

LA DIRECCIÓN DE TESIS COMO ESPACIO PEDAGÓGICO

FERNÁNDEZ FASTUCA¹, Lorena y WAINERMAN, Catalina²

Universidad de San Andrés, Escuela de Educación / CONICET

Eje temático: Evaluación del sistema de educación superior

Tipo de trabajo: investigación

Palabras clave: formación de investigadores, dirección de tesis, evaluación formativa

Abstract

La formación de investigadores ha cobrado gran relevancia en el marco de la sociedad del conocimiento, a pesar de lo cual es poco lo que se conoce sobre la pedagogía de dicha formación, que ocurre mayoritariamente en el marco de programas doctorales en las universidades. Estos programas incluyen dos instancias: asistencia a cursos y seminarios (“cursada”) y realización de la tesis. Esta ponencia, que es un avance de una tesis doctoral sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje involucrados en la formación de investigadores, expone el estado del conocimiento sobre: la dirección de la tesis como espacio pedagógico. Esta es considerada por la investigación en el tema como uno de los factores de mayor peso en el completamiento de los programas doctorales y, consecuentemente, de la formación de investigadores.

La literatura internacional re-conceptualiza la dirección de tesis como un espacio pedagógico, es decir como un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que el director asume un rol activo en la promoción del aprendizaje del tesista; contraponiéndolo al modelo tradicional, en el que el tesista ‘absorbe’ los conocimientos del director. Esta nueva conceptualización permite valorar cuáles son las estrategias didácticas efectivas y pensar el aprendizaje de la labor investigativa como el resultado de la interacción entre tesista y director antes que sólo a partir de los atributos del alumno. La literatura no abunda en las diferencias en la dirección de tesis en los distintos ámbitos disciplinares.

¹ Lorena Fernández Fastuca es magíster en Educación y becaria doctoral de CONICET con sede en la Universidad de San Andrés. Correo electrónico: lorenafastuca@gmail.com

² Catalina Wainerman es investigadora en la Universidad de San Andrés. Correo electrónico: cwainerm@udesa.edu.ar

Nota: Ponencia presentada al XXIII Encuentro Estado de la investigación educativa. Enfoques teóricos y perspectivas de la evaluación educativa. Universidad Católica de Córdoba, 20 y 21 de septiembre de 2012.

Introducción

La dirección de tesis³ es esencial en la calidad del proceso formativo de la educación doctoral⁴ y, consecuentemente, de la formación de investigadores. En las últimas décadas, a raíz de los cambios en el rol de la educación superior a nivel mundial, la literatura especializada ha identificado a la dirección de tesis como un problema de investigación. Actualmente, se cuestiona el modelo de dirección asociado a la pedagogía de la indiferencia y se propone su re-conceptualización como un espacio pedagógico.

La educación superior ha sufrido cambios que influyen en sus modos de gestión, financiamiento y requisitos de calidad y en su lugar en la sociedad. En primer lugar, en el marco de la sociedad del conocimiento la producción de estos posee un lugar de relevancia para la economía nacional y global. El conocimiento ha pasado a considerarse un bien económico y las universidades, como centros privilegiados para su producción, deben canalizar las demandas de dicha sociedad. En segundo lugar, en las últimas décadas, de la mano del discurso de la performatividad, se han modificado los modos de gestión, organización, financiamiento y requisitos de calidad en relación a la producción de conocimiento y a los agentes que lo producen en las universidades; dando lugar a la cultura del *accountability*. Dicha cultura ha fijado su mirada en la productividad de las universidades, y consecuentemente, de los programas doctorales. Se ha publicado una importante cantidad de investigaciones que informan las bajas tasas de graduación en los programas doctorales, especialmente en las ciencias sociales (Bowen y Rudestine, 1992; Eherenberg et al., 2007, 2010; de Miguel et al., 2004; Leatherman, 2000, entre otros). Según estos estudios, la mayor deserción se produce en la etapa de la tesis (cuando los alumnos ya han terminado la “cursada”), lo que ha dado lugar a la denominación del estado “todo menos la tesis”.

La preocupación por las tasas de graduación, y por el lugar de relevancia que ocupa la tesis, promovió indagar los factores que influyen en la probabilidad de graduación de los doctorandos. Entre los más importantes se destaca la calidad de

³ Entendemos que en todo proceso de dirección de tesis se encuentra involucrado un proceso de elaboración de la tesis, a cargo principalmente del tesista, pero bajo la guía, orientación y supervisión del director. Por lo tanto, cada vez que hablemos de la dirección de tesis, estaremos hablando de ambos procesos.

⁴ Nuestro interés por la educación doctoral se debe a que es la instancia inicial, formal y sistemática de formación de los investigadores. Por este motivo, en el presente trabajo nos referiremos siempre a la formación de investigadores, asumiendo que parte de ella acontece durante el doctorado.

la dirección de tesis y la relación con el director⁵. Ante la necesidad de mayor conocimiento sobre el tema, investigadores movidos sea por la mejora en la productividad de los doctorados, como por la calidad del proceso formativo, han identificado a la dirección de tesis como un problema de investigación.

Hasta el momento, la dirección de tesis había sido concebida como un "jardín secreto" con poco escrutinio externo (Cribb y Gewirtz, 2006; Halse, 2011; Manathunga, 2005; Johnson et al. 2000). De esta forma, se desconocía lo que ella es y lo que en ella acontece. Lahire diferencia esta concepción de los procesos formativos, a la cual denomina "mistagogía" de la pedagogía. La primera es llevada a cabo por "mistagogos" que "...inician a un puñado de privilegiados con el fin de llevarlos 'al corazón del misterio' (...) En cambio, la pedagogía apunta a divulgar los secretos y disipar los misterios..." (2006: 17). La concepción de la dirección de tesis como un problema de investigación permitiría abrir las puertas de dicho "jardín secreto" para conocer cómo es concebida y qué acontece durante su desarrollo.

La dirección de tesis comenzó a aparecer en la agenda de investigación incipientemente a principios de la década del '80 y ha cobrado cada vez mayor fuerza, hasta el momento actual en el que el tema ha proliferado, sobre todo en los países angloparlantes. Hasta el momento, (Halse, 2011 y Murphy et al., 2007) se había prestado escasa atención a cómo los directores experimentan la relación pedagógica y cómo ellos impactan en los modos en que los directores se relacionan con los tesisistas.

Ahora bien, ¿qué concepciones sobre la formación en investigación y la dirección de tesis hacen que se vuelva una problemática de investigación? En primer lugar, muchas de las habilidades necesarias para realizar una investigación solo se adquieren por la implicación en una investigación bajo la guía de otros más expertos (Dedrick y Watson 2002). Asimismo, "...la relación con el director⁶ es distinta a la relación entre dos colegas académicos trabajando en proyectos de investigación relacionados. Tiene que ser visto como una forma de enseñanza" (Pearson 1999: 276). Es decir, que en la dirección de tesis hay una relación asimétrica en la cual el

⁵ Ver: Armstrong, 2004; Eherenberg et al., 2010; Marsh, 2002; Kiley, 2011; Halse y Malfroy, 2010; Carlino, 2004; Casuto, 2010; Halse, 2011; Heath, 2002; Mainhard et al., 2009; Manathunga et al., 2010, Murphy et al. 2007; Subhajyoti, 2007

⁶ En la literatura anglosajona el director de tesis es denominado como *supervisor* (Inglaterra y Australia, principalmente) o *advisor* (Estados Unidos, principalmente). En el presente trabajo decidimos traducirlos por el vocablo utilizado en la Argentina: director de tesis.

director posee conocimientos sobre cómo realizar una investigación que no posee el tesista, por lo menos no en la misma medida. Paralelamente, algunos autores señalan que ser un buen investigador no implica ser buen director (de la Cruz Flores et al., 2010; Halse, 2011). Investigar y dirigir una tesis implican competencias distintas. El director, además de ser un especialista en el área de investigación también debe tener cualidades para el apoyo a los tesistas, equilibrar las características de estímulo y crítica (Fraser y Mathews, 1999) y enseñar las habilidades, modos de pensamiento y de escritura propios de la investigación en un área disciplinar. Por su parte, el tesista no es un estudiante autónomo -en cuanto a su proyecto de investigación- (Johnson et al. 2000; Manathunga y Goozee, 2007), por el contrario, requiere de la guía, orientación y enseñanza de su director. En este sentido, el proceso de elaboración de la tesis requiere competencias nuevas, distintas a las exigidas por la asistencia a cursos (Cassuto, 2010; Lovitts, 2005; Wisker et al., 2003).

Estas concepciones han llevado a entender la dirección de tesis como un proceso durante el cual el tesista adquiere las competencias para realizar una investigación, y por lo tanto, como un proceso de enseñanza y de aprendizaje⁷. Concebir la dirección de tesis como un proceso de enseñanza y aprendizaje implica considerarla un espacio pedagógico. En el espacio pedagógico acontece la relación asimétrica entre un enseñante y un alumno, en la cual el primero tiene la intención explícita de promover el aprendizaje de determinados contenidos en el segundo a partir del desarrollo de actividades, teóricamente fundamentadas, destinadas a tal fin. Por su parte, el alumno puede tener interés o no en la propuesta del enseñante y, por lo tanto, puede elegir formar parte de la relación o no. En el caso de la dirección de tesis, la literatura especializada asume, el interés del tesista por participar en la relación educativa y realizar las actividades que le propone el director. Así, el rol del docente es apoyar al alumno para que se convierta en un aprendiz (Fenstermacher, 1986).

Específicamente, la formación como investigador implica la inserción en una cultura nueva, de la cual deben aprender no sólo la tarea específica que los convoca sino también sus normas, sistemas de valores y costumbres, dado el alto

⁷ Ver: Cassuto, 2010; de la Cruz Flores et al., 2006; Diezmann, 2005; Conrad, 2003; Farji, 2007; Halse, y Malfroy, 2010; Kamler y Thompson, 2004; Kayrooz y Kiley, 2002; Murphy et al., 2007; Subhajyoti, 2007; entre otros

componente de conocimiento tácito. Este "...está fundado en conocimientos y habilidades adquiridas por la pertenencia a un grupo social" (Delamont y Atkinson, 2001: 101). En definitiva, la formación en investigación es un proceso de enculturación, de inserción en una comunidad de práctica, en este caso la comunidad académica, que implica ciertas prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Concretamente, el proceso de aprendizaje propio de toda comunidad de práctica es el aprendizaje situado. A este le corresponde una enseñanza situada que reconoce al proceso de aprendizaje como un proceso de enculturación. De esta forma, en un modelo de enseñanza situada cobra importancia la influencia del enseñante (en este caso el director) a partir de actividades deliberadas, ajustadas a las necesidades del alumno y del contexto (Díaz Barriga Arceo, 2003).

Ahora bien, ¿qué implica actualmente la pedagogía de la dirección de tesis? ¿En qué fundamentos teóricos se sustenta? ¿Cuáles son las principales estrategias didácticas que se desprenden de ella? Estas son las preguntas que intentamos responder a partir de un exhaustivo análisis del estado del conocimiento sobre la dirección de tesis, basado en un rastreo de artículos de revistas y ponencias presentadas en congresos en el mundo cuyo foco es exclusivamente la dirección de tesis (su concepción y propuestas concretas de trabajo entre director y tesista).

La pedagogía de la dirección de tesis

Como señalamos anteriormente, en los últimos años, la literatura especializada ha comenzado a cuestionar el modelo de dirección que varios identifican con una Pedagogía de la indiferencia⁸. Acorde con Manathunga

"este modelo de pedagogía de la dirección estaba basado en un abordaje transmisivo de la educación en el cual, (...) los estudiantes o 'discípulos' debían poseer suficiente 'genialidad' para absorber el conocimiento y habilidades del director. Como resultado, la dirección fue considerada por muchos académicos como un 'espacio privado', en el cual los directores pasaban el 'oficio' de investigador a los estudiantes y los aculturaban en los discursos disciplinares

⁸ Aunque el primer impulso sea denominarlo "modelo tradicional de dirección de tesis" debemos reconocer que ejemplos de este modelo (cuestionado actualmente por la literatura) existieron en décadas pasadas y existen actualmente. Al mismo tiempo, el "modelo actual" de dirección de tesis (propuesto por la literatura) era puesto en práctica también en décadas pasadas.

principalmente por ósmosis (Delamont, Atkinson y Parry, 2000)” (Manathunga, 2005: 19).

Además, en este modelo de dirección, se requería a los estudiantes “...mostrarse ‘siempre listos’ en posesión de las capacidades por las cuales iban a ser acreditados al final del proceso de doctorado” (Johnson et al., 2000: 138).

Como consecuencia de dicho cuestionamiento, actualmente, se propone una re-conceptualización de la dirección de tesis como un espacio pedagógico⁹. Algunos autores se refieren a ella como una problemática perteneciente a la pedagogía de la investigación (Delamont, 1998; Manathunga, 2005, 2007, 2010) y otros la adscriben a la pedagogía de la educación doctoral (Halse y Malfroy, 2010; Hasrati, 2005). Esta indeterminación da cuenta, por un lado, del estado incipiente de la discusión en la literatura especializada y, por el otro, de la pertenencia a ambas áreas de la pedagogía. Como señalamos anteriormente, el doctorado es una de las etapas en la formación del investigador. Por lo tanto, la dirección de tesis, es específicamente parte del doctorado, pero en un sentido más amplio, también lo es de la formación de investigadores.

A continuación comenzaremos por presentar algunas de las notas principales de la dirección de tesis como espacio para luego especificar las estrategias didácticas indagadas por la literatura especializada.

Principios pedagógicos de la dirección de tesis

El proceso de dirección de tesis como espacio pedagógico involucra una alianza de aprendizaje, es decir, un acuerdo entre el supervisor y el estudiante de trabajar en una meta común (Halse y Malfroy, 2010). Pedagógicamente, puede ser definida como una relación tutorial (Manathunga, 2007 y de la Cruz Flores et al. 2006, 2010), que generalmente ocurre entre dos personas¹⁰: un tutor que posee mayor conocimiento y experiencia que el tutelado y que desea orientarlo en su proceso de formación (perfeccionando su conocimiento teórico y metodológico, introduciéndolo en la comunidad académica y proveyendo apoyo emocional) y un

⁹ Ver: Cassuto, 2010; Conrad, 2003; de la Cruz Flores et al., 2006; Diezmann, 2005; Farji, 2007; Halse, y Malfroy, 2010; Jasman, 2012; Kamler y Thompson, 2004; Murphy et al., 2007; Wisker et al., 2003; entre otros

¹⁰ Actualmente, la literatura da cuenta de nuevas modalidades de dirección de tesis grupal o mediada por pares (por ejemplo, Conrad, 1995; Boud y Lee, 2011; Carlino, 2004). Dado nuestro interés en definir la dirección de tesis como espacio pedagógico, evitamos presentar estas modalidades alternativas porque nos desviarían de nuestro foco de indagación y las postergamos para una futura publicación.

tutoreado cuyo objetivo es formarse. Este objetivo de formación varía, en la literatura, desde guiar al tesista para la culminación exitosa de su doctorado hasta guiarlo en su formación como investigador independiente. Esta variación es, en parte, una consecuencia de la indefinición señalada anteriormente sobre el anclaje de la problemática en la pedagogía de la formación doctoral o la pedagogía de la formación de investigadores. Por otra parte, como señalan Mainhard et al (2009), Farji (2007) y Murphy et al. (2007) también se debe al estilo de dirección que tome cada director y los objetivos que para él persigue la dirección de tesis. Independientemente del objetivo último que se persigue con dicha relación tutorial, lo que distingue a la dirección de tesis como espacio pedagógico del modelo de dirección anclada en la pedagogía de la indiferencia es la intencionalidad explícita de la formación del tesista.

Esta intencionalidad implica que el rol del director no es solamente revisar y guiar el proceso, mientras que el tesista es el responsable único de producir la tesis (Halse y Malfroy, 2010), sino que se espera que el director asuma un rol activo promoviendo el aprendizaje de las distintas dimensiones de la investigación. Delamont, Parry y Atkinson (1998) señalan que este rol activo del director de tesis genera tensiones entre su intervención y la autonomía del tesista, el establecimiento de cronogramas y marcos teóricos ajustados y, la libertad de maniobra de los tesistas. Estas tensiones exigen que la dirección de tesis trabaje de forma constante en el balanceo de sus elementos opuestos constitutivos que se da en todas las etapas críticas del proceso de investigación: la elección del tema, el diseño de la investigación, la recolección de datos, al análisis y la producción del texto. Manathunga (2005), conceptualiza dicho balance con el concepto de *rigurosidad compasiva*. Es decir, “el delicado balance pedagógico entre compasión y rigor involucrado en la dirección de tesis efectiva: *compasión* o brindar a los estudiantes apoyo, estímulo y empatía, mientras al mismo tiempo otorgarles feedback *riguroso* sobre su desempeño.” (2005: 24). La combinación de estos dos atributos es la que permitiría generar un ambiente de aprendizaje facilitador del proceso formativo del tesista. Es decir, los directores de tesis modelan las actividades, promueven la reflexión, mantienen a los tesistas involucrados y, sobre todo, ajustan el nivel de dificultad de los desafíos que proponen a los estudiantes a lo largo del proceso de producción de la tesis (de la Cruz Flores et al., 2010).

Finalmente, definir a la dirección de tesis como un espacio pedagógico implica considerar no solo a la enseñanza y al aprendizaje sino también al resto de sus componentes: el *curriculum*, el ambiente de aprendizaje y las dinámicas sociales inherentes a la relación educativa. En cuanto a estas últimas, para Green (2005) la formación objeto de la dirección de tesis es la de una identidad. En la misma línea, para Grant (2003), la conformación de la identidad del tesista como investigador se realiza a través de las relaciones de poder inherentes a la relación educativa. Para ambos autores estas relaciones de poder son bi-direccionales y, además, se caracterizan por la transferencia y la posible identificación mutua.

Funciones del director y estilos de dirección

La intención de formar a otro requiere que el director tenga las competencias para guiar el proceso, por ejemplo, que sepa cuáles son las competencias técnicas que necesitan los estudiantes, que sepa cuándo es apropiado utilizarlas, que sepa traducir su conocimiento intuitivo en formas concretas y comunicar este nuevo conocimiento en modos comprensibles y productivos para los estudiantes; así como que tenga la capacidad de comunicarles a los estudiantes estas razones (Halse y Malfroy, 2010 Halse, 2011).

Más allá de las competencias y características del director de tesis es necesario considerar cuáles son sus funciones principales. Pueden agruparse en: asesoría académica, socialización, apoyo psicosocial y apoyo práctico¹¹. Nos detendremos en las dos primeras, no sin antes mencionar que el al apoyo psicosocial busca brindar a los estudiantes el sostén necesario para generar las condiciones sociales y emocionales indispensables para la consecución de su meta. El apoyo práctico, a su vez, se refiere a la orientación en el contexto institucional (cómo acceder a los recursos de la universidad, cuáles son las políticas de la institución, referencia a otros académicos que pueden colaborar con su investigación), sugerencia de contactos que pueden facilitar el acceso al campo (ciencias sociales y humanas) y al sostén financiero de la investigación (ciencias naturales y exactas).

La asesoría académica alude a la orientación brindada por el director para el conocimiento profundo y sustantivo de la disciplina, y desarrollo de nuevo

¹¹ Ver: Abiddin, 2007; de la Cruz Flores et al., 2006; Difabio, 2011; Farji, 2007; Kandlbinder y Peseta, 2001; y, Murphy, 2007.

conocimiento. El director de tesis modela y brinda andamiajes al estudiante...” (Diezmann, 2005). Promover el desarrollo implica que el director evalué las necesidades formativas del estudiante, le enseñe métodos específicos de investigación, establezca metas claras, brinde información actualizada sobre el tema y fuentes de información, otorgue *feedback* crítico e inmediato sobre los trabajos escritos, entre otras actividades (Halse y Malfroy, 2010; Kandlbinder y Peseta, 2001; Heath, 2002; Abiddin, 2007; Rosas et al., 2006).

Finalmente, la socialización se refiere a la promoción del acceso a la cultura académica y enculturación a la comunidad de práctica. Desde la perspectiva del aprendizaje situado, esta función no sería sólo accesorio, sino central para la formación del tesista ya que implica que el director promueva su incorporación en actividades auténticas (como la participación en congresos, publicación en revistas), mientras adquiere mayor autonomía, control y responsabilidad para participar de manera consciente en una comunidad de práctica académica (de la Cruz Flores et al., 2006; Martin et al., 2006).

La dirección de tesis en los distintos campos disciplinares

Son pocos los estudios que profundizan en las diferencias disciplinares. La mayor parte de los autores ponderan los aspectos comunes de la dirección de tesis por sobre las diferencias en los distintos campos disciplinares. Zhao y Golde (2007) figuran entre las excepciones. Según ellos, los roles de asesor académico y de apoyo psicosocial están más presentes en las ciencias sociales y humanas que en las naturales (quienes también buscan la compatibilidad intelectual con el director); paralelamente, el apoyo práctico está más presente en las ciencias naturales. Tras analizar el proceso de socialización académica en doctorados de historia y química, Gardner (2008) encontró que mientras los tesistas de química marcaban con mayor frecuencia su dependencia entre ellos, los estudiantes de historia generalmente esperaban que el director suministrara la principal guía. También encontró que la elección del director cobra características distintas en una disciplina y otra, así como en las diversas universidades en las que está inscripto el programa doctoral. Según la autora, en química “...la elección del director no es solamente la elección de un individuo y un tema con quien el estudiante trabajará (...) sino la elección de compañeros con quienes el o ella también trabajará.” (Gardner, 2008: 339)

Estrategias didácticas en la dirección de tesis

Las estrategias didácticas concretas que ponen en práctica los directores han sido investigadas bien como estrategias propias de la dirección efectiva o bien como estrategias para lidiar con problemas puntuales de los doctorandos. Antes de presentarlas es necesario señalar que para algunos autores la dirección de tesis cobra características distintas según cada tesista, por lo tanto, el director debe adecuar su modalidad de dirección a cada uno de ellos y proponer actividades diferentes según las necesidades formativas de aquel (Cassuto, 2010; Diezmann, 2005; Farji, 2007, Halse y Malfroy, 2010). En algunos casos, esta cualidad se utiliza para argumentar acerca de la imposibilidad de una pedagogía de la dirección de tesis. Contrariamente a esta suposición, dicha cualidad es común a cualquier proceso de enseñanza. En ningún nivel del sistema educativo es posible sostener que todos los alumnos aprenden de la misma forma o que una misma estrategia didáctica ha de conseguir los mismos resultados en todos los alumnos. Esto no impide el desarrollo de estrategias didácticas sobre la base de las características comunes que posee un proceso educativo en cuanto al contenido, edad de los alumnos, el nivel del sistema educativo, el contexto de aprendizaje, etc. Por este motivo, también es posible desarrollar estrategias para la dirección de tesis, a pesar de las diferencias entre un tesista y otro, e incluso entre las áreas disciplinares, como señalamos anteriormente.

Una de las estrategias principales, y reconocida como esencial por la literatura, es la entrevista presencial entre director y tesista. La frecuencia alta de encuentros (Heath, 2002) es uno de los factores que hace la mayor contribución a la calidad del proceso y a la culminación del doctorado. La frecuencia ideal de encuentros, según el autor, puede variar entre 15 días y dos meses según la etapa de la tesis y el área disciplinar (siendo más alta al principio y final de la tesis, y en las ciencias naturales y exactas que en las sociales y humanas). Igualmente, la calidad de los encuentros es más importante que su frecuencia para satisfacer las necesidades del tesista (Heath, 2002; Mainhard et al., 2009).

En esta línea, Abbidin y West (2007), basados en que la buena comunicación es esencial en la relación entre director y tesista, proponen un esquema de encuentro efectivo entre director y tesista compuesto por los siguientes momentos: concertación de la reunión, registro de la reunión, conversaciones sobre cuestiones

sociales, desarrollo de la agenda de la reunión -preestablecida por el tesista-, *feedback* del director sobre el trabajo escrito entregado o las preguntas planteadas, arribo a conclusiones y solución de los problemas del tesista y acuerdo de un próximo encuentro. Los autores también señalan que en el área de las ciencias naturales y exactas son necesarios dos tipos de reuniones, una personal con el director y otra de equipo en el laboratorio, reconociendo no sólo que en estas ciencias el trabajo en equipo es más común que en las ciencias sociales y humanas, sino también que en aquellas el eje de las investigaciones acontece en el laboratorio. La importancia de este esquema estriba en que permite concretar algunos de los puntos señalados anteriormente. Por ejemplo, la función de apoyo psicosocial del director al concederle un espacio para conversar cuestiones ajenas a la investigación en sí misma pero que influyen en la formación del tesista; el establecimiento de la agenda de la reunión por el tesista fomentando su posicionamiento como responsable de la investigación; y el *feedback* del director sobre los avances del alumno, que será tratado en más detalle más adelante.

Por otro lado, algunos autores (Diezmann, 2005; de la Cruz Flores, 2006; Difabio, 2011; y Eshtiaghi y Warren, 2012) destacan la importancia del primer encuentro de dirección, en el cual se deberían evaluar las motivaciones del tesista para embarcarse en la tarea investigativa, ponderar el grado de conocimiento teórico respecto del tema de su tesis, su comprensión metodológica, sus habilidades técnicas e informáticas, sus competencias de escritura académica y, a partir de allí, planificar el proceso de dirección y acordar las metas de manera conjunta.

Uno de los elementos centrales de la dirección de tesis es el *feedback*. Es decir, información crítica de los avances en la tarea de investigación que brinde orientación a los tesisistas sobre su progreso guiando y alentando su desarrollo. El *feedback* constante es esencial para el trabajo y bienestar de los tesisistas que se están embarcando en un período de intenso trabajo en un solo proyecto (Kiley, 1996). Independientemente del área disciplinar, los tesisistas muestran mayores niveles de satisfacción ante un director que brinda evaluación y *feedback* regular (Zhao y Golde, 2007; Rosas, Flores y Valarino, 2006). En relación a la teoría disciplinar, al desarrollo del trabajo de campo (ciencias sociales y humanas) o en el laboratorio (ciencias naturales y exactas), los borradores de la tesis y el desarrollo de la carrera (Manathunga, 2005). Además, para que la dirección de tesis sea un

espacio pedagógico al *feedback* le suceden estrategias que promuevan el logro de los objetivos planteados y la superación de las dificultades del tesista.

Ya señalamos que el aprendizaje situado y la participación periférica legítima son conceptos centrales para pensar la formación en investigación. Estos conceptos permiten pensar la dirección de tesis como un proceso de socialización, durante el cual se adquieren las competencias necesarias para participar en la comunidad académica. Desde esta perspectiva, en la literatura se proponen estrategias de modelado, andamiaje y mentoría. Según Hasrati, los docentes (en nuestro caso el director de tesis) "...modelan", haciendo explícito su conocimiento tácito, 'entrenan' mediante lo cual apoyan a los estudiantes en la realización de las tareas y, finalmente, se 'desdibujan' cuando han dado poder a sus estudiantes para continuar independientemente" (2005: 559). En la misma línea, de la Cruz Flores et al. (2006) incluyen la utilización de ambientes simulados, la realización de actividades bajo supervisión del director y la reflexión durante la ejecución de las actividades en condiciones reales, la discusión de aciertos y errores en las tareas como estrategias de la dirección de tesis. Estas tareas incluyen entre otros la elaboración de estados del arte, la redacción de informes y la realización de experimentos. Las estrategias de andamiaje son esenciales en el proceso de formación hacia la independencia como investigador. El director posee la función de regular el grado de dificultad de las actividades que encomienda al tesista para que, progresivamente, adquiera mayores responsabilidades y mayor autonomía en la resolución de dichas actividades.

La escritura ocupa un rol central en el proceso de formación en investigación (y, por lo tanto, en el proceso de dirección de tesis), no solo porque el producto final es un texto escrito sino porque permite que el tesista forme su identidad como escritor de una determinada comunidad académica disciplinar y adquiera sus modos de escritura. Según, Manathunga y Goozee (2007), contribuye al desarrollo del análisis crítico en el tesista. El comienzo temprano en la escritura de la tesis también es una de las estrategias que colabora en la calidad del proceso de dirección (Kiley, 2011), ya que da origen a producciones concretas del tesista sobre las cuales evaluar sus avances. Según Kamler y Thomson (2004) esto se realiza principalmente a partir de actividades concretas guiadas y supervisadas por el director. Por ejemplo, corrección detallada y discusión de los manuscritos en las

reuniones de dirección, trabajo sobre secciones pequeñas de la tesis y modelización de la escritura por parte del director (Diezmann, 2005; Kamler y Thompson, 2004).

De acuerdo a de la Cruz Flores y otros (2006) el director puede ejercer el rol de socializador académico del tesista en tres niveles: micro –incorporación al grupo de trabajo del director-, meso –interacción con otros grupos de trabajo de la institución-, y macro –interacción con grupos externos a la institución formadora. El incentivo (y el acompañamiento) para la presentación a congresos, publicación de artículos, participación en talleres y reuniones dentro de la institución, son algunas de las estrategias a seguir por el director para socializar académicamente a su tesista.

Finalmente, cabe resaltar que la literatura prácticamente no hace referencia a las funciones, obligaciones y estrategias de aprendizaje del tesista. El acento está puesto siempre en el director y se asume el interés y compromiso por parte del estudiante. Sólo en algunos casos puntuales se menciona que el rol del tesista es comprometerse cognitivamente en la exploración de nuevo conocimiento (Diezmann, 2005) y, en otros casos, se identifica como uno de los conflictos dentro del proceso de dirección de tesis cuando el tesista no asume la responsabilidad de la investigación como propia (Rosas, Flores y Valarino, 2006).

Conclusiones

La dirección de tesis como problema de investigación surgió a partir de mediados de la década del '80. La cantidad y frecuencia de publicaciones actual demuestra que el interés por la temática se ha expandido y cobrado mayor relevancia. Si bien el epicentro de la investigación se encuentra en los países angloparlantes (Estados Unidos, Australia e Inglaterra –en menor medida-), también comienza a discutirse en la última década en América Latina, en países asiáticos y en otros países europeos.

El núcleo de la discusión sobre la temática se centra en reconocer a la dirección de tesis como un espacio pedagógico. Es decir, como una instancia de enseñanza y aprendizaje destacando que el tesista no arriba al momento de producción de la tesis con todos los conocimientos (tanto teóricos como metodológicos) necesarios para desarrollar una investigación de manera

independiente. Por este motivo, el rol del director como guía, orientador y enseñante es crucial para su formación.

Esto implica que se espera que el director asuma un papel activo en el desarrollo de la investigación estableciendo las metas, modelando primero las actividades que desea que realice el tesista (cuando sea necesario), orientando su inserción en la comunidad académica y, fundamentalmente, brindando *feedback* crítico sobre su desempeño; su retroalimentación es esencial para el progreso del tesista. Las actividades que el director le proponga le permitan alcanzar los objetivos propuestos y superar los desafíos o problemas planteados en la investigación. Estas características ponen de manifiesto el carácter pedagógico del proceso de dirección de tesis.

Aún es escaso lo que se sabe sobre las estrategias didácticas más propias de la dirección de tesis, más aún si se ponen en consideración las diferencias disciplinares. La re-conceptualización del proceso de dirección como un espacio pedagógico es el primer paso para poder indagar dichas estrategias didácticas con mayor profundidad.

Bibliografía

ABIDDIN, N. (2007) "The role of an effective supervisor: case studies at the university of manchester, United Kingdom", *European Journal of Scientific Research*, vol. 16, num. 3, pp. 380-394

ABIDDIN, N. y WEST, M. (2007) "Effective meeting in graduate research student supervision", *Journal of social Sciences*, vol. 3, num. 1, pp. 27-35

ARMSTRONG, S. (2004) "The impact of supervisors' cognitive styles on the quality of research supervision in management education", *British journal of educational psychology*, vol. 74, pp. 599-616

BANSEL (2011) "Becoming academic: a reflection on doctoral candidacy", *Studies in Higher Education*, vol. 36, num. 5, pp. 543-556

BOUD, D. y LEE, A. (2005) "Peer learning as pedagogic discourse for research education", *Studies in Higher Education*, vol. 30, num. 5, pp. 501-516

BOWEN, W. y RUDENSTINE, N. (1992) *In Pursuit of the PhD*, Princeton: Princeton University Press.

CASSUTO, L. (2010) "Advising the struggling dissertation student", *Chronicle of higher education*, vol. 57, num. 17, pp. 51-53

CARLINO, P. (2004) "Culturas académicas contrastantes en Australia, EEUU y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios, en *Mente y Cultura: cambios representacionales en el aprendizaje*, Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, 11 al 13 de febrero.

CRIBB, A. y GEWIRTZ, Sh. (2006) "Doctoral student supervision in a managerial climate", *International Studies in Sociology of Education*, vol. 16, num. 3, pp. 223-236

CONRAD, L. (1995) "Five ways of enhancing the postgraduate community: Student perceptions of effective supervision and support", HERDSA conference

DE LA CRUZ FLORES, G.; GARCÍA CAMPOS, T.; ABREU HERNÁNDEZ, L. (2006) "Modelo integrador de la tutoría", *Revista Mexicana de investigación educativa*, vol. 11, num. 31, pp. 1363-1388

DE LA CRUZ FLORES, G.; DÍAZ BARRIGA ARCEO, F.; ABREU HERNÁNDEZ, L. F. (2010) "La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación", *Perfiles educativos*, vol. XXXII, num. 130, IISUE-UNAM, pp. 83-102

DE MIGUEL, J. y otros. (2004) "¿Sobran o faltan doctores? *Empiria*, n° 7, pp. 115-155

DEDRICK, R. y WATSON, F. (2002) "Mentoring needs of female, minority, and international graduate students: a content analysis of academic research guides and related print material", *Mentoring & tutoring*, vol. 10, num. 3, pp. 275-289

DELAMONT, S., PARRY, O., ATKINSON, P., (1998) "Creating a delicate balance: The doctoral supervisor's dilemmas" *Teaching in Higher Education*, Vol.3, num. 2

DELAMONT, S. y ATKINSON, P. (2001) "Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge". *Social Studies of Science*, vol. 31, n° 1, pp. 87-107

DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. (2003) "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo", *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 5, num. 2, pp. 105-116.

DIEZMANN, C. (2005) "Supervision and scholarly writing: writing to learn-learning to write", *Reflective practice*, vol. 6, num. 4, pp. 443-457

DIFABIO, H. (2011) "Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, num. 50, pp. 935-959

EHRENBERG, R., JAKUBSON, G., GROEN, J., SO, E. y PRICE, J. (2007) "Inside the Black Box of Doctoral Education: What Program Characteristics Influence Doctoral Students' Attrition and Graduation Probabilities", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 29, n° 2, pp. 134-150

EHRENBERG, R. G.; ZUCKERMAN, H.; GROEN, J. A. y BRUCKER, S. M (2010). *Educating Scholars. Doctoral Education in the Humanities*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

ESHTIAGHI, N. y WARREN-MEYERS G. (2012) "Strategies and approaches for addressing critical issues in supervisory practice of the engineering discipline",

FARJI-BRENER, A. (2007) "Ser o no ser director, esa es la cuestión: reflexiones sobre cómo (no) debería ser el desarrollo de una tesis doctoral", *Ecología Austral*, vol. 17, pp. 287-292

FENSTERMACHER, G. (1989): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación de la enseñanza". En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*, Tomo I. Paidós. Barcelona.

FRASER, R. y MATHEWS, A. (1999) "An evaluation of the desirable characteristics of a supervisor", *Teaching and learning forum*, University of Western Australia

Gardner, S. (2008) "What's too much and what's too little?: The process of becoming an independent researcher in doctoral education", *The journal of higher education*, vol. 79, num. 3, pp. 326-350

GRANT, B. (2003) "Mapping the pleasures and risks of supervision", *Discourse: studies in the cultural politics of education*, vol. 24, num. 2, pp. 175-190

GREEN, B. (2005) "Unfinished business: subjectivity and supervision", *Higher education research & development*, vol. 24, num. 2, pp. 151-163

HALSE, Ch. y MALFROY, J. (2010) "Rethorizing supervision as professional work", *studies in higher education*, vol. 35, num. 1, pp. 79-92

- HALSE, Ch. (2011) "Becoming a Supervisor: the impact of doctoral supervision on supervisors' learning" *Studies in higher education*, 36:5, pp. 557-570
- HASRATI, M. (2005) "Legitimate peripheral participation and supervising Ph.D students", *Studies in higher education*, vol. 30, num. 5, pp. 557-570
- HEATH, Trevor (2002) "A quantitative analysis of PhD students views of supervision", *Higher education research & Development*, vol. 21, num., 1, pp. 41-53
- JASMAN, A. (2012) "From behind closed doors: making the tacit explicit in research supervision practice", *International Journal of organizational behavior*, vol. 17, num. 1, pp. 28-41
- JOHNSON, L.; LEE, A.; GREEN, B. (2000) "The PhD autonomous self: gender, rationality and postgraduate pedagogy", *Studies in higher education*, vol. 25, num. 2, pp. 135-147
- KAMLER, B. y THOMPSON, P. (2004) "Driven to abstraction: doctoral supervision and writing pedagogies", *Teaching in higher education*, vol. 9, num. 2, pp. 195-208
- KANDLBINDER y PESETA (2001) In supervisors`words... an insider`s view of postgraduate supervision. The university of Sydney
- KAYROOZ, C. y KILEY, M. (2002) "Towards a developmental framework for postgraduate supervision", en Kiley, M. y Mullins, G. *Quality in postgraduate research: integrating perspectives*, CELTS: University of Camberra.
- KILEY, M. (1996) "How do i know how i am going? Assessment in postgraduate research degrees", *Quality in Postgraduate research: Is it happening?*, University of Adelaide, Australia, 18 y 19 de abril
- KILEY, M. (2011) "Developments in research supervisor training: causes and responses", *Studies in Higher Education*, 36:5, pp. 585-599
- LAHIERE, B. (2006) *El espíritu sociológico*, Buenos aires: Manantial.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press, Estados Unidos.
- LEATHERMAN, C. (2000) "A new push for ABD's to cross the finish line" *Cronicle of Higher Education*. Vol. 46, Issue 29.

- LOVITTS, B. (2005) "Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research", *Studies in higher education*, vol. 30, num. 2, pp. 137-154
- MAINHARD, T.; VAN DER RIJST, R.; VAN TARTWIJK, J.; y WUBBLES, T. (2009) "A model for the supervisor-doctoral student relationship", *High Educ*, vol. 58, pp. 359-373
- MANATHUNGA, C. (2005) "The development of research supervision: 'Turning the light on a private space'", *International Journal for Academic Development*, vol. 10, num. 1, pp. 17-30
- MANATHUNGA, C. (2007) "Supervision as mentoring: the role of power and boundary crossing", *Studies in continuing education*, vol. 29, num. 2, pp. 207-221
- MANATHUNGA, C. y GOOZEE, J. (2007) "Challenging the dual assumption of the 'always/already' autonomous student and effective supervisor", *Teaching in higher education*, vol. 12, num. 3, pp. 309-322
- MANATHUNGA, C.; PESETA, T. y McCORMACK, C. (2010) "Supervisor development through creative approaches to writing", *International journal for academics development*, vol. 15, num. 1, pp. 33-46
- MARSH, H.; ROWE, K. y MARTIN, A. (2002) "PhD students' evaluations of research supervision: issues, complexities and challenges in a nationwide Australian experiment in benchmarking universities", *The journal of higher education*, vol. 73, num. 3, pp. 313-348
- MARTIN, E.; DRAGE, N.; SILLITOE, J. y CLINGIN, D. (2006) "Knowledge creation and research training: meeting the academic development needs of postgraduate students and their supervisors in small and new universities", en en Kiley, M. y Mullins, G. *Quality in postgraduate research: knowledge creation in testing times*, CELTS: University of Canberra
- MURPHY, N.; BAIN, J. y CONRAD, L. (2007) "Orientations to research higher degree supervision", *Higher education*, vol. 53, pp. 209-234
- PEARSON, M. (1999) "The Changing environment for doctoral education in Australia: implications for quality management, improvement and innovation", *Higher Education Research & Development*, vol. 18, num. 3, pp. 269-287

ROSAS, A. FLORES, D. Y VALARINO, E. (2006) "Rol del tutor de tesis: Competencias, condiciones personales y funciones", *Investigación y postgrado*, vol. 21, num. 1

SUBHAJYOTI, R. (2007) "Selecting a doctoral dissertation supervisor: analytical hierarchy approach to multiple criteria problem", *International journal of doctoral studies*, vol. 2, pp. 23-32

WISKER, G.; ROBINSON, G.; TRAFFORD, V.; WARNES, M.; CREIGHTON, E. (2003) "From supervisory dialogues to successful PhDs: strategies supporting and enabling the learning conversations of staff and students at postgraduate level", *Teaching in higher education*, vol. 8, num 3, pp. 383-397

ZHAO, Ch.; GOLDE, Ch. y MCCORMICK, C. (2007) "More than a signature: how advisor choice and advisor behavior affect doctoral student satisfaction", *Journal of further and higher education*, vol. 31, num. 3, pp. 263-281

Otras referencias bibliográficas

BARGAR, R. Y MAYO-CHAMBERLIAN, J. (1983) "advisor and Advisee issues in doctoral education" *The journal of higher education*, vol. 54, num., 4, pp. 407-432

BREW, A. (2002) "Research and the academic developer: a new agenda", *The international for academic development*. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1360144032000071332#preview>

HARMAN, K. (2002) "The research training experiences of doctoral students linked to australian cooperative research centers", *Higher Education*, vol. 44, num. 3/4, pp. 469-492

LEE, A. Y GREEN, B. (2009) "Supervision as metaphor", *Studies in higher education*, vol. 34, num. 6, pp. 615-630

PEARSON, M. Y BREW, A. (2002) "Research training and supervision development", *Studies in higher education*, vol. 27, num. 2, pp. 135-150