

# Concepciones del rol de tutores noveles de maestría: un estudio en Ciencias Sociales y Humanas en Uruguay.

## *Conceptions of the Role of New Master's Degree Supervisors: a Study in Social Sciences and Humanities in Uruguay.*

Por Lilián BENTANCUR<sup>1</sup>

Bentancur, L. (2026). Concepciones del rol de tutores noveles de maestría: un estudio en Ciencias Sociales y Humanas en Uruguay. *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 196-211.

### Resumen

La tutoría de tesis de posgrado, concebida como una práctica pedagógica, exige precisar el rol que desempeñan quienes la ejercen. En las últimas dos décadas, distintos estudios han indagado en cómo los tutores entienden su función, las fuentes de aprendizaje que movilizan y los desafíos que enfrentan. En este marco, el artículo analiza las concepciones que tutores noveles de maestrías en Ciencias Sociales y Humanas en Uruguay construyen acerca de su rol. Para ello se realizó un estudio fenomenográfico basado en entrevistas semiestructuradas a siete tutores en el inicio de su trayectoria. El análisis permitió identificar cuatro concepciones: el tutor como guía y corrector del proceso de escritura, como garante del proceso de investigación, como formador de investigadores autónomos y como acompañante en un proceso de transformación personal. Entre los hallazgos, se destaca la escasa valoración institucional del rol, visible en el reclutamiento informal y en la ausencia de lineamientos para orientar la supervisión. Este estudio busca dar visibilidad al trabajo de los tutores noveles y aportar insumos para fortalecer su formación y el reconocimiento institucional, especialmente en el ámbito latinoamericano.

**Palabras Clave** enseñanza superior / profesión docente / práctica pedagógica / tutoría / supervisión

<sup>1</sup> Universidad Centro Latinoamericano de Economía Human, Uruguay / lbentancur@claeh.edu.uy / <http://orcid.org/0009-0000-9950-8661>

## Abstract

Postgraduate thesis supervision, conceived as a pedagogical practice, requires clarification of the role played by those who carry it out. Over the last two decades, various studies have investigated how tutors understand their role, the sources of learning they draw on, and the challenges they face. Within this framework, this article analyses the conceptions that new tutors of master's degrees in social sciences and humanities in Uruguay construct about their role. To this end, a phenomenographic study was conducted based on semi-structured interviews with seven tutors at the beginning of their careers. The analysis identified four conceptions: the tutor as a guide and corrector of the writing process, as a guarantor of the research process, as a trainer of autonomous researchers, and as a companion in a process of personal transformation. Among the findings, the low institutional value placed on the role stands out, as evidenced by informal recruitment and the absence of guidelines to guide supervision. This study seeks to highlight the work of new tutors and provide input to strengthen their training and institutional recognition, especially in Latin America.

**Key words** higher education / teaching profession / teaching practice / tutoring / supervision

## Introducción

Las tareas del profesorado universitario son múltiples y abarcan la enseñanza, la investigación y la extensión. Dentro de ese entramado, la supervisión de tesis, tanto de grado como de posgrado, suele quedar en segundo plano. En muchos casos, los tutores la asumen como una actividad más, sin detenerse a reflexionar sobre las implicancias que tiene para la formación de sus estudiantes o para el desarrollo de su propia carrera académica.

El acompañamiento de una tesis de posgrado posee rasgos específicos que lo diferencian de otras tareas docentes. Incluso cuando el estudiante logra culminar sus estudios, tutor y tesista enfrentan obstáculos que provienen de distintos niveles: las políticas de formación, la cultura institucional, las tradiciones disciplinares o la relación interpersonal (Mancovsky, 2021). Pero si se hace foco en la deserción, numerosos estudios, en particular en el nivel doctoral, señalan que la supervisión es uno de los factores que más inciden en ese fenómeno global conocido como *all but dissertation* (ABD) (Wainerman, 2020, 2023; Wainerman & Levin, 2024).

Tal función suele entenderse de dos maneras: como parte de la actividad investigadora o como una práctica docente. La primera es más frecuente en ciencias duras y tecnología, mientras que la segunda predomina en ciencias sociales y humanidades, donde suele considerarse como la forma más avanzada de enseñanza (Wilkinson, 2011; Difabio, 2011).

Este artículo adopta la perspectiva pedagógica y se inserta en una agenda de investigación que explora tres grandes temas: las relaciones entre tutores y estudiantes; las expectativas de los estudiantes sobre sus tutores y sobre el proceso de tutoría, y un tercero, centrado en el tutor. En esta línea, interesa especialmente el trayecto que va desde el tutor principiante al tutor experto, que implica estudiar el proceso de inducción, la construcción de la identidad académica, las funciones asumidas y los estilos de supervisión (Amundsen & McAlpine, 2009; Difabio, 2011; Fernández Fastuca & Wainerman, 2015; Manathunga, 2007; Vereijken et al., 2018; Christensen & Weissmann, 2025). El artículo se focaliza en un aspecto aún poco estudiado en esta línea: las concepciones de los tutores noveles de maestría en Ciencias Sociales y Humanas, un ámbito donde suelen carecer de apoyos formales y de espacios de socialización profesional.

Se considera profesor universitario novel, en acuerdo con Feixas (2002), el profesor joven, recién graduado, con alguna experiencia profesional y con menos de tres años de experiencia docente en una institución universitaria, el cual accede a un puesto docente ya sea como profesor ayudante, asociado o becario, habitualmente sin ningún tipo de tutela.

El proceso de inducción para los profesores universitarios noveles comienza, según Bozu (2010), antes de su ingreso a la universidad en calidad de docentes. Se considera que han aprendido por observación, siendo estudiantes, de sus ahora colegas, acerca de ciertos ritos, modalidades de actuación y creencias. Por otra parte, los estudios muestran que la inducción es un período cargado a la vez de tensiones, dificultades y satisfacciones por los logros alcanzados. Muchos concluyen, también, que es necesario acompañar al profesorado novel, mediante programas de iniciación (Marcelo, 1994) o con instancias de acompañamiento (Martín-Gutiérrez et al 2014).

La identidad profesional es un constructo que no tiene definición unívoca. Si se atiende a una perspectiva individual se entiende que es una entidad construida en interacción con un grupo profesional en un espacio de trabajo. Desde una perspectiva sociocultural se considera que es un fenómeno social de apropiación de modelos (Montes et al 2017). En este sentido se entiende la identidad como el resultado de la interacción entre fuerzas sociales y culturales, en un contexto donde la mirada colectiva de los demás es clave. En ambas perspectivas se reconoce que es una construcción dinámica en relación a otros.

Desde la perspectiva sociocultural, Van Lankveld et al. (2017) realizaron una revisión que resume las principales conclusiones sobre la identidad docente universitaria. El estudio reveló que existen cinco procesos psicológicos subyacentes al desarrollo y la consolidación de la identidad docente: un sentido de competencia, especialmente el reconocimiento de los demás; un sentido de conexión con otros docentes; un sentido de aprecio por la

docencia; un sentido de compromiso con la nueva generación; y, finalmente, «la identidad docente se fortaleció cuando los docentes pudieron imaginar su futura trayectoria profesional como docentes» (p. 332).

Las investigaciones que hacen foco en las funciones del tutor profundizan en dos aspectos: en la descripción del rol o en la identificación de las percepciones que este tiene sobre su rol. Para desarrollar lo primero, De la Cruz et al. (2011) buscaron sistematizar, organizar y discutir el estado internacional actual de los estudios de supervisión en educación superior para evaluar los desafíos que la conceptualización y la práctica de la supervisión enfrentan en la sociedad del conocimiento (p. 191). Los hallazgos muestran que el término supervisor se usa como sinónimo de mentor, tutor, consejero, guía, apoyo, maestro o facilitador. Las definiciones del término supervisor tienen la siguiente concepción en común: un profesional con experiencia y conocimiento en un campo particular, que está disponible para compartir su conocimiento a través de la enseñanza, la capacitación en habilidades, el asesoramiento y la socialización para facilitar el desarrollo intelectual, académico, personal o profesional de una persona menos competente (p. 193).

En la misma línea, Difabio (2011) realizó una revisión bibliográfica de la investigación sobre tutores publicada en la primera década de este siglo. Identificó que las funciones generales de un tutor de doctorado implican las siguientes tareas: una evaluación temprana y realista de las necesidades de los estudiantes, un enfoque pedagógico, la aclaración de límites y expectativas, la provisión y evaluación de desafíos académicos, la gestión del conocimiento, reuniones periódicas, la corrección de textos, la retroalimentación inmediata y constructiva, y el reconocimiento de señales de alerta. Finalmente, según la autora, el tutor debe promover el acceso a la cultura de la investigación y la inclusión en una comunidad de práctica.

Capelari (2009) estudió los diferentes contextos del rol del tutor y los significados construidos sobre el fracaso académico en la educación superior en universidades argentinas. El estudio identificó cuatro significados: el tutor como un dispositivo correctivo para resolver los problemas de los estudiantes; el tutor como un guía que proporciona respuestas personalizadas a las diferentes necesidades y problemas de los estudiantes; el tutor como promotor de experiencias de aprendizaje académico y el tutor como una forma particular de ser educador.

La investigación de Novoa y Pirela (2019) analizó los significados e innovaciones del acompañamiento tutorial durante los estudios de doctorado. Sus resultados “muestran que el término «acompañamiento» es polisémico, determinado por las diferentes formas de formación de los tutores como doctores, lo que configura las estrategias y el seguimiento del proceso de formación doctoral.” (p.1123)

En relación al proceso de aprendizaje, las investigaciones muestran que los tutores de doctorado aprenden a desempeñar su rol principalmente durante su experiencia como estudiantes de doctorado (Amundsen y McAlpine, 2009; Wilkinson, 2011; Stephens, 2014; Vereijken et al., 2018) así como durante la práctica tutora (Halse, 2011). Según estos autores las experiencias de aprendizaje moldean las concepciones, la subjetividad y la identidad del tutor.

Los estudios que se enfocan, concretamente, en los tutores de posgrado noveles se centran en los recursos que utilizan, las fuentes de aprendizaje de esas herramientas (Halse, 2011; Stephen, 2014), en los dilemas encontrados durante la supervisión y las soluciones implementadas.

Los estudios que se focalizan en el aprendizaje del rol proponen que este ocurre por dos vías. Una, presta atención a la relación entre la experiencia vivida como tesista y las prácticas que este estudiante desarrolla cuando es tutor de tesis (Stephen, 2014). Estos estudios encontraron evidencias de que un determinado estilo de supervisión surge como una reacción positiva o negativa al estilo en el que el estudiante fue supervisado.

La otra vía, propuesta por Halse (2011) sugiere que el aprendizaje ocurre durante la actividad de supervisión. Los resultados de su estudio muestran que el aprendizaje de los tutores proviene de la relación pedagógica y de los pequeños detalles de la interacción. Durante dicha relación, los tutores aprendieron nuevas formas de organizar el trabajo, cómo desarrollar sus vínculos con los tesisistas y cómo definir su compromiso con la disciplina. La autora concluyó que estas experiencias moldean la subjetividad y la identidad del tutor.

Varios investigadores también sugieren que sus hallazgos podrían respaldar los programas de formación para el desarrollo profesional (Amundsen y McAlpine, 2009; Halse, 2011; Stephen, 2014; Henderson, 2018; Vereijken et al., 2018).

Vereijken et al. (2018) se propusieron proporcionar información útil a los programas de formación para tutores noveles. Se centraron en lo que hacen estos tutores para promover el aprendizaje de sus estudiantes y por qué actúan de esa manera durante la supervisión. Para ello, exploraron la relación entre las prácticas de supervisión y lo que denominaron "espacios dilemáticos". El estudio concluyó que los tutores implementaron cinco tipos principales de prácticas para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes: promover la motivación, impartir instrucciones, fomentar la construcción de conocimiento, el co-pensamiento y la sensibilización sobre la investigación. El análisis también planteó cuatro dilemas: ¿En qué punto logran los estudiantes regular su proceso de aprendizaje? ¿Cuáles son sus necesidades? ¿Qué deben hacer los tutores para mantener una buena relación con los estudiantes? ¿Cómo perciben los demás su rol como tutores? El análisis del vínculo entre las prácticas y los espacios dilemáticos mostró que los dilemas de la autorregulación del aprendizaje se asociaban con las prácticas de promoción de la construcción de conocimiento y de impartición de instrucciones. Los autores consideraron que este vínculo podría sugerir que los principiantes eran conscientes de que podían promover o dificultar la agencia. Los hallazgos de este estudio sugieren que los dilemas podrían considerarse ejes de los programas de formación de tutores.

Por último, el estudio de Amundsen, C. y McAlpine, L. (2009) es una síntesis de varios de los aspectos considerados por las investigaciones citadas. Su objetivo fue conocer la gama de experiencias y percepciones descritas por directores de doctorado noveles. El estudio mostró que, si bien los participantes afirmaron que su objetivo principal era que sus estudiantes completaran su tesis, algunos describieron cómo cada estudiante requería distintos tipos de supervisión. También reconocieron la importancia de desarrollar un sentido de comunidad y pertenencia en ellos. Las principales fuentes de aprendizaje fueron sus experiencias como estudiantes de doctorado, su práctica de supervisión y sus consultas con colegas. En relación con las emociones, aunque todos los entrevistados destacaron los aspectos positivos de sus experiencias, reportaron tensiones y desafíos en tres áreas: con sus estudiantes, con sus colegas y con la institución. Con respecto a los estudiantes, mencionaron su incomodidad por las altas expectativas que tenían sobre lo que debía hacer su tutor; con respecto a los colegas, sintieron que "heredaron" estudiantes con dificultades y no tuvieron apoyo ni retroalimentación para trabajar con ellos. Finalmente, con respecto a la institución, les sorprendió la falta de claridad y marcos normativos en aspectos tales como lo que se espera en relación con el trabajo del tutor o el alcance de la tesis de maestría o doctorado.

Aunque existen numerosos informes en la literatura sobre el tema de la supervisión en el posgrado, la mayoría de ellos, tal como da cuenta este relevamiento de antecedentes, se limita a casos de doctorado. La evidencia presentada en esta sección sugiere que los tutores de doctorado, especialmente los noveles, aprenden a desempeñar su rol principalmente durante su experiencia como estudiantes de doctorado y durante la práctica de supervisión. También se concluye que estas experiencias moldean las concepciones, la subjetividad y la identidad del tutor. Sin embargo, existe una falta de evidencia sobre las expectativas de los tutores noveles de maestría sobre su propio desempeño y el de sus estudiantes al inicio del proceso de supervisión. Además, existe poca información sobre cómo los tutores noveles de maestría conciben su rol y cómo aprenden a afrontar los desafíos que surgen durante la supervisión.

Este estudio pretende abordar ese vacío al aportar evidencia empírica acerca de cómo los tutores noveles conciben su tarea y los desafíos que enfrentan. En concreto, la pregunta general de la investigación fue: ¿Cuáles son las concepciones que tienen los directores de másteres de Ciencias Sociales y Humanas sobre su rol? Las preguntas específicas fueron: ¿Cómo fueron reclutados como directores de tesis?, ¿Cómo aprendieron a ser tutores? ¿Cuáles eran sus expectativas en relación con su propio desempeño como tutores? ¿Cuáles eran sus expectativas en relación con el trabajo del estudiante durante la supervisión? ¿Cuáles fueron sus necesidades específicas para aprender a trabajar como tutores?

## Contexto y metodología del estudio

Aunque la formación de posgrado en Uruguay comparte rasgos con otros países latinoamericanos, presenta también particularidades que conviene señalar. La creciente demanda de los docentes por oportunidades de desarrollo profesional y de formación en investigación se vincula con políticas públicas recientes que han priorizado la función investigadora del profesorado. Este escenario favoreció la expansión de programas de maestría y doctorado, especialmente orientados a docentes de primaria y secundaria egresados de instituciones de educación terciaria no universitaria, quienes en su mayoría carecen de una preparación previa en investigación.

Al mismo tiempo, sus tutores suelen ser colegas que desarrollaron esas habilidades poco antes, en esos mismos programas de posgrado. Han obtenido su única experiencia investigadora elaborando su propia tesis, por lo que tienen pocas oportunidades de reflexionar sobre la práctica de la supervisión. Son personas que, por así decirlo, simplemente han pasado de un lado a otro de la mesa (Amundsen y Mc. Alpine, 2009, p. 331).

En este contexto, el objetivo general del estudio fue explorar las concepciones del rol que tienen tutores de maestrías noveles, en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades en las universidades uruguayas. Los objetivos específicos fueron:

1. Conocer qué expectativas tenían esos tutores sobre su desempeño y sobre el desempeño de sus estudiantes al inicio del proceso de supervisión.
2. Conocer qué fuentes de aprendizaje para desempeñar el rol identifican.
3. Conocer los principales retos que encontraron durante el proceso de supervisión y cómo los afrontaron.
4. Conocer qué necesidades de formación reconocen los tutores noveles.

Para realizar el estudio se adoptó el enfoque cualitativo, específicamente la perspectiva fenomenográfica. Este enfoque pretende identificar y describir cómo las personas perciben, experimentan y conceptualizan una práctica particular en la que están inmersas (Marton, 1981). La investigación buscó identificar las diversas concepciones que los tutores noveles tienen sobre su rol, así como sus expectativas y necesidades.

Los participantes fueron siete directores de tesis noveles de universidades públicas y privadas uruguayas, dos varones y cinco mujeres. Dado que en la literatura sobre supervisión de tesis no se encontraron umbrales cuantitativos precisos para diferenciar niveles de experiencia, en este estudio se adoptó un criterio operativo para identificar tutores noveles. La selección se basó en dos requisitos: el primero, que no hubieran dirigido más de cuatro tesis, para asegurar que no contaran con experiencia acumulada en el desempeño del rol; el segundo, que, al menos, uno de sus estudiantes hubiera defendido la tesis, para asegurar que hubieran transitado por toda la experiencia de tutoría.

Si bien son noveles en la función de tutor, todos son docentes experimentados, sus edades están comprendidas entre los 40 y los 65 años, todos tienen formación de grado en educación, son profesores de lengua (español o inglés) o licenciados en educación. Mario es licenciado en educación, magister en Enseñanza en Educación Superior y candidato doctoral, Álvaro es profesor de lengua y magister en Educación. Elena es profesora de lengua y doctora en Lingüística; Liliana es docente de inglés y doctora en Estudios Literarios Ana es profesora de lengua, magister en Literatura inglesa y doctora en Lingüística; Carla es profesora de inglés y magister en Educación y Virginia es profesora de inglés y magister en Evaluación.

Un profesor y una profesora son tutores en Maestrías en Educación de universidades privadas. El otro profesor y las restantes cuatro profesoras son tutores en Maestrías en Psicología, Lingüística y Lenguas Extranjeras de la Universidad de la República.

Los datos se recolectaron mediante entrevistas semiestructuradas, en las que los participantes fueron consultados acerca de sus experiencias directas en relación con la tutoría, y no sobre sus opiniones al respecto (Bowden & Walsh, 2000). Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas siguiendo las pautas de Bowden (2005) para el análisis fenomenográfico. A partir de este proceso se construyeron categorías descriptivas que representan las distintas maneras en que los sujetos experimentaron el fenómeno, con el objetivo de trazar un mapa de dichas concepciones. Para apoyar la construcción de categorías y la elaboración de borradores se utilizó ChatGPT (versión GPT-5), cuya producción fue revisada y validada por el investigador. En el prompt se solicitó que se examinara la categorización fenomenográfica preliminar elaborada por el investigador y se hicieran sugerencias de modificaciones o eventuales supresiones, con citas de los dichos de los entrevistados para justificarlas.

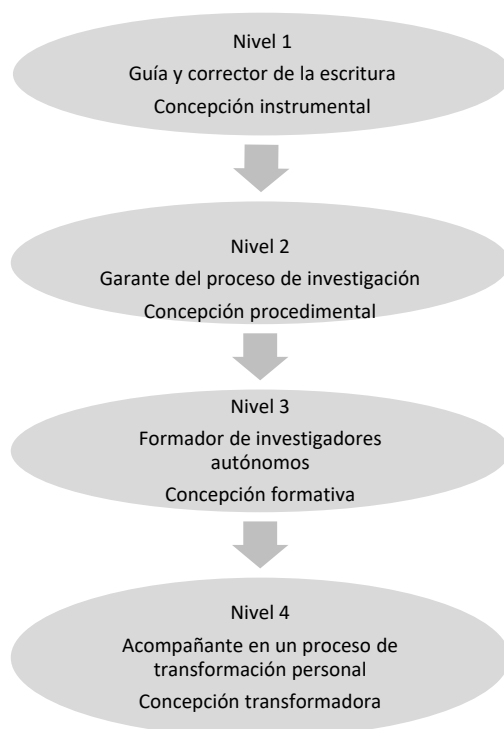
## Resultados

El estudio estuvo orientado por la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo conciben su rol tutores noveles de maestrías en las áreas de Ciencias Sociales y Humanas en Uruguay? Las preguntas subsidiarias fueron las siguientes: ¿Cómo vivenciaron su proceso de reclutamiento como tutores? ¿Qué expectativas tenían sobre su propio desempeño y sobre el de sus tesis?, ¿Cuáles fueron sus fuentes de aprendizaje para desempeñar el rol?, ¿Qué necesidades formativas expresan?

### *Las concepciones del rol*

A partir del análisis de los datos surgieron cuatro categorías descriptivas de las concepciones del rol del tutor que se organizaron por niveles en orden de complejidad e inclusividad (Marton 1981), tal como muestra la Figura 1.

**Figura 1. Espacio de resultados: jerarquía de concepciones del rol del tutor en tutores noveles**



Fuente: elaboración propia

Estas concepciones no son compartimentos estancos, sino que aparecen superpuestas, en algunos casos, en los dichos de los entrevistados. De todos modos, cada concepción tiene características propias que permiten distinguirla de las otras.

En la descripción de cada una se incluye qué expectativas tienen los entrevistados hacia sus estudiantes y cuáles son las principales dificultades que encontraron en la realización de la tarea. Esta descripción se completa con algunas citas representativas de la concepción.

#### *Concepción instrumental. El tutor como guía y corrector del proceso de escritura*

El tutor se focaliza en los aspectos formales de la escritura en general y de la académica en particular. Se preocupa por la corrección de los errores detectados, errores de puntuación, sintaxis o de estructura de la tesis como género académico. Álvaro afirma: “Yo reviso todo, hasta el puntito... anoto todo para que el estudiante mejore” y le dice a sus tutorados: “Tenés que aprender a escribir y si te interesa tiene que ser ya”.

Las expectativas de los tutores en relación con el estudiante son que este logre niveles aceptables de escritura de una tesis. Las principales dificultades detectadas tienen que ver con la falta de formación en escritura académica. Según Elena: “Muchos no saben usar correctamente citas o bibliografía” o “hay que corregir hasta lo que parece obvio porque no está internalizado” (Ana).

#### *Concepción procedimental. El tutor como garante de la calidad del proceso de investigación*

El rol del tutor es acompañar y guiar al estudiante a construir una tesis en sus distintas fases: el planteo de las preguntas, el armado estado del arte, la formulación de los objetivos, la selección de la metodología. “Para mí es ayudar a entender la lógica de la investigación” (Elena).

Hay dos dimensiones, por un lado, el garantizar una estructura lógica y racional alta, que tiene que ver con garantizar el formato científico, y garantizar de que esas conclusiones o recomendaciones finales tengan un respaldo, empírico, real, lógico y racional. (Mario)

Los tutores esperan que el estudiante aprenda la lógica del proceso de investigación y logre “trabajos complejos y rigurosos”. Las principales dificultades que encuentran tienen que ver con el desconocimiento que tienen algunos estudiantes de aspectos básicos de la investigación. Algunos de los entrevistados afirman que sus tutorados “no sabían ni por dónde empezar a formular una pregunta de investigación” o que fue necesario ayudarlos a “entender la diferencia entre el estado del arte y el marco teórico.” “Todavía no me he dejado de sorprender de que, de metodología, de, qué es investigar, no tienen idea” (Ana).

#### *Concepción formativa. El tutor como formador de investigadores autónomos*

Según esta concepción el tutor trabaja para que el estudiante logre apropiarse del proceso, formule su voz académica y tome decisiones metodológicas razonadas. Su rol es “ayudar para que el otro pueda andar solo” (Elena). Carla considera que ella ofrece ayuda pero que “se tienen que respetar las decisiones y lo que desea hacer el estudiante, en cuanto no puedo modificar su trabajo porque yo tengo otro plan o considero que tiene que hacer otra cosa.”

#### *Los tutores esperan que sus estudiantes alcancen autonomía, voz propia.*

El trabajo se trata de ustedes, de lo que ustedes quieran decir. Y de ustedes frente al pensamiento y al conocimiento. Se trata de leer, se trata de pensar, y se trata de escribir algo, que diga algo, que quieras decir, que realmente va a ser novedoso, que va a ser tu palabra, tu lenguaje, tu texto, lo que tú querés decir. (Elena)

Las principales dificultades que detectan tienen que ver con la falta de autonomía de algunos estudiantes. “Hay tesisistas que piensan que el director tiene que hacerles todo... esa es una fantasía” (Álvaro). Por su parte Ana

“esperaba que supieran más, que fueran más independientes, independientes en el sentido de ser profundamente conscientes de lo que pueden y de lo que no, de lo que saben y de lo que no”. En la misma línea afirma Mario: “El gran desafío es que se animen a pensar por sí mismos y a sostenerlo en un escrito.

Los tutores señalan la dificultad que supone mantener un balance entre su involucramiento y permitir que los estudiantes desarrollen su propio trabajo.

Elena: “Sentía en un momento que era yo quien estaba haciendo su tesis.”

Mario: “Darte cuenta cuándo flexibilizar, si vale la pena agregar un objetivo, uno ha tenido la experiencia de cuando el tutor te quiere llevar a su tema.”

#### *Concepción transformadora. El tutor como acompañante en un proceso de transformación personal*

El tutor entiende que su rol es acompañar “un proceso íntimo y personal del otro. Y para eso tiene que haber humanidad.” (Liliana). Ese proceso incluye aspectos tanto cognitivos “construir juntos... implica estar disponibles, pensar juntos, acompañar los bloqueos” (Ana), como aspectos afectivos: “yo creo que vos te tenés que comprometer con la persona, con el tesista” (Álvaro). En el mismo sentido Virginia afirma: “Es sostener a la persona en momentos en que siente que no puede, no solo corregir el texto.”

Yo ayudaba a otros mientras dejaba mi propia tesis esperando... era un compromiso emocional... Eso yo lo contacto con la experiencia de quien me formó, que fueron mis directoras, que ellas hicieron eso conmigo. Entonces invirtieron tiempo y se jugaron por mí, o sea que creyeron en mí de alguna manera. (Álvaro)

Respecto de las expectativas, se parte de una premisa ética, de respeto por el otro. Dice Elena: “Le pregunté a la tesista qué tipo de intervención ella consideraba que necesaria.”

Mi expectativa era que pudieran transitar el proceso como lo hice yo. Yo lo transité y fue exitoso (yo provengo de) una tradición muy distinta, muy diferente de las muestras. Muy de la persona, muy de la ética, de la seriedad, el trabajo intelectual, el trabajo académico, bueno, acá vamos a hacer las cosas en serio. (Liliana)

#### *El proceso de reclutamiento entre “la herencia y “el balde de agua fría”*

Los entrevistados coinciden en que el reclutamiento fue informal y sin mediación institucional. En la mayoría de los casos, fueron los propios estudiantes quienes solicitaron la supervisión. Para Elena: “Fue una decisión de la estudiante, no de la institución... me enteré cuando nos reunimos.” “Pensé que iba a ser co-tutora y terminé de tutora, me cayó como un balde de agua fría”. “Me contactó directamente la estudiante... nunca me han contactado para nada desde la dirección” (Carla).

Ana vivió una situación similar: “Las maestrandas me escribieron directamente, nunca desde la universidad.” En otros casos, como el de Liliana, los tutorados se heredan: “Heredé tesis de un profesor jubilado, no hubo mediación institucional.”

#### *Las fuentes de aprendizaje de los tutores: el papel de la experiencia como tesis*

Todos los entrevistados reconocen que su principal fuente de aprendizaje ha sido su experiencia como tesis tanto de maestría como de doctorado. “Yo me inspiré mucho en mi tutora...” (Álvaro), en la misma línea Elena dice: “Muchas cosas las aprendí haciendo mi tesis” y Ana: “Mi experiencia como doctoranda fue clave...” A estas afirmaciones Mario agrega un matiz: “La experiencia de escribir mi tesis, y luego el ejercicio tutorial, fueron mis fuentes.”

#### *Desafíos a la práctica tutorial*

El segundo objetivo específico del estudio fue: conocer los principales desafíos con que se encontraron los tutores noveles al realizar la tutoría y cómo los enfrentaron

Los desafíos enfrentados por los tutores noveles en su práctica tutorial son variados y algunos, tales como el manejo de la autonomía del estudiante, fueron incluidos en la descripción de las categorías fenomenográficas. Sin embargo, hay dos desafíos que fueron mencionados por la mayoría de los entrevistados y que no pueden incluirse en esas categorías, ellos son el tiempo y la escasa presencia institucional.

#### *El tiempo: disponibilidad del tutor y de los tesisistas*

Una dificultad señalada por los entrevistados fue la limitada disponibilidad de tiempo personal y de los tesisistas, lo que en algunos casos les dificultó el progreso en sus investigaciones. Mario hace referencia a sus tiempos personales: “me hubiera gustado contar con más tiempo para dedicarle a los tesisistas”. Elena también hace referencia al tiempo en relación con el apuro de sus tutorados por culminar el proceso sin tener en cuenta las exigencias que este conlleva: “Yo tengo que terminarlo, y lo termino, y lo termino, porque si no dejo. Entonces, uno, cuando te dicen eso, vos te sentís presionada”.

#### *Las directrices institucionales: de la falta de apoyo a la invisibilidad del rol*

La falta de claridad en las expectativas institucionales sobre el rol del tutor fue otro desafío recurrente mencionado en las entrevistas. Varios tutores comentaron que recibieron poca o ninguna orientación institucional sobre cómo desempeñar su rol, lo que los llevó a desarrollar estrategias de enseñanza basadas en la imitación de sus propios tutores o en la experimentación personal.

Al respecto, Mario se preocupa por la falta de compromiso en algunas instituciones en el logro de la formación de investigadores autónomos: “el tema de los tutores es un tema clave, más allá que hay otro, que es el tema de la propia institucionalidad, que muchas veces te empuja a que aprueben y a bajar los niveles de exigencia.”

Sentía tanto esa soledad de la falta de apoyo y de diálogo con la universidad. Porque nuestro trabajo es absolutamente honorario e invisible, porque ni siquiera te mandan una línea de mail, no podés ni siquiera acreditar lo que estás haciendo. Pedí pautas de evaluación de los proyectos, porque estoy preparando gente que no sé a qué va a ir, y lo que sí sé es que muchos que en el seminario de metodología les aplaudieron el proyecto, en la defensa lo perdieron. La verdad que me angustió mucho y me ha quitado el sueño más de una oportunidad la incertidumbre de si estoy haciendo bien las cosas. (Ana)

#### *Las necesidades formativas: entre la necesidad y la prescindencia*

En lo que refiere a la formación, los entrevistados exponen una amplia gama de sugerencias que van desde la modalidad que podría adquirir, así como los posibles contenidos, hasta la negación de su importancia.

“Tiene que haber ejemplificaciones... especialmente en el análisis de datos y la interpretación” (Álvaro).

“Me gustaría un curso con ejemplos prácticos” (Carina).

“Sería bueno tener grupos de discusión” (Ana).

“Me gustaría implementar talleres en los que se conversara sobre las tutorías. Yo reivindico lo que es la conversación” (Elena).

“Me preocupa no tener herramientas para acompañar la escritura” (Virginia).

Por el contrario, Liliana afirma: “dejaría esa zona virgen, creo que lo que hay es un encuentro humano.”

## **Discusión**

En relación con la primera pregunta de investigación, el análisis de los datos permitió identificar cuatro concepciones del rol del tutor: guía y corrector del proceso de escritura, garante del proceso de investigación,

formador de investigadores autónomos y acompañante en un proceso de transformación personal. Tal como se ha señalado estas concepciones aparecen superpuestas, en algunos casos, en los dichos de los entrevistados.

Estos resultados dialogan con la literatura existente. La primera concepción, centrada en el tutor como guía y corrector del proceso de escritura, coincide con el planteo de Difabio (2011) quien considera entre las responsabilidades del tutor la revisión del trabajo escrito. Sin embargo, los estudios sobre escritura académica matizan esta responsabilidad al señalar la importancia de la incorporación de actividades de taller de escritura de proyectos o de tesis en los que se trabaje con estrategias tales como la revisión colectiva de pares o la lectura de expertos (De Arnoux, 2006). En la línea de investigación de escritura académica, otros estudios focalizan en el tipo y calidad de la retroalimentación que recibe el tesista y señalan la incidencia que tienen en la culminación o no de las tesis (Ochoa y Moreno, 2019).

La concepción del tutor como garante de la calidad del proceso de investigación también es reconocida por la literatura. Anderson et al., (2006) afirman que las tareas del tutor en la etapa de investigación y producción de la tesis de maestría pueden sintetizarse en dos: de apoyo y de configuración. Por un lado, los tutores experimentan un compromiso personal con los estudiantes, lo que implica la responsabilidad de ayudarlos a seguir un tema de su interés y promover su sentido de agencia. Al mismo tiempo, reconocen que deben convertirse, de alguna manera, en guardianes de los estándares académicos, esta tarea que los autores denominan de configuración.

La responsabilidad del tutor como formador de investigadores autónomos, que supone una distancia cualitativa con las dos concepciones anteriores, también es señalada en la bibliografía. Anderson et al. (2006) afirman que los tutores entrevistados en su investigación esperaban que sus estudiantes lograran una perspectiva crítica sobre la literatura, construyeran su propia voz y que paulatinamente se iniciaran en las perspectivas y prácticas de la comunidad investigadora. Por su parte, Lee (2008) denomina esta visión de la responsabilidad del tutor como de emancipación: el estudiante es animado a cuestionarse y desarrollarse.

En los dichos de los entrevistados, si bien se hace referencia al rol del tutor en la formación para la investigación autónoma, no surgen menciones concretas a la formación para la integración en una comunidad académica, aspecto que sí es señalado en la bibliografía. Amundsen y Mc Alpine (2009), por ejemplo, destacan entre sus hallazgos que, si bien la mayoría de sus entrevistados consideran que el objetivo general de la supervisión es que el tutorado culmine la tesis, demuestran una preocupación relevante por ayudar a los estudiantes a desarrollar sentimientos de pertenencia a una comunidad. Por su parte, Flores et al. (2010) señalan que una de las competencias requeridas para la función tutorial es la formativo-socializadora que promueve la integración paulatina del estudiante en comunidades profesionales y académicas. Este fenómeno podría explicarse por el hecho, ya señalado, de que en nuestro país quienes cursan posgrados en educación no provienen de la universidad y tampoco tendrán inserción posterior en ella por lo que no se visualiza como una aspiración el formar para integrar comunidades académicas.

Por último, en la visión del tutor como acompañante en un proceso de transformación personal la tutoría es entendida como un proceso relacional, ético y emocionalmente comprometido. Esta visión puede vincularse a una de las perspectivas sobre el acompañamiento tutorial en la formación doctoral identificadas por Novoa y Pirela (2019) que incorpora

visiones afectivas y emocionales, estas últimas actúan como elementos catalizadores de toda la acción de acompañamiento, porque movilizan los intereses para que acontezca la formación doctoral, con todo lo que ello implica, en términos de contar con los equipos humanos necesarios para impulsar el desarrollo de competencias científicas situadas, condicionadas por lo afectivo, desde donde se construyen proyectos de vida... (p.1137).

Las experiencias de formación que han marcado a todos los participantes de la investigación, en consonancia con lo relevado por la literatura (Amundsen y McAlpine, 2009; Wilkinson, 2011; Stephens, 2014; Vereijken et al., 2018, Moreno y De la Cruz, 2020) provienen de sus etapas de maestrandos o doctorandos. Los aprendizajes

provenientes de la práctica tutora son escasamente mencionados, seguramente, debido a su condición de noveles.

Los desafíos que los entrevistados encuentran en su práctica coinciden también con los consignados por las investigaciones consultadas. El tiempo es un factor presente en los discursos de los docentes con independencia del nivel o el área de trabajo. Según Hargreaves (1996, p.119): “los profesores se toman el tiempo con seriedad” y los dichos de nuestros entrevistados lo confirman, así como ponen de manifiesto las variadas dimensiones que lo componen. En sus palabras surgen referencias a los tiempos personales, los institucionales, los del aprendizaje, así como la presión que ejerce el tiempo desde cada una de sus dimensiones sobre los actores. El tiempo constituye, por sí solo, sin duda, un prisma para analizar el trabajo docente.

Las escasas directrices institucionales también figuran en la bibliografía como una fuente de tensión para los tutores noveles. (Amundsen & McAlpine, 2009) dan cuenta de este fenómeno. La falta de claridad y marcos normativos institucionales explícitos para muchos aspectos, tales como lo que se espera del tutor o el alcance que debe tener la tesis de máster o de doctorado, les generan incertidumbre. Estas afirmaciones fueron contrastadas con la Ordenanza de Carreras de Posgrado de la Universidad de la República y con las reglamentaciones particulares de los posgrados en los que los entrevistados desarrollaron sus tutorías (Facultad de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). En todos los casos se hace mención a cuestiones formales tales como que el tutor deberá ser experto en la temática de la tesis con formación de maestría o doctorado (Art.37 de la Ordenanza) o que la tesis deberá ser un trabajo individual elaborado con rigor académico, que demuestre actualización, competencia conceptual y metodológica en la temática específica (Art. 38) sin mayores detalles. Puede afirmarse, entonces, que los tutores noveles se inician en la trayectoria profesional inmersos en el ya citado modelo de supervisión de “jardín secreto” (Park, 2007).

En cuanto a la formación, emergen posturas divergentes: algunos entrevistados reclaman apoyos concretos — talleres de escritura, espacios de discusión, ejemplificaciones metodológicas—, mientras que otros relativizan la necesidad de instancias formales y priorizan el encuentro humano. Estos resultados coinciden con los expresado por Moreno y de la Cruz (2020, p 383) que afirman que: “Pensar en una formación específica para el desempeño de la función de tutor/director de tesis puede resultar, para algunos, un verdadero atrevimiento. Sin embargo, hay quienes lo perciben como una necesidad, como algo deseable y posible

## Conclusiones

Este estudio exploró cómo tutores noveles de maestrías en Ciencias Sociales y Humanas en Uruguay conciben su rol, así como los desafíos, tensiones y necesidades que atraviesan en el inicio de su práctica.

Los resultados muestran cuatro concepciones distintas pero interrelacionadas: el tutor como corrector de escritura, como garante del proceso de investigación, como formador de investigadores autónomos y como acompañante en un proceso de transformación personal. Cada una aporta una mirada parcial sobre la complejidad del rol y, en conjunto, evidencian la multiplicidad de dimensiones que confluyen en la tarea tutorial.

Cada concepción da cuenta de dimensiones específicas del acompañamiento: desde los aspectos técnicos y formales de la escritura académica hasta los componentes éticos, afectivos y existenciales que se activan en el vínculo con el tesista. Así, mientras algunos tutores enfatizan la corrección lingüística o la orientación metodológica, otros ponen el acento en la habilitación de una voz propia o en el sostenimiento emocional del otro. En esta diversidad emergen resonancias con la literatura especializada, tanto en lo que respecta a las funciones más instrumentales del tutor como a las miradas que conciben la tutoría como práctica pedagógica situada y relacional.

Entre los resultados más significativos se destaca la ausencia de una institucionalización clara del rol de tutor: la mayoría de los docentes fueron reclutados de manera informal, sin pautas definidas ni acompañamiento

estructurado por parte de las instituciones. Esta informalidad no solo afecta el modo en que los tutores se inician en la tarea, sino también la forma en que experimentan su lugar dentro del sistema de posgrado, muchas veces caracterizado por la precariedad, la invisibilidad y la falta de reconocimiento.

Otro hallazgo central es que los tutores aprenden a desempeñar el rol fundamentalmente a partir de su propia experiencia como tesisistas, replicando modelos internalizados y reconstruyendo, desde la práctica, criterios y estrategias. Esta forma artesanal de aprender a tutorizar coincide con lo documentado por estudios internacionales que dan cuenta de trayectorias formativas informales y autodidactas, especialmente entre los tutores noveles.

Los desafíos que enfrentan estos tutores también son consistentes con lo señalado por la literatura. El manejo de la autonomía de los tutorados, el factor tiempo, tanto personal como del estudiante, así como la falta de directrices claras aparecen como obstáculos recurrentes. A su vez, los entrevistados manifestaron necesidades formativas diversas, que van desde el deseo de contar con ejemplificaciones prácticas, formación metodológica y talleres de escritura, hasta la aspiración de crear espacios de intercambio entre pares.

Finalmente, emergen con fuerza ciertas problemáticas estructurales que trascienden la experiencia individual: el débil diseño institucional de algunos programas de posgrado, la homogeneización de las investigaciones que se realizan, la falta de apoyos para sostener la escritura académica, así como la presión por certificar más que por formar. Estas cuestiones apuntan a la necesidad de repensar el lugar de la tutoría dentro del sistema de formación de posgrado, no solo como práctica instrumental, sino como espacio pedagógico, ético y político.

En síntesis, esta investigación, más allá de la limitación que puede suponer el número de sujetos participantes, aporta evidencia para continuar la discusión sobre la tutoría en la formación de posgrado en Latinoamérica. Reconocerla como una práctica pedagógica situada, que combina aspectos técnicos, cognitivos, éticos y emocionales es un paso necesario hacia la profesionalización del rol del tutor. Este reconocimiento implica no solo pensar en la formación específica de los tutores, sino también en un diseño institucional que los acompañe y legitime.

## Referencias bibliográficas

Amundsen, C., & McAlpine, L. (2009). 'Learning supervision': Trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 331–342. <https://doi.org/10.1080/14703290903068805>

Anderson, C., Day, K., & McLaughlin, P. (2006). Mastering the dissertation: Lecturers' representations of the purposes and processes of master's level dissertation supervision. *Studies in Higher Education*, 31(2), 149–168. <https://doi.org/10.1080/03075070600572017>

Bowden, J. A. (2005). Reflections on the phenomenographic team research process. En *Phenomenography* (Chap. 2). Swinburne University. <https://doi.org/10.25916/sut.26284567.v1>

Bowden, J. A., & Walsh, E. (Eds.). (2000). *Phenomenography*. RMIT University Press.

Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: Estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*. <http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art3.pdf>

Capelari, M. I. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: Aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie4981985>

Christensen, M. K., & Weissmann, E. A. (2025). Exploring early career academic teacher identities: Using the audio diary method for reflection and research. *Teaching in Higher Education*, 30(7), 1646–1662. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2449655>

De Arnoux, E. N. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 95–118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2215301>

Cruz Flores, G. de la, Chehaybar y Kury, E., & Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: Una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 189–209. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602011000100009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100009)

Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935–959. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662011000300012](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000300012)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. (s. f.). *Posgrados en convenio ANEP-UDELAR*.

Facultad de Psicología, Universidad de la República. (s. f.). *Reglamentación de posgrado*. <https://www.psico.edu.uy/ensenanza/posgrado/maestrias/reglamentacion>

Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona. *Boletín de la RED-U*, 2(1), 33–44. <https://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>

Fernández Fastuca, L., & Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿Una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37(148), 156–171. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000200010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200010)

Flores, G. de la C., Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández, L. F. A. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado: Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles Educativos*, 32(130). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.130.20624>

Halse, C. (2011). Becoming a supervisor: The impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557–570. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594593>

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.

Henderson, E. F. (2018). Anticipating doctoral supervision: (Not) bridging the transition from supervisee to supervisor. *Teaching in Higher Education*, 23(4), 403–418. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1382466>

Manathunga, C. (2007). Supervision as mentoring: The role of power and boundary crossing. *Studies in Continuing Education*, 29(2), 207–221. <https://doi.org/10.1080/01580370701424650>

Manconsky, V. (Ed.). (2021). *Pedagogía de la formación doctoral: Relatos vitales de directores de tesis*. Biblos.

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU.

Martín-Gutiérrez, Á., Conde-Jiménez, J., & Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141–160. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5618>

Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>

Montes, M., Castillo, E., & Oliveros, L. (2017). Rasgos identitarios del profesor novel en educación superior en México: Perfil socio-académico y formación recibida en la fase de inserción. En *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1711.pdf>

Moreno, M. G., & de la Cruz, J. (2020). *Aprender a ser tutor y director de tesis: Experiencias significativas de formadores en posgrado*. Universidad de Guadalajara. <https://altexto.mx/aprender-a-ser-tutor-y-director-de-tesis-v4t3c.html>

Novoa Palacios, A., & Pirela Morillo, J. (2021). Sentidos e innovaciones sobre el acompañamiento tutorial en la formación doctoral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(91), 1123–1142. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662021000401123](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000401123)

Ochoa, L., & Moreno, E. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, (76), 143–170. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-5725>

OpenAI. (2025). *ChatGPT* (versión de marzo de 2025) [Modelo de lenguaje]. <https://chat.openai.com/>

Park, C. (2007). *Redefining the doctorate*. Higher Education Academy.

Stephens, S. (2014). The supervised as the supervisor. *Education + Training*, 56(6), 537–550. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2012-0095>

Universidad de la República. (2025). *Ordenanza de posgrados de la Universidad de la República*. <https://www.posgrados.udelar.edu.uy/normativas.php>

Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325–342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>

Vereijken, M. W. C., van der Rijst, R. M., van Driel, J. H., & Dekker, F. W. (2018). Novice supervisors' practices and dilemmatic space in supervision of student research projects. *Teaching in Higher Education*, 23(4), 522–542. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1414791>

Wainerman, C. (2020). *En estado de tesis: Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales*. Manantial.

Wainerman, C. (2023). Una demanda insatisfecha: Las y los directores de tesis. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, 15(27), 144–158. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9613899.pdf>

Wainerman, C., & Levin, L. (2024). La supervisión de tesis como objeto de estudio: Origen y desarrollo a través de sus publicaciones. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 35(72). <https://doi.org/10.33255/3572/2020>

Wilkinson, A. C. (2011). Postgraduate supervision as an advanced teaching and learning practice: Exploring the scholarship link. *South African Journal of Higher Education*, 25(5), 902–920. <https://doi.org/10.10520/EJC37723>

**Fecha de recepción:** 21-10-2025

**Fecha de aceptación:** 24-03-2026