigación a los que se dedicaban los investigadores más relevantes de las distintas universidades, junto con algunos cursos sobre metodología de investigación.

El componente formativo con mayor influencia para el investigador en formación ha estado en el aprendizaje junto a un investigador senior, y, en ocasiones, formando parte de un equipo, práctica más o menos frecuente según el área de conocimiento, modalidad que Moreno (2005) denomina *formación en la práctica*, en la que la producción misma de la investigación es el organizador de los aprendizajes y de la formación del investigador.

El conocimiento sobre procesos formativos generado en las últimas décadas, junto con el cambio necesario en los procesos de investigación (necesidad de colaboración y trabajo en equipos, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, preocupación por la transferencia, etc.) ha impulsado un enfoque diferente, más planificado y diversificado, en la formación de los investigadores.

Este cambio supone un análisis de los procesos y las variables implicadas en dicha formación profundizando en un enfoque integral. Moreno (2005) aludía a que se estaba produciendo una transición en las maneras de concebir la formación para la investigación y en la definición de lo que tendría que ser el eje central de la misma. Se trata de pasar de una lógica de dominio de ciertos contenidos a una lógica de desarrollo de habilidades, que considera los pasos a seguir en los procesos y operaciones que se dan en la generación de conocimientos; además se percibe la aparición de algunas actitudes que habrán de cultivarse en el investigador en formación, con una mayor conciencia de que es la totalidad de la persona la que se compromete en la práctica de investigación.

Leech (2012), reconociendo en la mayoría de los centros un desconocimiento manifiesto sobre cómo formar investigadores y promover la adquisición de las competencias que éstos necesitan, analiza algunas teorías valiosas para la mejora de la formación doctoral, específicamente de la formación de investigadores en educación.

En primer lugar, a partir de la teoría del capital humano y social, concluye la necesidad de identificar las habilidades cognitivas, conocimientos y competencias propias de la profesión que un investigador necesita, asumiendo que el capital social estaría compuesto por los proyectos de investigación y los productos que estos generan.

En segundo lugar, analiza los factores que se asocian con la formación de investigadores exitosos en las facultades de educación. Concluye, siguiendo este criterio, que los mejores programas se caracterizan por la presencia de la mayoría o totalidad de las siguientes características: claridad en sus objetivos, coherencia y equilibrio curricular, oportunidades de experiencias fuera del aula; la calidad, conocimiento experto y productividad del profesorado; y los recursos del programa. Algunos estudios llevados a cabo en USA muestran que, entre las debilidades más frecuentes de los programas formativos se encuentran la falta de una tutoría adecuada para lograr los objetivos del programa y diversidad de expectativas entre los estudiantes y entre éstos y los tutores, con la consiguiente dificultad de armonización en el grupo.

En tercer lugar, Leech describe el modelo de Lovitts, quien en 2005 propuso tres áreas decisivas para la culminación del proceso doctoral con la presentación de la tesis. El núcleo central lo constituyen los recursos personales: inteligencia, motivación, conocimientos, personalidad y estilos de pensamiento. El área siguiente incluye a los compañeros y al tutor, junto al equipo y profesorado del programa. El área más externa está constituida por las culturas institucionales propias del área y del centro. En definitiva, destaca el papel decisivo de la tutoría y el grupo en el proceso doctoral y su situación mediadora entre el contexto y las propias competencias personales.

## **El aislamiento en los procesos de formación doctoral**

El interés de muchas investigaciones sobre los programas de doctorado es el análisis del número y del impacto de las producciones científicas que se generan en dichos programas, identificando, así, la calidad y productividad (Ariza, Quevedo-Blasco, Bermúdez y Buela-Casal, 2012; Buela-Casal y Castro, 2008; Hassad, 2010; Torres

Calixto, 2011). Sin embargo, la preocupación por diversos aspectos involucrados en la calidad, relacionados con alumnos, profesores, programas e instituciones (Buela-Casal y Castro, 2008) y en la productividad efectiva ha derivado en temáticas y variables inesperadas, tales como los aspectos emocionales, los conflictos relacionales, etc. (McAlpine y Lucas, 2011).

Nutov y Hazzad (2011) revisan el papel del trabajo emocional durante el desarrollo de la formación doctoral y la realización de la tesis, y estudian su influencia en las diferentes experiencias, etapas y procesos implicados en todo el recorrido, desde el inicio hasta la presentación de la tesis, identificando la repercusión de distintas variables socio-afectivas en los resultados y en el abandono.

Torres Calixto (2011) estudia la influencia de la tutoría durante la realización de la tesis doctoral y específicamente las tensiones que se producen en la relación tutorial. Entre las dificultades identificadas en diferentes programas de doctorado, preferentemente de educación, señala la autonomía y la tutoría en equipo, junto con las responsabilidades mutuas. Asimismo concluye que gran parte de los problemas generales, comunes en programas de diferentes países, están relacionados con el ejercicio de la tutoría doctoral, afirmación compartida con Amundsen y McAlpine (2009).

McAlpine y Amundsen (2009) indican que tradicionalmente la cultura académica ha reforzado el sentido de la individualidad y del individualismo, y, en este medio, la experiencia de formación doctoral se ha caracterizado a menudo por el aislamiento en un proceso solitario. Los mismos autores comparten con otros estudiosos del tema que el cambio en los modos de construcción de conocimiento requerirá que se desarrolle en los futuros investigadores una actitud de colaboración, concluyendo que es importante el surgimiento de la identidad colectiva durante la formación de los investigadores.

El interés por el aislamiento en los investigadores en proceso de formación ha surgido al estudiar las altas tasas de abandono en los programas de doctorado. Distintas investigaciones revisadas por Ali y Kohun (2006) señalan, junto a factores de los propios investigadores y sus circunstancias demográficas, otros factores relacionados con el diseño y la estructura de los programas. A pesar de que el sentimiento de soledad es una de las variables influyentes, los planes de formación doctoral no adoptan medidas expresamente orientadas a solventar este problema.

Ali y Kohun (2006) destacan dos aspectos específicos que contribuyen al desarrollo de la sensación de aislamiento de los estudiantes de doctorado. En primer lugar, la confusión sobre el programa y sus requisitos abrumba al estudiante, y con facilidad provoca las primeras sensaciones de aislamiento. Esta confusión está presente desde el primer momento en que decide interesarse por el programa, debido a la falta de claridad en los requisitos y procesos que deberá seguir para culminar con éxito el doctorado. En segundo lugar, la insuficiente comunicación con compañeros y tutores, esto es, la carencia de apoyo social es un problema que necesita ser abordado con medidas prácticas.

Tras un análisis detallado de esta problemática en las sucesivas etapas del proceso hasta la defensa de la tesis, Ali y Kohun (2007) proponen introducir en el

diseño de los programas medidas paralelas al curriculum orientadas a superar las dificultades mencionadas, como el apoyo entre iguales y la tutoría (QAA, 2004).

## **La tutoría grupal como estrategia de construcción social del conocimiento**

Moreno (2005) establece un perfil de habilidades propias del investigador que pueden tomarse como referencia en la transformación de la formación mencionada anteriormente. Propone siete grupos de habilidades: de percepción, instrumentales, de pensamiento, de construcción conceptual, de construcción metodológica, de construcción social del conocimiento y metacognitivas. Las habilidades de construcción social del conocimiento propuestas por esta autora son trabajar en grupo, socializar el proceso de construcción de conocimiento, socializar el conocimiento y comunicar.

Este conjunto de habilidades constituyen una alternativa formativa al aislamiento, por lo que tiene interés trabajar con estrategias formativas específicas para su adquisición. En la propuesta que se presenta en este artículo, las estrategias se vinculan a la tutoría a lo largo de la formación doctoral.

Green y Bowden (2012) consideran que los modelos tradicionales de tutoría, donde el doctorando trabaja con un solo tutor al que se supone capaz de proporcionar todo el apoyo necesario para la finalización con éxito de la tesis, es insuficiente para atender las diferentes necesidades que en distintos momentos tiene cada investigador en formación; la alternativa puede encontrarse en la tutoría grupal, la cual puede enfocarse como un movimiento hacia el equipo de investigación. Esta modalidad incluye el reconocimiento del valor de incorporar múltiples perspectivas en el afrontamiento de los diferentes temas y problemas durante la formación doctoral, lo cual mejora la calidad del resultado de la investigación. Por otro lado, la tutoría grupal tiene un fuerte potencial formativo para los nuevos tutores.

Amundsen y McAlpine (2009) proponen algunas actuaciones encaminadas a mejorar la función y el ejercicio de la tutoría en la formación inicial de los investigadores. La descripción del rol del tutor con la consiguiente claridad en la identificación de los implicados, por ejemplo, la presencia de varios tutores con diferentes funciones, la sistematización de la preparación previa para ejercer esta función, junto con la actuación colectiva, son algunas de ellas.

La tutoría grupal ha sido ampliamente utilizada en una gran variedad de ámbitos, incluida la formación doctoral, y esta experiencia ha despertado el interés por fomentar la investigación sobre este tema, poco desarrollada hasta el presente. Fleming, Glass, Fujisaki y Toner (2010) afirman que este interés tiene que ver con la influencia de la tutoría grupal en la rentabilidad de los programas, así como con otras ventajas exclusivas de este tipo de tutoría como la retroalimentación de los compañeros, el apoyo, el aprendizaje a través de la observación y la exposición a un mayor número de casos que en otras modalidades. Además, los doctorandos aprenden sobre las dinámicas del grupo con la consiguiente influencia en el aprendizaje global, y aprenden a trabajar en equipo, competencia reconocida como una de las competencias que todo investigador en formación debe adquirir (Real Decreto 99/2011, de 28 de enero).

Sin embargo, las estrategias colaborativas aplicadas a la formación inicial de investigadores genera algunas dudas relacionadas con la calidad de los programas resultantes (Ali y Kohun, 2007). Estas dudas son mayores en aquellos casos en los que requisitos propios de la tesis doctoral como el carácter original de la misma, han sido interpretados de manera restrictiva y se han confundido con cierto *secreto* al que debe ser sometido este producto hasta su finalización.

Por el contrario, otros autores indican que la complejidad de la formación investigadora solo puede alcanzar la debida calidad en modalidades colaborativas. Green y Bowden (2012) aluden al *espacio intelectual*, término con el que se refieren al momento y lugar necesarios para la generación de nuevas ideas. Según estos autores, dada la naturaleza del trabajo de doctorado y el requisito de hacer una contribución significativa al conocimiento, la tutoría debe atender intensamente al trabajo intelectual. En la medida en que no se trata de una mera recopilación de trabajos anteriores ni de conocer la literatura sobre un tema de investigación determinado, se necesita tener tiempo y espacio para pensar, para generar nuevas ideas, para vincular las nociones de diversas disciplinas, para considerar el contraste de datos, "para ver" algo nuevo. La oportunidad de un espacio donde los estudiantes se dediquen a la práctica reflexiva es esencial para el desarrollo de ideas, para desarrollar la teoría, para diseñar adecuadamente una investigación, en definitiva, para la transformación de planes en acción, y para la *praxis*, en el sentido original del enfoque de *investigación-acción* y de *aprendizaje en la acción* (Brockbank y McGuill, 2002; Elton, 2008).

La concepción actual del proceso investigador, la necesidad de investigar en equipo para acceder a la complejidad del conocimiento, y la asunción de que el conocimiento es una construcción social, animan a desarrollar un enfoque colaborativo. De hecho, los estudiantes de doctorado, desde el inicio de sus estudios, combinan la expectativa de formarse como investigadores con la expectativa de contar con el apoyo de un equipo durante el proceso de aprendizaje (Yániz y Villardón, 2013).

Fleming et al. (2010) estudian los procesos grupales en la formación doctoral. De la revisión realizada concluyen que no existe un modelo teórico sobre tutoría grupal y pretenden elaborarlo basándose en la *teoría fundamentada*. Afirman que el contenido de la retroalimentación, la apertura de los doctorandos a la supervisión, la relación tutorial, y diferentes aspectos contextuales, pueden facilitar u obstaculizar la supervisión en función de la habilidad del tutor.

La problematización de estos elementos ha sido estudiada por Blass, Jasman y Levy (2012). Encuentran que los procesos grupales son positivos para el aprendizaje de los estudiantes de doctorado que compensan los conflictos que pueden surgir en la comunicación entre los doctorandos y los tutores. La seguridad en el grupo y el manejo exitoso de la ansiedad como parte del proceso de aprendizaje son reconocidos como los factores más influyentes para obtener beneficios del proceso grupal, específicamente para el propio aprendizaje. Los estudiantes manifiestan preocupación y responsabilidad por la retroalimentación que ofrecen a sus compañeros, así como satisfacción por el aprendizaje logrado.

Los mismos autores animan a investigar más las dimensiones colaborativas de la tutoría grupal, que consideran insuficientemente analizadas. En la misma línea, Jazvac-Martek, Chen y McAlpine, L. (2011) encontraron que los doctorandos que utilizaban el

apoyo de compañeros y formaban parte de redes perseveraban más y lograban completar el doctorado más rápidamente que los que no utilizaban estos medios. Diferencian el tipo de apoyo recibido del tutor, que generalmente tiene un carácter más directivo del ofrecido por los otros doctorandos, quienes proporcionan una retroalimentación desde una experiencia similar y ofrecen apoyo afectivo, el cual tiene un fuerte impacto en la motivación, y aporta un fuerte sentido de colaboración y de pertenencia. En definitiva, las aportaciones de todos ellos son complementarias e integran ayudas vinculadas a la temática, al ámbito cognitivo y al afectivo.

Blass, Jasman, y Levy (2012) precisan algunas prácticas para fortalecer esta colaboración. Por ejemplo, crear oportunidades para que se lleven a cabo conversaciones de tutoría, abordar directamente cómo se puede promover la comunicación en la tutoría, diseñar actividades para crear oportunidades de aprendizaje para los tutores menos experimentados, prepararse específicamente para la supervisión de estudiantes internacionales, y diseñar estrategias para el desarrollo y la integración de doctorandos en contextos interculturales. En definitiva, se trata de utilizar estrategias tales como la relación personalizada entre el estudiante y el tutor, el trabajo junto a investigadores experimentados, la creación de un ambiente académico favorable que fomente las interacciones de calidad, la reflexión, la discusión, y la crítica entre los miembros del grupo en formación (Moreno, 2005).

## **Descripción del Plan de Tutoría y Apoyo para estudiantes de Doctorado**

Tomando en consideración las implicaciones de las investigaciones realizadas sobre la formación de investigadores y los estudios de doctorado, presentadas en los apartados anteriores, se ha diseñado el Plan de Tutoría y Apoyo para estudiantes de Doctorado con el fin de llevarlo a cabo en el Equipo de Investigación Desarrollo de Competencias y Valores DECOMVA como un medio para facilitar el apoyo y el aprendizaje de los estudiantes de dicho equipo, es decir aquellos doctorandos que están siendo tutorizados durante su formación doctoral o supervisados durante la realización de la tesis por un miembro del equipo.

Con respecto al **contexto**, el Plan tiene lugar en el equipo DECOMVA, reconocido dentro del Sistema Universitario Vasco en las tres convocatorias de 2007, 2009 y 2012. Este equipo está formado por seis profesoras investigadoras doctoras, tres profesoras licenciadas, en proceso de culminación de los estudios doctorales, y seis estudiantes de doctorado con becas provenientes de diferentes programa de apoyo a la Formación de Personal Investigador. Desde 2003 se han defendido un total de siete tesis doctorales. En el momento actual, además de las 9 tesis llevadas a cabo por los miembros del equipo (profesoras licenciadas y becarias predoctorales), se están dirigiendo 12 investigaciones doctorales más, lo que suma un total de 21 tesis en proceso. Todos los doctorandos están matriculados como estudiantes en el Programa de Educación de la Universidad de Deusto (Bilbao –Spain) o programas antecesores del mismo. Entre los antecedentes experienciales de dicho Plan se puede citar la sensación de soledad manifestada tanto por los doctorandos como por las directoras del equipo.

Los **objetivos** del Plan son los siguientes:



- Favorecer el desarrollo de la autonomía y de la competencia investigadora del doctorando a través de la elaboración y el seguimiento de un plan personal de investigación.
- Promover la participación de los doctorandos en el diseño y desarrollo de las actividades del Plan.
- Desarrollar una comunidad de aprendizaje en la que participen las investigadoras del equipo, directoras de tesis, doctorandos y colaboradores para el aprendizaje y la construcción de conocimiento, conectando de manera genuina la investigación con la enseñanza.
- Promover actividades formativas que favorezcan el desarrollo de la competencia investigadora.
- Compartir información sobre el estado de las tesis doctorales, dificultades para avanzar, etc. y favorecer el intercambio durante el proceso de investigación doctoral.

Entre los **recursos** de que se dispone para llevar a cabo este Plan se citan los siguientes:

- Apoyo económico al equipo por parte del Gobierno Vasco a través del reconocimiento como equipo perteneciente al Sistema Universitario Vasco.
- Apoyo institucional a través de la concesión de ayuda en la convocatoria competitiva de Proyectos de Innovación de la Universidad de Deusto (2012).
- Apoyo económico gestionado por la propia universidad y otras instituciones a través de convocatorias específicas (becas de formación de personal investigador, ayuda a proyectos de investigación básica y aplicada, ayudas a asistencia a congresos, liberaciones docentes para investigación, apoyo a publicaciones, movilidad de investigación, premio anual a la mejor tesis doctoral... ).
- Reconocimiento de tiempo de dedicación a la dirección de tesis doctorales en el plan de dedicación académica del profesorado.
- Gestión del propio programa de doctorado y de la institución (actividades formativas para la formación de investigadores, dirección del programa, comisión de doctorado, secretaría... ).
- Infraestructura de la propia institución (fondos bibliográficos, salas de investigación, ordenadores, aplicaciones informáticas, sala de videoconferencias...).
- Miembros del equipo con gran experiencia en investigación en temas vinculados al aprendizaje y la formación y más de una década de recorrido conjunto como equipo docente e investigador.

Para la consecución de estos objetivos se han llevado a cabo las siguientes **actividades**:

- *Entrevista en profundidad* a cada uno de los doctorandos al inicio de los estudios doctorales, durante el proceso –al año y a los dos años del comienzo y

al final, después de defender la tesis. El objetivo de dichas entrevistas varía en función del momento. La primera pretende fundamentalmente conocer los intereses del estudiante, su motivación por la realización del doctorado, la percepción que tiene de los estudios doctorales, sus miedos, así como sus necesidades formativas y cualquier circunstancia profesional o personal que pueda afectar al proceso de aprendizaje del tercer ciclo. Durante el proceso, las entrevistas tienen como objetivo fundamental conocer las dificultades que están afrontando, las necesidades que tienen, los elementos que están sirviéndoles de apoyo y aquellos que no, con el fin de tomar las medidas oportunas. Asimismo, sus expectativas de culminación de sus estudios. La entrevista final está diseñada a conocer su grado de satisfacción con el apoyo ofrecido por el equipo durante el proceso, las dificultades encontradas y cómo las han resueltas, los aspectos que más y que menos le han ayudado y el proyecto de vida, una vez lograda la certificación de doctor. Además de recoger información durante la realización de las entrevistas, se ofrece orientación y guía en aquellos aspectos que surjan.

- Elaboración y firma de un *contrato de aprendizaje* entre el director o directora de la tesis y el doctorando en el que se concrete el proyecto de tesis, el cronograma para la elaboración de la tesis doctoral, los derechos y obligaciones del doctorando y de la dirección y actividades formativas a realizar por el doctorando durante el proceso de realización de la tesis doctoral. Como indicaciones generales y con el objetivo de favorecer la autonomía y responsabilidad del doctorando se propone que el estudiante sea el encargado de solicitar cita a la directora con una periodicidad aproximada de 6 semanas previo envío de la documentación a tratar con dos semanas de antelación. La directora o director tiene la obligación de revisar dicha documentación para la fecha de celebración de la reunión. El doctorando debe redactar un acta de cada reunión con el visto bueno de la directora que recoja los temas tratados, las decisiones tomadas y el compromiso de las partes para la próxima sesión.
- Realización del Seminario DECOMVA de tesis doctorales. Se organiza como mínimo un *encuentro trimestral* en el que se reúnen todos los miembros del equipo (directoras, doctorandos y colaboradores). La estructura de las sesiones trimestrales del Seminario es la siguiente:
  - Información por parte de la investigadora principal del equipo de novedades con respecto al equipo de investigación (proyectos, incorporaciones, publicaciones...)
  - Presentación de tres tesis doctorales en proceso con diálogo posterior entre los participantes. El criterio de agrupación de tesis en una sesión es la coincidencia en el nivel de avance de las mismas.
  - Opiniones y sugerencias de los participantes con respecto a la continuación del Plan de tutoría y apoyo: necesidades formativas percibidas, organización de la formación, etc.
  - Intercambio de opinión sobre temas específicos vinculados a la actividad investigadora dentro del equipo y a la formación de los doctorandos. De este intercambio surgen propuestas de actividades formativas a organizar.

Además de estas sesiones trimestrales se organizan *sesiones mensuales* para tratar temas específicos de investigación a demanda de los doctorandos y organizadas y/o impartidas por ellos mismos. Así, se ha previsto una sesión dedicada al aspecto afectivo del proceso de realización de tesis doctoral, a las normas para citar a autores referenciados, al procedimiento para la realización de análisis de contenido, etc.

- *Taller de escritura académica*. Es un ejemplo de actividad formativa específica llevada a cabo durante los cursos 11-12 y 12-13. A través de esta actividad, los doctorandos conocen el potencial de aprendizaje que tiene la propia escritura a través de la organización de la información y desarrollan la competencia de comunicación escrita en contextos científicos y académicos. Se trata de un aprendizaje por proyecto llevado a cabo en contextos colaborativos, donde tiene lugar una revisión por pares de las producciones escritas que serán presentadas y divulgadas a través de publicaciones o encuentros científicos.

La **evaluación** del Plan se lleva a cabo a través de las entrevistas individuales realizadas a los estudiantes en tres momentos de los estudios doctorales: inicial, de proceso y final. Asimismo, se realiza una entrevista en profundidad al año a las directoras de las tesis. Las sesiones del Seminario DECOMVA de tesis doctorales han constituido un espacio para la reflexión colectiva y para la evaluación del desarrollo del Plan.

## Valoración de la experiencia

El contenido de las entrevistas realizadas a los estudiantes que **han finalizado** sus estudios doctorales (N=4) indica que el procedimiento planteado para su formación, seguimiento y apoyo les ha servido de gran ayuda para cumplir sus objetivos. Declaran haber cumplido sus expectativas y haber aprendido *“a investigar, a escribir informes sobre lo que hago y a ordenar mis pensamientos...”*, (Entrevistado 1) y a *“aprender de forma sistemática, y ordenada y a perseverar”* (Entrevistado 2) a *“ser más organizada, a tener una disciplina y a ser perseverante”* (Entrevistado 3), así como a ser conscientes de sus limitaciones, con afirmaciones como *“he aprendido que me falta mucho por aprender”* (Entrevistado 2). Algunos de ellos hacen referencia al sentimiento de soledad durante el proceso calificándolo como *“muy solitario, esperaba haber tenido la oportunidad de integrarme a algún equipo o grupo de investigadores”* (Entrevistado 2) o indicando que *“la sensación de soledad –y eso que yo no me puedo quejar mucho porque me ayudaron un montón- también es bastante acuciante”* (Entrevistado 1). Para interpretar estas afirmaciones hay que tener en cuenta que en el periodo de realización de su tesis doctoral no estaba implementado el Plan de Tutoría en su totalidad, ya que, por ejemplo, no se desarrollaba el Seminario DECOMVA ni el Taller de escritura.

Reconocen que el proceso de intercambio con la dirección no es fácil *“... quien te dirige, mediante opiniones muy variadas y preguntas te lo pone todo patas arriba, te cabreas por ello, pero, reconociendo al final la razón de lo que te dicen, reconstruyes o reorganizas todo hasta el final”* (Entrevistado 4) pero sitúan *“la orientación y el consejo recibido de las directoras”* (Entrevistado 1) como un factor fundamental a la hora de vencer las dificultades encontradas durante el proceso.

**Al inicio** de la tesis, los estudiantes entrevistados (N=11) expresan miedos relacionados, en primer lugar, con la disponibilidad de recursos, tales como el tiempo y la financiación *“la principal dificultad sería el tiempo disponible para llevar a cabo cada una de las actividades”* (Entrevistado 1); *“dificultades de tiempo para compatibilizar tesis y trabajo”* (Entrevistado 2) *“para mí la mayor pega es el tiempo”* (Entrevistado 7); *“tener la suficiente financiación para poder realizar la tesis”* (Entrevistado 3).

Además, plantean dificultades relacionadas con el propio proceso de aprendizaje de la investigación, *“dificultades propias de la investigación, y del ser/hacer investigación”* (Entrevistado 2), tales como *“buscar la metodología apropiada para los fines de la investigación y que a la vez sea posible realizarla en la práctica”* (Entrevistado 3), *“ser capaz de estructurar una propuesta teórica rigurosa más o menos original que respalde la investigación”*, *“el modelo a seguir para escribir”* (Entrevistado 4), *“espero darme de bruces con un exceso de bibliografía, luego darme cuenta de que la mayor parte de lo que he leído no es suficientemente relevante y que tengo que centrarme y descartar lecturas”* (Entrevistado 6), *“no estoy acostumbrada a leer investigación en inglés y la terminología, el vocabulario son diferentes”* (Entrevistado 9), *“mi falta de experiencia en investigación y a lo que metodología y técnicas se refiere”* (Entrevistado 9).

Asimismo, expresan características personales que pueden dificultarles la consecución de la formación doctoral, tales como la falta de autonomía o el estilo de aprendizaje: *“yo me siento perdida a la hora de organizarme, creo que el doctorado requiere de una gran responsabilidad y disciplina”* (Entrevistado 5); *“creo que me va a costar un poco adaptarme a la situación, ya que estoy acostumbrada a un trabajo más de día a día, con objetivos a corto plazo, de trabajo en equipo”* (Entrevistado 5).

Entre los apoyos o recursos con los que esperan contar para vencer las dificultades citan fundamentalmente los personales, tales como el director o tutor, los compañeros, el equipo de investigación o la familia o amigos: *“de inicio, un buen tutor”* (Entrevistado 1), *“orientación de personas cualificadas, tutor/a”* (Entrevistado 3), *“formar parte de un equipo de investigación con rodaje... y el apoyo de mi entorno”* (Entrevistado 2), *“compañeros de doctorado”* (Entrevistado 3), *“creo que el apoyo de mi tutora y el equipo de investigación son muy importante. Además, estar en el despacho trabajando con personas que están en la misma situación que yo también motiva mucho, ayuda a compartir dudas, a animar a seguir”* (Entrevistado 5), *“el apoyo de mi familia y mis amigos también es indispensable para mí, porque sé que habrá momentos duros en los que no veré la salida, y sé que me ayudarán a encontrarla. Creo que es muy importante tener personas a las que poder contarles cómo vas y qué dificultades ves”* (Entrevistado 5), *“...mis amigos y, sobre todo, mi directora de tesis”* (Entrevistado 7), *“La real tutoría e interés de la tutora en orientar el proceso; el dialogo con compañeros del grupo; el contacto con docentes, investigadores y compañeros involucrados en el mismo proceso o que ya pasaron por ello”* (Entrevistado 8), *“el apoyo del equipo y de mi directora...”* (Entrevistado 9), *“Fundamentalmente la orientación de la directora de tesis...”* (Entrevista 10), *“hay veces que es necesario que un experto te oriente, te dé pistas de cómo seguir adelante”* (Entrevista 11).

Además de los apoyos del entorno, los estudiantes son conscientes de las cualidades y actitudes propias que les pueden ayudar a afrontar los momentos

difíciles: *“mi interés en el tema, mis ganas de superarme a mí misma y mis ganas de llegar algún día a ser profesora universitaria”* (Entrevistado 6), *“mi tesón, mi fuerza de voluntad, mi capacidad de superarme”* (Entrevista 7), *“mi motivación y mis ganas de aprender”* (Entrevistado 9), *“el grado de motivación es fundamental. Cuanto más a gusto se esté con el tema y con el proyecto que se está realizando, más fácil es no darse por vencido.”* (Entrevista 11).

A pesar de encontrarse en los momentos iniciales de los estudios doctorales, los doctorandos mencionan estrategias concretas que van a serles útiles para la realización de la tesis: *“establecer un plan efectivo de trabajo, con un cronograma específico de entregas parciales para ir monitoreando mi desempeño. La búsqueda de espacios, tiempos, personas de apoyo, etc., deberá ser parte primordial de la planificación.”* (Entrevistado 1), *“creo que es muy importante organizarse bien, establecer objetivos y plazos a corto plazo, planificar el progreso de la tesis y tener un seguimiento por parte de la tutora”* (Entrevistado 5), *“la lectura bibliográfica”* (Entrevistado 10), *“saber dónde buscar y a quién preguntar”* (Entrevistado 11), *“disciplina, decisión, leer mucho, buscar la ayuda justo cuando la necesite...”* (Entrevistado 4), *“la formación y la evaluación continua para la búsqueda de mejoras o de otras alternativas”* (Entrevistado 8).

En las entrevistas realizadas a los estudiantes de doctorado durante el proceso de realización de tesis (N=12) se reconoce el apoyo de la dirección y los pares para vencer las dificultades: *“Considero que, además de la directora, el estar con otros compañeros que también se encuentran en el mismo estado que yo es un apoyo psicológico muy importante. Compartir tus dudas y tus problemas te ayuda a ver que son dudas y problemas propios de la fase de investigación en la que te encuentras y que, por lo tanto, son normales”* (Entrevistado 7) *“... compartir despacho y experiencias con personas que están en el mismo proceso me parece muy importante porque ayuda a no sentirse solo, a animarse mutuamente y a ver distintos puntos de vista que ayudan a completar o adaptar el propio. Es muy útil poder compartir este proceso con otras personas que lo están viviendo”* (Entrevistado 8) *“...el estar en un equipo de investigación favorece mucho mi proceso de doctorado. El estar en contacto continuo con mi directora de tesis.”* (Entrevistado 9)

**Los directores** de tesis del equipo (N=5) valoran el apoyo entre los miembros y de compañeros expertos como recurso que facilita la función de la dirección de tesis: *“el trabajo en equipo”* (Entrevistado 2), *“preguntar a las compañeras”* (Entrevistado 1), *“codirecciones o personas cualificadas a las que se solicita ayuda”* (Entrevistados 3 y 4), *“la interacción con otros compañeros que están realizando esta labor”* (Entrevistado 5).

Además del apoyo entre compañeros, los directores valoran específicamente el Seminario DECOMVA como medio para crear equipo *“una iniciativa muy buena para crear una comunidad de aprendizaje”* (Entrevistado 1) y para desarrollar competencias y afrontar las dificultades: lo consideran *“una actividad fundamental para la mejora de la investigación doctoral y de la dirección”* (Entrevistado 2), ya que *“ayuda a aprender, compartiendo el proceso”* (Entrevistado 3) y a *“tratar cuestiones que suponen una dificultad”* (Entrevistado 4). En definitiva, es muy útil *“especialmente para los estudiantes porque, con independencia de que logren determinados aprendizajes, este tipo de actividades fomentan la integración entre ellos se crean vínculos personales y*

*académicos que permiten germinar y desarrollar un verdadero equipo de trabajo.”* (Entrevistado 5).

Las propuestas de mejora que hacen los directores para el Seminario están relacionadas con la participación, así se plantea como deseable *“que haya un compromiso de asistencia por parte tanto de profesores como de doctorandos”* (Entrevistado 1), aumentar la periodicidad a *“una sesión mensual”* (Entrevistado 2), aumentando la responsabilidad de los doctorandos en la organización y desarrollo de las sesiones de forma *“que ellos organicen una sesión mensual para compartir, que identifiquen necesidades y propongan expertos”* (Entrevistado 4) y *“preparando las sesiones con lecturas previas”* (Entrevistado 2).

## Conclusiones

El proceso de elaboración de tesis doctoral es un periodo formativo largo y difícil que, tal y como se constata en la experiencia y confirma la investigación, suele ir acompañado de sentimientos de soledad.

Con el propósito de ayudar a los doctorandos a hacer frente a este sentimiento que en no pocas ocasiones acompaña al abandono de los estudios, el equipo DECOMVA de la Universidad de Deusto ha diseñado y desarrollado un Plan de Tutoría y Apoyo a Estudiantes de doctorado basado en los siguientes principios:

- El desarrollo de la autonomía. La formación doctoral se orienta a lograr el desarrollo de la autonomía necesaria en un investigador que deberá desenvolverse en contextos en los que hay poca información específica, y diseñar, crear, desarrollar y emprender proyectos novedosos.
- El trabajo colaborativo en equipo. Adquisición necesaria para trabajar en contextos diversos y en proyectos complejos, y para comunicarse con la comunidad científica acerca de su ámbito de conocimiento.
- Reflexión y construcción del conocimiento. La reflexión será la herramienta básica de todas las tareas investigadoras; necesaria para encontrar las preguntas claves que hay que responder para resolver un problema complejo, para la crítica y defensa intelectual de soluciones, y para integrar conocimientos, enfrentarse a la complejidad y formular juicios con información limitada.

Los implicados en la experiencia, esto es, los doctorandos en distintas fases de elaboración de la tesis y los directores, valoran muy positivamente la integración en un grupo, como elemento que ayuda a vivir el proceso de investigación de tesis doctoral como algo compartido y no solitario. Una de las actividades formativas que favorece esta integración de los estudiantes es el Seminario DECOMVA, donde tienen lugar actividades para promover la reflexión y la construcción social del conocimiento.

Asimismo, los estudiantes valoran como algo muy importante la supervisión del tutor, realizada de tal forma que fomenta la autonomía y responsabilidad del doctorando en su formación.

El Plan presentado en este artículo es un plan flexible y abierto, con el fin de adaptarse a las cambiantes necesidades de tutoría y apoyo de los doctorandos en los

diferentes momentos. En este sentido, se plantean como posibles mejoras futuras, la incorporación al Seminario de doctorandos y directores de otros equipos y programas, para enriquecer el proceso formativo con enfoques diversos desde disciplinas diferentes; mejorar la sistematicidad en el registro de lo acontecido y las conclusiones de cada una de las actividades realizadas dentro del Plan; promover la tutoría entre iguales a lo largo de todo el proceso de aprendizaje tanto para los doctorando como para los directores; y establecer un proceso sistemático de mejora continua del Plan basado en la evaluación, con el fin último de lograr una auténtica conexión entre investigación y aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Amundsen, CH. & McAlpine, L. (2009). 'Learning supervision': trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 331-342. doi: 10.1080/14703290903068805
- Amundsen, CH. & McAlpine, L. (2011). New Academics as Supervisors: A Steep Learning Curve with Challenges, Tensions and Pleasures. En L. Mcalpine & Ch. Amundsen (eds.). *Doctoral Education: Research-Based Strategies for Doctoral Students, Supervisors and Administrators*. (pp. 37-55). Canada: Springer.
- Ali, A., & Kohun, F. (2006). Dealing with isolation feeling in IS Doctoral Programs. *International International Journal of Doctoral Studies*, 1, 21-33. Recuperado el 17 de Marzo de 2013 en <http://ijds.org/Volume1/IJDSv1p021-033Ali13.pdf>
- Ali, A., & Kohun, F. (2007). Dealing with social isolation to minimize doctoral attrition – A four stages framework. *International Journal of Doctoral Studies*, 2, 33-49. Recuperado 17 de Marzo de 2013 en <http://ijds.org/Volume2/IJDSv2p033-049Ali28.pdf>
- Ariza, T.; Quevedo-Blasco, R.; Bermúdez, M.P.; y Buéla-Casal, G. (2012). Análisis de los Programas de Doctorado con Mención de Calidad. *European Journal of Education and Psychology*, 5(2), 107-119.
- Blass, E., Jasman, A., & Levy, R. (2012). Supervisor reflections on developing doctoralness in practice-based doctoral students. *Quality Assurance in Education*, 20 (1), 31 – 41. doi:[10.1108/09684881211198220](https://doi.org/10.1108/09684881211198220)
- Brockbank, A. & McGuill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Buéla-Casal, G. y Castro, A. (2008). Análisis de la evolución de los programas de doctorado con mención de calidad en las universidades españolas y pautas para su mejora. *Revista de investigación en educación*, 5, 49-60.
- Elton, L. (2008). El saber y el vínculo entre la investigación y la docencia. En R. Barnett (ed.) *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. (pp. 145-158). Barcelona: Octaedro.
- Fleming, L.M.; Glass, J. A.; Fujisaki, Sh. & Toner, S. L. (2010). Group Process and Learning: A Grounded Theory Model of Group Supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 4(3), 194-203. doi:10.1037/a0030806

- Green, P. & Bowden, J. (2012). Completion mindsets and contexts in doctoral supervision. *Quality Assurance in Education*, 20 (1), 66-80. doi:10.1108/09684881211198257
- Hassad, R.A. (2010). Toward improving the quality of doctoral education: A focus on statistics, research methods, and dissertation supervision. En C. Reading (Ed.), *Data and context in statistics education: Towards an evidence-based society*. Proceedings of the Eighth International Conference on Teaching Statistics (ICOTS8, July, 2010), Ljubljana, Slovenia. Voorburg, The Netherlands: International Statistical Institute.
- Hawley, P. (2003). Being bright is not enough. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Hockey, J. (1991). The Social Science PhD: a literature review. *Studies in Higher Education*, 16, 319-332
- Hoskins, C. M., & Goldberg, A. D. (2005). Doctoral student persistence in counselor education programs: Student-program match. *Counselor Education and Supervision*, 44(3), 175-188. doi: 10.1002/j.1556-6978.2005.tb01745.x
- Jazvac-Martek, M., Chen, S., & McAlpine, L. (2011). "Tracking doctoral student experience over time: Cultivating agency in diverse spaces". En L. McAlpine & C. Amundsen (eds.). *Doctoral education: Research-based strategies for doctoral students, supervisors and administrators*. (pp. 17-36). Amsterdam: Springer.
- Leech, N.L. (2012) Educating Knowledgeable and Skilled Researchers in Doctoral Programs in Schools of Education: A New Model. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 19-37. Recuperado el 15 de Marzo de 2013 en <http://ijds.org/Volume7/IJDSv7p019-037Leech325.pdf>
- Martínez Rizo, F. (1999). ¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 47-52. Recuperado el 17 de Marzo de 2013 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrizo.html>
- McAlpine, L. & Amundsen, Ch. (2009). Identity and agency: pleasures and collegiality among the challenges of the doctoral journey. *Studies in Continuing Education* 31(2), 109-125. doi:10.1080/01580370902927378
- McAlpine, L. & Amundsen, Ch. (2011). *Doctoral Education: Research-Based Strategies for Doctoral Students, Supervisors and Administrators*. Canada: Springer.
- McAlpine, L. & Amundsen, Ch. (2012). Challenging the taken-for-granted: how research analysis might inform pedagogical practices and institutional policies related to doctoral education. *Studies in Higher Education*. 37(6), 683-694. doi:10.1080/03075079.2010.537747
- McAlpine, L. & Lucas, L. (2011). Different places, different specialisms: similar questions of doctoral identities under construction. *Teaching in Higher Education*. 16(6). 695-706. doi:10.1080/13562517.2011.570432
- Moreno, M.G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 3(1), 520-540.



- Nutov, L. & Hazzan, O. (2011). Feeling the Doctorate: Is Doctoral Research that Studies the Emotional Labor of Doctoral Students Possible? *International Journal of Doctoral Studies*, 6, 19-32. Recuperado el 15 de Marzo de 2013 en <http://ijds.org/Volume6/IJDSv6p019-032Nutov307.pdf>
- QUALITY ASSURANCE AGENCY (QAA). (2004): Code of practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education: Section 1: Postgraduate research, (2nd Ed). Gloucester. Quality Assurance Agency.
- Real Decreto 99/2011 de 28 de Enero por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Boletín Oficial del Estado, 10 de Febrero de 2011, num 35, pp. 13909-13926. España.
- Torres Calixto, M. G. (2011): "La tutoría en programas de doctorado. Tensiones tutoriales doctorado en ciencias de la educación RUDECOLOMBIA". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 13 (17), 315-344.
- Yániz, C. y Villardón, L. (2013). Expectativas de los doctorandos sobre el Tercer Ciclo. Comunicación presentada en el X Foro Internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación y la Educación Superior. Granada, 25-28 de Junio.

Artículo concluido el 28 de Abril de 2013

**Cita del artículo:**

Villardón-Gallego, L. y Yániz Álvarez de Eulate, C. (2013). Propuesta de un Plan de Tutoría y Apoyo a estudiantes de doctorado. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico dedicado a *Tutoría y Sistemas de orientación y apoyo a los estudiantes*. Vol. 11 (2), Mayo-Agosto, pp. 135-152. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://red-u.net>

## Acerca de las autoras

---



### **Lourdes Villardón-Gallego**

**Universidad de Deusto**

Facultad de Psicología y Educación

Mail: [lourdes.villardon@deusto.es](mailto:lourdes.villardon@deusto.es)

Doctora en Psicología, Catedrática del Departamento de Didáctica y Desarrollo Curricular de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto, directora del Departamento de Didáctica y Desarrollo Curricular. Es investigadora principal del Equipo Desarrollo de Competencias y Valores (reconocido dentro del Sistema Universitario Vasco (conv. 2007, 2009, 2012) y profesora del programa de doctorado *Innovación educativa y Aprendizaje a lo largo de la vida*. Participa en diferentes proyectos de investigación vinculados a la Mejora de la docencia y el aprendizaje.



### **Concepción Yáñez Álvarez de Eulate**

**Universidad de Deusto**

Facultad de Psicología y Educación

Mail: [cyaniz@deusto.es](mailto:cyaniz@deusto.es)

Doctora en Pedagogía, Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Desarrollo Curricular de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto, directora del programa de doctorado *Innovación educativa y aprendizaje a lo largo de la vida*. Investigadora del Equipo Desarrollo de Competencias y Valores, trabaja en proyectos sobre competencia para aprender, y competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo profesional.