

# La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica?

LORENA FERNÁNDEZ FASTUCA\* | CATALINA WAINERMAN\*\*

La formación de investigadores ha cobrado gran relevancia en el marco de la sociedad del conocimiento, a partir de la fuerte expansión de los posgrados en Latinoamérica. La dirección de tesis como práctica educativa es considerada por la literatura como uno de los factores de mayor peso en la formación de investigadores y en la probabilidad de que los estudiantes completen o no sus programas doctorales. Este trabajo expone el estado del conocimiento sobre la dirección de tesis. La literatura la conceptualiza como una práctica educativa en la que el director asume un rol activo en la promoción del aprendizaje del tesista. Esta conceptualización permite valorar cuáles son las estrategias de enseñanza efectivas y pensar el aprendizaje de la investigación como el resultado de la interacción tesista-director, y no sólo a partir de las competencias del alumno.

*Researcher development has become increasingly relevant in the context of the current knowledge society, particularly due to the important growth of graduate studies programs in Latin America. Advising a Doctoral thesis as educational practice is considered in academic literature to be one of the most important factors for researcher development and for the probability that graduate students finish their doctorate programs. This article puts forth the current state of knowledge about advising a Doctoral thesis. Academic literature has conceptualized this process as an educational practice in which the advisor assumes an active role in fostering the graduate student's learning. This conceptualization allows us to assess which teaching strategies are effective and to consider learning about research to be the result of the advisor-student interaction and not only to stem from the student's competencies.*

## Palabras clave

Formación de investigadores  
Pedagogía de la investigación  
Doctorado  
Cultura académica  
Socialización

## Keywords

Researcher development  
Research pedagogy  
Doctorate  
Academic culture  
Socialization

Recepción: 28 de mayo de 2013 | Aceptación: 17 de septiembre de 2013

\* Profesora del Departamento de Educación de la Universidad Católica Argentina. Magister en Educación, candidata a doctora en Educación por la Universidad de San Andrés y becaria doctoral (CONICET). Líneas de investigación: didáctica del nivel universitario, formación de investigadores. Publicación reciente: (2013 en coautoría con C. Wainerman), "Claves para una didáctica de la formación de investigadores en Ciencias Biológicas", VII Encuentro "La Universidad como objeto de Investigación", San Luis, 29-31 de agosto. CE: lorenafastuca@gmail.com

\*\* Docente, investigadora y directora del Doctorado en Educación de la Universidad de San Andrés (Argentina). Socióloga, Doctora en Sociología por la Cornell University. Líneas de investigación: formación de investigadores, educación superior, nivel doctoral. Publicación reciente: (2013, en coautoría con C. Tuñón), "La eficiencia de los programas doctorales y su evaluación", *Revista Argentina de Educación Superior*, año 5, núm., 6, pp. 167-188. CE: cwainerm@udesa.edu.ar

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, a raíz de los cambios en el rol de la educación superior en el contexto mundial, la dirección de tesis se ha constituido, en la literatura especializada, como un problema de investigación; actualmente se le considera un aspecto esencial de la calidad del proceso de formación de investigadores. Concretamente se cuestiona, respecto de la etapa doctoral,<sup>1</sup> el modelo de dirección asociado a la pedagogía de la indiferencia, al tiempo que se propone re-conceptualizarla como una práctica educativa y promover un rol activo del director de tesis en el proceso formativo del tesista. Sin embargo, antes de analizar el problema conviene hacer referencia a los cambios en la educación superior ocurridos a nivel internacional y, particularmente, en Latinoamérica.

Gran parte de la nueva posición que ocupa la investigación en nuestras universidades puede explicarse por los cambios que ha sufrido la educación superior en el ámbito internacional, y que influyen en su gestión, financiamiento, requisitos de calidad y en su lugar en la sociedad. El conocimiento ha pasado a ser considerado un bien económico (Castells, 1997) y las universidades se han visto obligadas a canalizar las demandas de la nueva sociedad de la información.

Las universidades son los lugares privilegiados para la producción de conocimiento; dentro del nivel de posgrado, el doctorado está orientado a la formación de investigadores y a la producción de conocimiento (Marquis, 1998). En Latinoamérica, durante las décadas de los años noventa del siglo XX y la primera del siglo XXI se produjo una fuerte expansión del sistema de posgrados, y en países como Argentina se dio un fuerte impulso a

la investigación<sup>2</sup> (Espinoza y González, 2009; Fliguer y Dávila, 2010; García Guadilla, 2010; García de Fanelli, 2000; Jeppesen *et al.*, 2004).

Fue justamente a partir de la expansión de los posgrados que la formación de investigadores se volvió un problema en la agenda universitaria. Dicha expansión requirió, y sigue requiriendo, la conformación de un cuerpo de docentes-investigadores mayor que pueda cubrir el aumento del número de estudiantes (que en el caso del doctorado son investigadores en formación). Se trata de la demanda de más docentes-investigadores para conducir talleres de tesis, dirigir tesis, integrar jurados de tesis, evaluar proyectos, solicitudes de subsidios y de becas de investigación, etc. (Wainerman, 2011). La brecha entre la demanda descrita y la oferta de especialistas y condiciones institucionales que puedan asumir las distintas funciones implicadas en la docencia e investigación de posgrado creció, sigue creciendo, y muy probablemente, seguirá haciéndolo.

Las demandas de evaluación permanente de la calidad de las universidades, asociadas a la expansión del sistema de posgrado, han fijado su mirada en la productividad de dichas instituciones. En Latinoamérica, la evaluación de la calidad universitaria se hizo presente en la década de los noventa en las propuestas de reforma de la educación superior, y en los primeros años del 2000 la acreditación tomó lugar de importancia en la agenda universitaria. Actualmente, varios países de la región tienen sistemas consolidados de evaluación de la calidad, y algunos como Brasil, Colombia y Chile han comenzado a revisar y ajustar dichos sistemas (Pires y Lemaitre, 2008). Como parte de la evaluación de la calidad existe una creciente preocupación por las altas tasas de deserción en los posgrados y, específicamente,

1 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.

2 Durante estas décadas se promulgaron políticas como el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA), el Programa de incentivos a la investigación, el aumento de las becas doctorales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y la creación de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

en los doctorados. Una importante cantidad de investigaciones informan las bajas tasas de graduación en los programas doctorales, especialmente en las ciencias sociales (Bowen y Rudestine, 1992; Ehrenberg *et al.*, 2007, 2010; De Miguel *et al.*, 2004; Leatherman, 2000; Marsh *et al.*, 2002, 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”.

Estas preocupaciones propiciaron la indagación de los factores que influyen en la probabilidad de graduación de los doctorandos. Entre los más importantes se destacan: la calidad de la dirección de tesis y la relación con el director,<sup>3</sup> la complejidad de la transición de estudiante a tesista, la necesidad de acompañamiento psicosocial al tesista y la calidad de la organización y estructura del programa de doctorado.<sup>4</sup> Ante la necesidad de mayor conocimiento sobre el tema, investigadores movidos sea por la mejora en la productividad de los doctorados, sea por la calidad del proceso formativo, han identificado a la formación de investigadores, y particularmente a la dirección de tesis, como un problema de investigación.

Como señalamos, el sistema de posgrado en Latinoamérica, específicamente en Ciencias Sociales, tiene poco tiempo de consolidación y hasta el momento las investigaciones realizadas tuvieron por objeto, en gran medida, su descripción en términos cuantitativos y su relación con los sistemas de evaluación de la calidad; no obstante, algunos autores sí han abordado el análisis de los factores que inciden en la deserción de los posgrados y en la formación

de investigadores, y sus aportes son considerados en el presente artículo.<sup>5</sup> Si bien en los países angloparlantes la formación de investigadores comenzó a aparecer incipientemente en la agenda de investigación a principios de la década de los ochenta,<sup>6</sup> y desde entonces ha cobrado cada vez mayor fuerza, continúa teniendo un desarrollo escaso; investigadores australianos como Halse y Malfroy (2010) señalan la necesidad de un discurso pedagógico de la formación en investigación, dado el crecimiento del sector en los últimos años. Y Grant (2003) la caracteriza como una pedagogía aún pobremente entendida.

Por ese motivo, nos proponemos comenzar a pensar la pedagogía de la formación de investigadores durante la etapa doctoral: quiénes intervienen (quiénes ocupan el rol de docentes y quiénes el de alumnos), cuáles son los objetivos formativos que se persiguen, en qué ambientes de aprendizaje tiene lugar este tipo de formación, cuáles son las estrategias de enseñanza, y cuál es el fin e instrumentos de la evaluación. Es decir, cuáles son las particularidades de la formación de investigadores y cómo impactan en los planteos pedagógicos tradicionales. En este trabajo nos concentraremos específicamente en una dimensión de la temática: la dirección de tesis. Concretamente nos preguntamos: cuáles son las características de la pedagogía de la dirección de tesis, en qué fundamentos teóricos se sustenta, qué objetivos persigue, cuál es el rol del director de tesis y, finalmente, cuáles son las principales estrategias de enseñanza que pone en juego. Estas son las preguntas que intentamos responder a partir de un exhaustivo análisis del estado del conocimiento sobre el

3 Para referirse a la figura del investigador que orienta al estudiante durante la realización de su tesis, en varios países latinoamericanos se utiliza el término “director de tesis”, y en otros, como en México, se habla de “tutor de tesis”. En el presente trabajo decidimos utilizar el término “director de tesis”, a los fines de permitirnos reflexionar sobre la problemática, por ser el más utilizado.

4 Véase: Ehrenberg *et al.*, 2010; Marsh *et al.*, 2002; Kiley, 2011; Halse y Malfroy, 2010; Carlino, 2004; Cassuto, 2010; Halse, 2011; Heath, 2002; Manathunga *et al.*, 2010; Murphy *et al.*, 2007; Subhajyoti, 2007.

5 Representantes de la primera línea son: Carlino (2005); Ferrer de Valero (2001); Valarino (2003), entre otros; y de la segunda: De la Cruz Flores (2006; 2010), Moreno (2003; 2007) y Sánchez Puentes (1984), entre otros.

6 Anteriormente hubo algunas aproximaciones al tema desde la sociología de la ciencia con Merton, Bourdieu y Wright Mills, pero el foco de éstos no era la formación del investigador, sino la reflexión sociológica sobre el campo científico y la investigación.

tema, 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). El presente artículo ha de ser considerado un estado del conocimiento acumulado sobre la dirección de tesis.

## ¿POR QUÉ UNA PEDAGOGÍA DE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES?

Es preciso preguntarnos qué características de la formación de investigadores, durante la etapa doctoral, y específicamente de la dirección de tesis, hacen que se vuelva una problemática susceptible de ser analizada desde una perspectiva pedagógica. A continuación presentaremos algunas de las particularidades de la formación de investigadores como objeto de reflexión pedagógica, para luego adentrarnos en la dirección de tesis como práctica educativa.

En primer lugar, en la formación de investigadores existen tanto conocimientos codificados como conocimientos tácitos. Los primeros son explícitos y, generalmente, también lo es su transmisión;<sup>7</sup> por ejemplo, la teoría sobre un tema específico, la estructura textual de un proyecto de investigación o los instrumentos de recolección de datos adecuados a cada diseño metodológico son conocimientos susceptibles de ser enseñados explícita e intencionalmente. El conocimiento tácito alude a aquello que sabemos pero no que podemos precisar cómo lo sabemos (Polanyi, 1966) y, por lo tanto, es difícil transmitirlo a otro explícitamente. En nuestro caso, Sennett (2010) llama la atención sobre la dificultad que implica para un científico transmitir la capacidad para identificar nuevos problemas

que surgen de la solución de los antiguos, o para explicar la intuición de que un problema podría entrar en un callejón sin salida. Al ser este conocimiento tácito, es más difícil transmitírselo a otros; de ahí que muchas de las competencias necesarias para realizar una investigación sólo se adquieran por la implicación en un proyecto de investigación bajo la guía de un “maestro” (Wainerman, 2011). En palabras de Bourdieu y Wacquant: “Dado que lo que debe ser comunicado consiste esencialmente en un *modus operandi*... no hay otra manera de adquirirlo que hacer que la gente lo vea en la operación práctica y observe cómo este *habitus científico* reacciona ante las elecciones prácticas...” (2005: 275). Ahora bien, ¿qué implica exactamente el trabajo codo a codo con un “maestro”? ¿Cómo se convierte ese trabajo conjunto en una práctica educativa? Y, especialmente, ¿es posible que el “maestro” promueva la adquisición de ese conjunto de conocimientos tácitos? Y si lo es, ¿cómo puede hacerlo?

Como señala Pearson “...la relación con el director es distinta a la relación entre dos colegas académicos trabajando en proyectos de investigación relacionados. Tiene que ser visto como una forma de enseñanza” (1999: 276). Esta concepción es extraña a los “usos y costumbres” de los posgrados y de la academia. Es preciso detenernos en ella un momento. ¿Qué quiere decir que la dirección de tesis es una forma de enseñanza? Siguiendo a Fenstermacher (1989) entendemos que la enseñanza es la relación entre, por lo menos, dos personas, una de las cuales posee un conocimiento o habilidad que la otra no posee; y que el primero tiene la intención de transmitirlo ayudando al segundo en las tareas del aprendizaje. Del mismo modo, la dirección de tesis<sup>8</sup> es una relación

7 En este artículo entendemos que al transmitir inscribimos al otro en una cultura, en una herencia pero permitiéndole transformarla para hacerla propia. Como señala Diker: “...lo propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla...” (2004: 224). Es decir, la transmisión no es repetición, sino que debe permitir que cada individuo se apropie de la herencia que le es transmitida.

8 Cabe señalar que en cualquier relación de enseñanza, 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.

entre un enseñante y un alumno, en la cual el director tiene la intención explícita de promover, a partir del desarrollo de actividades, el aprendizaje de determinados conocimientos o habilidades por el tesista para formarse como investigador. Es decir, se encuentran presentes dos de los rasgos centrales de la actividad educativa: intencionalidad y finalidad.

En segundo lugar, a partir de considerar que se pueden transmitir conocimientos sobre la tarea investigativa de manera sistematizada, parte de la formación de investigadores acontece en los programas doctorales (Moreno, 2007). Queda pendiente analizar por qué la formación doctoral merece un tratamiento distinto a otros niveles o instancias educativas. Es posible identificar dos periodos<sup>9</sup> en el *currículum*<sup>10</sup> de la formación doctoral (Lovitts, 2005): durante el primero, consistente en la asistencia a cursos, el doctorando es principalmente un “consumidor” de conocimiento. Los cronogramas, la bibliografía, el orden de aproximación a los contenidos, están pautados de antemano por los docentes. Es decir, las características curriculares son una continuidad de las presentes en otros niveles del sistema educativo. Durante el segundo, de la tesis, los doctorandos pasan a ser “productores” de conocimiento. Deben fijar sus propios cronogramas, identificar la bibliografía pertinente (en gran medida), diseñar sus propias actividades de aprendizaje, tomar decisiones sobre cuáles son los próximos pasos por seguir e involucrarse en una actividad creativa que compromete a la totalidad del yo.

Además, la segunda etapa se desarrolla en contextos no áulicos, como las reuniones entre director y tesista, reuniones con otros

académicos, en el laboratorio, durante el trabajo de campo, en los congresos y jornadas, etc. La diferencia no es sólo de contexto espacial, sino que éstas son instancias cuyo objetivo principal no es la formación, sino el desarrollo de la tarea que los reúne. La formación como investigador es un proceso de enculturación, de inserción en una comunidad de práctica, en este caso la comunidad académica (Wenger, 1998; Hasrati, 2005); de esta comunidad los estudiantes deben aprender no sólo la tarea específica que los convoca sino también sus normas, sistemas de valores y costumbres. En el segundo periodo las características curriculares cambian sustancialmente y por ello requieren nuevas competencias en los estudiantes —así como en los docentes-investigadores en su rol de directores— distintas a las exigidas por la asistencia a cursos (Cassuto, 2010; Lovitts, 2005; Wisker *et al.*, 2003). En este nuevo contexto de formación, el tesista no es un estudiante autónomo en cuanto a su proyecto de investigación; por el contrario, requiere de la guía, orientación y enseñanza de su director (Johnson *et al.*, 2000; Manathunga y Goozée, 2007). Estas diferencias con los otros niveles del sistema educativo formal le otorgan a la formación doctoral, y específicamente a la dirección de tesis, un lugar distinto en la reflexión pedagógica.

Estas concepciones han llevado a entender la dirección de tesis como un espacio en el cual el tesista adquiere parte de los conocimientos y habilidades para realizar una investigación y, por lo tanto, como una práctica educativa.<sup>11</sup> Esto quiere decir que el director, investigador especialista en un área del conocimiento, cumple un rol como orientador

9 La identificación de estos dos periodos está inspirada en la estructura curricular de los programas doctorales estadounidenses, en los cuales existen dos periodos bien distinguibles. Primero la “cursada” y, luego de la aprobación de un examen de contenido, se está habilitado para comenzar con la tesis. En la mayoría de los programas doctorales de Argentina estas etapas no ocurren de manera consecutiva, sino simultánea. Igualmente, considero que la diferencia en cuanto a las implicancias cognitivas y psicológicas de dichas etapas se mantiene.

10 Entendemos por *currículum* un proyecto práctico de elaboración colectiva, “... un intento deliberado y explícito, pero abierto y flexible, por medio del cual tratamos colectivamente de llevar a la práctica nuestras intenciones educativas” (Gvirtz y Palamidessi, 2005: 68).

11 Véase: Cassuto, 2010; De la Cruz Flores *et al.*, 2006; Diezmann, 2005; Conrad, 2003; Farji-Brener, 2007; Halse y Malfroy, 2010; Kamler y Thompson, 2004; Kayrooz y Kiley, 2002; Moreno, 2003; Murphy *et al.*, 2007; Subhajyoti, 2007; entre otros.

de los tesisas, en razón del cual equilibra las características de estímulo y crítica (Fraser y Mathews, 1997; Moreno, 2007) y de enseñanza de las habilidades, modos de pensamiento y de escritura propios de la investigación en un área disciplinar. Desde esta perspectiva, ser un buen investigador no implicaría necesariamente ser un buen director. Investigar y dirigir una tesis involucra competencias distintas (De la Cruz Flores *et al.*, 2010; Halse, 2011). Por todo ello, podemos afirmar que se requiere reflexión pedagógica sobre el director de tesis como una figura docente.

### LA DIRECCIÓN DE TESIS COMO PRÁCTICA EDUCATIVA

La dirección de tesis como problema de investigación surgió a partir de mediados de la década de los ochenta. La cantidad y frecuencia de publicaciones sobre el tema demuestra que el interés sobre éste 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 —este último en menor medida—), también comienza a discutirse en la última década en Latinoamérica, en países asiáticos y en otros países europeos.

Autores como Cribb y Gewirtz (2006), Halse (2011), Manathunga (2005) y Johnson *et al.* (2000) señalan que hasta el momento, la dirección de tesis ha sido concebida como un “jardín secreto”, con poco escrutinio externo; es decir, se había prestado escasa atención a cómo los directores conciben la dirección de tesis y cómo ello impacta en los modos en que se relacionan con los tesisas. En los últimos años se ha comenzado a cuestionar el modelo de dirección que varios identifican con una pedagogía de la indiferencia, en la cual el director de tesis se encuentra virtualmente ausente, mientras el tesisista experimenta una sensación

de aislamiento para enfrentar los desafíos que le presenta la tesis. Este modelo de pedagogía considera que los estudiantes deben ser capaces de absorber el conocimiento y habilidades del director. En este marco, “...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 principalmente por ósmosis” (Manathunga, 2005: 19). Como afirma Sennett (2010), el saber se convertía en un secreto personal.

Actualmente se propone una re-conceptualización de la dirección de tesis como una práctica educativa; para algunos autores es una problemática perteneciente a la pedagogía de la investigación (Delamont *et al.*, 1998; Manathunga, 2005, 2007; Manathunga *et al.*, 2010); para otros, de 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 el doctorado es una de las etapas en la formación del investigador, la dirección de tesis es específicamente parte del doctorado, pero en un sentido más amplio, también lo es de la formación de investigadores.

La dirección de tesis involucra una alianza de aprendizaje, es decir, un acuerdo entre el director y el tesisista de trabajar en una meta común: la producción de una tesis (Halse y Malfroy, 2010). Uno de los aspectos de esta alianza de aprendizaje es que el director posee un conocimiento profundo de la disciplina. Otra vez aparece la intencionalidad de una relación en la cual uno sabe más que el otro. Es decir, la dirección de tesis es una relación educativa. Pedagógicamente, puede ser definida como una relación tutorial (De la Cruz Flores *et al.*, 2006, 2010; Manathunga, 2007), que generalmente ocurre entre dos personas:<sup>12</sup>

12 Actualmente, la literatura da cuenta de nuevas modalidades de dirección de tesis grupal o mediada por pares (por ejemplo, Conrad, 2003; Boud y Lee, 2005; Carlino, 2004). Dado nuestro interés en definir la dirección de tesis como práctica pedagógica, evitamos presentar aquí estas modalidades alternativas porque nos desviarían de nuestro foco de indagación; es por ello que las hemos postergado para una futura publicación.



un tutor, que posee mayor conocimiento y experiencia, y un tutorado, cuyo objetivo es formarse como investigador. Siguiendo a Schön, los tutores son quienes brindan la posibilidad de aprender en la práctica

...en un contexto de riesgo relativamente bajo... [y, además] inician a los estudiantes en las tradiciones de la profesión y les ayudan por medio de la “forma correcta de decir”, a ver por sí mismos y a su manera aquello que más necesitan ver (1992: 29).

Definir la dirección de tesis como una tutoría no descarta la existencia de relaciones de poder inherentes a toda relación educativa (Manathunga, 2007). Institucionalmente, el director tiene la función de supervisar la calidad de la tesis que está realizando el tesista. Por su parte, Green (2005) y Grant (2003) señalan que estas relaciones de poder son bidireccionales y, además, se caracterizan por la transferencia y la posible identificación mutua. Estas relaciones de poder se encuentran involucradas en la conformación de la identidad del tesista como investigador, la cual es el objetivo de la dirección de tesis.

La formación de la identidad como investigador, es la de un investigador en determinada comunidad académica. “Académicos, estudiantes de posgrado y sus comunidades discursivas/disciplinares están implicados en redes sociales/simbólicas y circuitos de identificación y citación, repetición y renovación... comprometidos con ‘las nuevas ediciones de viejos conflictos’” (Green, 2005: 162). Es decir que la formación de la identidad como investigador se produce de forma relacional, principalmente con el director que representa a la disciplina y a la comunidad. Entonces, la intencionalidad formativa de la dirección de tesis 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

al promover el aprendizaje de las distintas dimensiones de la investigación. Este rol activo del director 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 (Delamont *et al.*, 1998). Estas tensiones exigen que la dirección de tesis trabaje de forma constante en el balanceo de los 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, el análisis y la producción del texto. Manathunga 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).

### *Funciones del director y estilos de dirección*

Cada director de tesis asume un estilo de dirección según los objetivos que para él persigue la dirección de tesis, y establece su relación con los tesistas también de acuerdo a dichos objetivos. En la literatura aparecen como estilos extremos el director “sobreprotector” y el director ausente o indiferente (Johnson *et al.*, 2000; Farji-Brener, 2007). En el primer caso, es el director el que toma todas las decisiones importantes respecto de la investigación y el tesista se convierte en un ejecutor; de esta manera adquiere las habilidades propias de

un técnico, más que de un investigador. El segundo caso representaría a la pedagogía de la indiferencia en su expresión más extrema. En ambos casos difícilmente podría hablarse de la dirección de tesis como una práctica educativa.

También existen estilos que permiten pensar cuál es el rol del director y del tesista en una relación educativa. El estilo que asuma un director depende, en gran medida, de su concepción de la tarea que está realizando. Murphy *et al.* (2007) exponen tres modos en que directores y tesistas conciben la dirección de tesis. El primero está centrado en la tesis; el foco de los directores es ayudar a sus tesistas a desarrollarla de manera eficiente y dentro de los parámetros académicos, mientras que los tesistas se focalizan en finalizar la tesis de la forma más eficiente posible. Es decir, el objetivo es la culminación exitosa de una investigación y la obtención del grado académico. En este caso el director es el principal responsable de la investigación y posee una concepción atomística del proceso de dirección en tanto sólo se preocupa por la investigación y por la adquisición de las habilidades necesarias para dicha investigación por parte del tesista. El segundo modo pone el acento en la orientación profesional; los directores ven su tarea como un proceso de enculturación de los tesistas en la comunidad académica. Es decir, la dirección es un proceso formativo del tesista como investigador, por lo cual el principal responsable de la investigación es el tesista y el director se interesa por su formación en las distintas aristas de la tarea investigativa. El tercer modo se focaliza en la orientación personal, en la cual el director se compromete con la totalidad de la persona apoyándola tanto en los aspectos académicos como en los no académicos. En este modo el director es un orientador que colabora en la investigación a cargo del tesista; el proceso de investigación se convierte para éste en un proceso de exploración y de interés personal en el que el director es un orientador y guía.

Así, el objetivo puede variar desde guiar al tesista para la culminación exitosa de una investigación hasta guiarlo en su formación como investigador, a fin de que se integre en una comunidad de práctica. Sin embargo, en todos los casos está presente la intencionalidad explícita de la formación del tesista. La intención de formar a otro requiere que el director tenga las competencias para guiar el proceso, por ejemplo, que sepa cuáles son las habilidades técnicas que necesitan los estudiantes, cuándo es apropiado utilizarlas, cómo traducir su conocimiento intuitivo en formas concretas y comunicarlo en modos comprensibles y productivos para los estudiantes; así como que tenga la capacidad de comunicarles a los estudiantes las razones de todo ello (Halse y Malfroy, 2010; Halse, 2011). Esto último es muy relevante dado el componente de conocimiento tácito implicado en la investigación que mencionáramos anteriormente. La manifestación de las decisiones y sus motivos por parte de los directores podría contribuir a explicitar parte de dicho conocimiento tácito.

Más allá de las competencias y características del director de tesis es necesario considerar cuáles son sus funciones principales. Pueden agruparse en cuatro: asesoría académica, socialización, apoyo psicosocial y apoyo práctico (Abiddin y West, 2007; De la Cruz Flores *et al.*, 2006; Difabio, 2011; Farji-Brener, 2007; Kandlbinder y Peseta, 2001; Murphy *et al.*, 2007). La asesoría académica alude a la orientación brindada por el director para el conocimiento profundo y sustantivo de la disciplina, y para el desarrollo de nuevo conocimiento. El director de tesis modela y brinda andamiajes al estudiante (Diezmann, 2005). Promover el desarrollo implica que el director evalúe 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* inmediato y exhaustivo sobre los trabajos escritos, entre otras actividades (Halse y Malfroy,



2010; Kandlbinder y Peseta, 2001; Heath, 2002; Abiddin y West, 2007; Rosas *et al.*, 2006).

La socialización se refiere a la promoción del acceso a la cultura académica y enculturación en la comunidad de práctica. Es el director quien introduce al tesista en las normas, valores y costumbres de la comunidad académica. Desde la perspectiva del aprendizaje situado, esta función no es sólo accesoria, sino central para la formación del tesista, ya que implica que el director promueva su incorporación a partir de la realización de actividades auténticas (como la participación en congresos, publicación en revistas, colaboración en la presentación a subsidios), 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).

Por su parte, el apoyo psicosocial refiere al compromiso del director por brindar a los estudiantes el sostén necesario para generar las condiciones sociales y emocionales indispensables para su formación como investigadores y la culminación exitosa de la tesis. La etapa doctoral se encuentra atravesada por momentos de frustración, así como por sentimientos de ambivalencia e incertidumbre, lo que hace imprescindible el apoyo y contención del director.

Finalmente, la función de apoyo práctico coloca al director como orientador 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) y como proveedor de sugerencias de contactos que puedan facilitar el acceso al campo y al sostén financiero de la investigación (principalmente en las ciencias naturales).

### *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 se refieren a los aspectos generales de la

dirección de tesis antes que a las diferencias en los distintos campos disciplinares. Son también mayoría quienes toman sus datos de investigaciones y tesis de las ciencias sociales y humanas. Podría pensarse que el tema despierta mayor interés en estas disciplinas que en las ciencias naturales, dadas las características que asume el trabajo cotidiano. En las ciencias naturales el trabajo se organiza generalmente en equipos de investigación, liderados por un investigador formado; están integrados por miembros de diversa antigüedad de formación —doctorandos que se inician, doctorandos más avanzados, posdoctorandos, investigadores que recién comienzan su carrera— (Becher, 1989; Delamont y Atkinson, 2001; Kennedy, 1997). Estas características, sumadas a la alta frecuencia de los encuentros entre el tesista y el director, ya que comparten el mismo espacio de trabajo, crean un contexto de apoyo y de continuidad pedagógica (Delamont y Atkinson, 2001). Por el contrario, en las ciencias sociales y humanas continúa primando la interacción diádica entre tesista y director.

Uno de los pocos estudios que indagan las diferencias disciplinares en la dirección de tesis se debe a Zhao *et al.* (2007), quienes encuentran que los roles de asesor académico y de apoyo psicosocial están más presentes en las ciencias sociales y humanas, mientras el apoyo práctico está más presente en las ciencias naturales. A su vez, tras analizar el proceso de socialización académica en doctorados de Química e Historia, Gardner (2008) encontró que mientras los tesis de Química marcaban con frecuencia su dependencia entre ellos, los de Historia generalmente esperaban que el director les suministrara la principal guía. También encontró que la elección del director varía entre disciplinas, así como entre las universidades sede del 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 él o ella también trabajará" (Gardner, 2008: 339).

### *Estrategias de enseñanza en la dirección de tesis*

Las estrategias de enseñanza 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 tesisistas. Antes de presentarlas, es necesario señalar que, para algunos autores, la dirección de tesis cobra características distintas según cada tesisista, 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 cada cual (Cassuto, 2010; Diezmann, 2005; Farji-Brener, 2007; Halse y Malfroy, 2010). En algunos casos se afirma que esta cualidad da pie para argumentar acerca de la imposibilidad de una pedagogía de la dirección de tesis; pero contrariamente a esta suposición, también se plantea que dicha cualidad es común a cualquier práctica 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 de enseñanza ha de conseguir los mismos resultados en todos los alumnos. Esto no impide el desarrollo de estrategias de enseñanza 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. Asimismo, también es posible desarrollar estrategias para la dirección de tesis a pesar de las diferencias entre un tesisista y otro, e incluso entre las áreas disciplinares, como señalamos anteriormente. Igualmente, sí es cierto que la teorización sobre las prácticas de enseñanza en la dirección de tesis parte, necesariamente, de la práctica misma, como señalan varios autores en la literatura.

Uno de los componentes principales de la dirección de tesis, y reconocido como esencial por la literatura, es el encuentro presencial entre director y tesisista. La alta frecuencia 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 (mayor al principio y al 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 tesisista (Heath, 2002).

En esta línea, Abbidin y West (2007), basados en que la buena comunicación es esencial en la relación entre director y tesisista, proponen un esquema de encuentro efectivo entre ambos, compuesto por los siguientes momentos: concertación de la reunión, registro de la reunión —toma de notas o grabación—, conversaciones sobre cuestiones sociales, desarrollo de la agenda de la reunión —preestablecida por el tesisista—, *feedback* del director sobre el trabajo escrito entregado o las preguntas planteadas, arribo a conclusiones y solución de los problemas del tesisista, y acuerdo de un próximo encuentro. Si bien el esquema propuesto es altamente estructurado, tal y como sucede en las “conversaciones sobre cuestiones sociales” (aunque para los autores tenga por objeto fomentar la relación entre director y tesisista), es relevante el arribo a una codificación de los encuentros entre director y tesisista y a la especificación de la necesidad del intercambio de avances y de *feedback* sobre dichos avances. Esta codificación también puede pensarse como la respuesta a la escasa reflexión teórica que hasta ahora había tenido la dirección de tesis. Abbidin y West (2007) 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; y reconocen no sólo que en estas ciencias el trabajo en equipo es más común que en las ciencias sociales y humanas, sino también que en aquéllas 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 conceder 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, con el fin de fomentar 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; Eshtiaghi y Warren-Myers, 2011) destacan la importancia del primer encuentro de dirección, en el cual se deberían evaluar las motivaciones del tesista para embarcarse en la tarea investigativa, y ponderar el grado de conocimiento teórico respecto del tema de su tesis, su comprensión metodológica, sus habilidades técnicas e informáticas, y sus competencias de escritura académica; a partir de allí ya se podría 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, con el fin de guiar y alentar su desarrollo. El *feedback* constante es esencial para el trabajo y bienestar de los tesisistas que se están embarcando en un periodo de intensa actividad 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 *et al.*, 2007; Rosas *et al.*, 2006). Para la formación de los tesisistas, es necesario que este *feedback* se centre en aspectos de la teoría disciplinar, en el desarrollo del trabajo de campo (ciencias sociales y humanas) o en el laboratorio (ciencias naturales), en los borradores de la tesis o en el desarrollo de la carrera (Manathunga, 2005). Además, para que la dirección de tesis sea una práctica educativa, al *feedback* le deben seguir actividades

de enseñanza u orientación 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 abordar la formación en investigación. Éstos 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 directores 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). Refiriéndose al método de la modelización en un taller de artesano, Sennett (2010) afirma que es necesario que el maestro sea consciente de su conocimiento integrado y que desarme la "habilidad" paso a paso para poder transmitírsela al principiante.

En la misma línea, De la Cruz Flores *et al.* (2006) incluyen como estrategias de la dirección de tesis 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, así como la discusión de aciertos y errores. Esta tarea encierra, entre otras, 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 su resolución.

La escritura ocupa un rol central en el proceso de formación de investigadores (y, por lo tanto, en el proceso de dirección de tesis), no sólo porque el producto final es un texto

escrito, sino porque permite que el tesista forme su identidad como escritor de una determinada comunidad académica y adquiera sus modos de escritura. Para Manathunga y Goozée (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 de la dirección que colabora en la calidad del proceso (Kiley, 2011), ya que da origen a producciones concretas del tesista sobre las cuales evaluar sus avances. Según Kamler y Thomson (2004) el trabajo de escritura 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 Thomson, 2004). 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 que se espera que realice el director para socializar académicamente al 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 *et al.*, 2006).

Una dimensión en la que sí se considera a los tesisistas, y que diferencia a la dirección de tesis del resto de las relaciones educativas, es que el estudiante (tesista) elige al docente (director). Tres estudios realizados en países latinoamericanos y asiáticos analizan las

características consideradas por los tesisistas en la elección del director de tesis. Según el primero, los rasgos más buscados son el compromiso e involucramiento en la investigación y el apoyo que el director brinde al proyecto ante críticas externas (Subhajyoti, 2007). Según el segundo (Rosas *et al.*, 2006), las características más destacadas por los tesisistas son las relacionadas con la experiencia investigativa, el aporte de ideas y la seguridad demostrada en sus habilidades como asesores e investigadores. Finalmente, según Zhao *et al.* (2007) son tres las dimensiones consideradas por los tesisistas en la elección del director: reputación (como investigador, como docente y como director), compatibilidad intelectual (alineación de los intereses intelectuales y metodológicos entre director y tesista) y beneficios pragmáticos (por ejemplo, un ambiente de trabajo favorable y apoyo financiero). Los autores distinguieron según áreas disciplinares y hallaron que los tesisistas de las ciencias físicas y biológicas (no así los de las ciencias sociales) consideraban de mayor peso los beneficios pragmáticos. Por otro lado, los tesisistas de las ciencias humanas ponían mayor peso en la compatibilidad intelectual y la reputación del director, es decir, privilegiaban ser dirigidos por buenos investigadores que pudieran guiarlos en el proceso de investigación.

## CONCLUSIONES

La formación de investigadores es un campo con escaso desarrollo teórico. Las características de dicha formación, dadas por su carácter artesanal (la particularidad del contexto de desarrollo de una tesis, el involucramiento de la totalidad del yo que demanda, el alto componente de conocimiento tácito en la práctica investigativa y la cualidad de la construcción de una identidad como investigador), hacen de la formación de investigadores una temática de indagación relevante. Uno de los aspectos más importantes de su éxito es la calidad de la dirección de tesis.

El núcleo de la discusión sobre la temática se centra en reconocerla como una práctica educativa, destacando que el tesista no arriba al momento de producción de la tesis con todos los conocimientos (teóricos y metodológicos) necesarios para desarrollar una investigación de manera independiente. Por este motivo, el rol del director como guía 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, es decir, que establezca las metas, que oriente al tesista en sus avances a través de la discusión sobre teoría sustantiva, técnicas y métodos de investigación y análisis de los datos; y que utilice (cuando sea necesario) estrategias más directivas como el modelado; de esta manera estará orientando su inserción en la comunidad académica y, fundamentalmente, estará brindando *feedback* crítico sobre su desempeño. Su retroalimentación es esencial para el progreso del tesista. Las actividades que el director proponga deben permitirle al tesista alcanzar los objetivos propuestos y superar los desafíos o problemas que se le plantean en la investigación. Estas características ponen de manifiesto el carácter educativo del proceso de dirección de tesis. Siguiendo a Fenstermacher (1989), es posible decir que la función del director de tesis es orientar al estudiante en el desarrollo de su labor como tesista.

Es escaso lo que se sabe sobre las estrategias de enseñanza más propias de la dirección de tesis, más aún si se ponen en consideración las diferencias disciplinares. Parecería que la principal es el *feedback* crítico y exhaustivo, que otorgue un lugar de privilegio a la evaluación formativa dentro del proceso de formación de investigadores.

Cabe resaltar, sin embargo, que aunque esta breve descripción del rol del director de tesis parezca muy atractiva no deja de ser, en gran medida, una construcción teórica. El problema al que se enfrenta el campo científico latinoamericano es indagar cuál es la concepción de los directores de tesis sobre el proceso

formativo de sus tesis, futuros investigadores, y cuáles son las funciones que realmente asumen. La expansión de los posgrados es aún reciente en el sistema de educación superior de varios países latinoamericanos, y todavía es escaso lo que se conoce sobre cómo se están formando nuestros investigadores. Además, en nuestro contexto la dirección de tesis es una práctica poco institucionalizada, por lo que es significativo continuar indagando cómo se concibe y desarrolla la dirección de tesis en los países latinoamericanos y en qué se diferencia de cómo se hace en países con mayor tradición en el sistema de posgrado.

Las estrategias de enseñanza puestas en juego por los directores de tesis, como por ejemplo el *feedback* crítico, requieren ser indagadas en mayor profundidad en futuras investigaciones para conocer no sólo si el *feedback* tiene el lugar de relevancia en la formación de investigadores que le otorga la literatura, sino también cuáles son sus objetivos y consecuencias para la culminación exitosa de las tesis. Otro actor pendiente de investigación es el tesista: sus responsabilidades, rol y funciones en la relación director-tesista. Es significativo que las investigaciones no se lo hayan preguntado hasta el momento. ¿No cumple una función en todo este proceso? ¿Acaso no es el principal responsable de la producción de la tesis y en quien se centra todo el proceso formativo?

El avance del conocimiento sobre la temática brindará fundamentos para codificar el componente tácito del conocimiento susceptible de codificación y afianzar las estrategias de enseñanza que permitan acercarse al conocimiento implícito de lo que no sea codificable, evaluar el éxito de las estrategias utilizadas hasta el momento y ajustar las prácticas actuales en la dirección de tesis a un proceso formativo. En una segunda instancia, el avance en el conocimiento también brindará fundamentos para elaborar programas de formación de directores de tesis y de coordinadores de talleres de tesis.

## REFERENCIAS

- ABIDDIN, Norhasni y Mel West (2007), "Effective Meeting in Graduate Research Student Supervision", *Journal of Social Sciences*, vol. 3, núm. 1, pp. 27-35.
- BECHER, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- BOUD, David y Alison Lee (2005), "Peer Learning as Pedagogic Discourse for Research Education", *Studies in Higher Education*, vol. 30, núm. 5, pp. 501-516.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc Wacquant (2008), *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BOWEN, William y Neil Rudenstine (1992), *In Pursuit of the PhD*, Princeton, Princeton University Press.
- CARLINO, Paula (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", trabajo presentado en la reunión internacional "Mente y cultura: cambios representacionales en el aprendizaje", Neuquén, Universidad Nacional del Comahue-Centro Regional Universitario Bariloche, 11 al 13 de febrero de 2004.
- CARLINO, Paula (2005), "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos", *Educere*, vol. 9, núm. 30, pp. 415-420.
- CASSUTO, Leonard (2010), "Advising the Struggling Dissertation Student", *The Chronicle of Higher Education*, vol. 57, núm. 17, pp. 51-53.
- CASTELLS, Manuel (1997), *La era de la información*, Madrid, Alianza.
- CRIBB, Alan y Sharon Gewirtz (2006), "Doctoral Student Supervision in a Managerial Climate", *International Studies in Sociology of Education*, vol. 16, núm. 3, pp. 223-236.
- CONRAD, Linda (2003), "Five Ways of Enhancing the Postgraduate Community: Student perceptions of effective supervision and support", *HERDSA Conference*, Christchurch (Nueva Zelanda), 6 al 9 de julio de 2003.
- DE LA CRUZ Flores, Gabriela, Frida Díaz-Barriga Arceo y Luis Abreu Hernández (2010), "La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 130, pp. 83-102.
- DE LA CRUZ Flores, Gabriela, Tonatihu García Campos y Luis Abreu Hernández (2006), "Modelo integrador de la tutoría. De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31, pp. 1363-1388.
- DE MIGUEL, Jesús, Bernabé Sarabia Heydrich, Elizabeth Vaquera y Haizam Amirah (2004), "¿Sobran o faltan doctores?", *Empiria*, núm. 7, pp. 115-155.
- DELAMONT, Sara y Paul Atkinson (2001), "Doctoring Uncertainty: Mastering craft knowledge", *Social Studies of Science*, vol. 31, núm. 1, pp. 87-107.
- DELAMONT, Sara, Odette Parry y Paul Atkinson (1998), "Creating a Delicate Balance: The doctoral supervisor's dilemmas", *Teaching in Higher Education*, vol. 3, núm. 2, pp. 157-172.
- DIEZMANN, Carmel (2005), "Supervision and Scholarly Writing: Writing to learn-learning to write", *Reflective Practice*, vol. 6, núm. 4, pp. 443-457.
- DIFABIO, Hilda (2011), "Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 50, pp. 935-959.
- DIKER, Gabriela (2004), "Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?", en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comp.), *La transmisión en sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 223-230.
- EHRENBERG, Ronald, George Jakobson, Jeffrey Groen, Eric So y Joseph Price (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, núm. 2, pp. 134-150.
- EHRENBERG, Ronald, Harriet Zuckerman, Jeffrey Groen y Sharon Brucker (2010), *Educating Scholars. Doctoral education in the Humanities*, New Jersey, Princeton University Press.
- ESHTIAGHI, Nicky y Georgia Warren-Myers (2011), "Strategies and Approaches for Addressing Critical Issues in Supervisory Practice of the Engineering Discipline", conferencia presentada en "Chemeca 2011", Sydney, 18-21 de septiembre de 2011.
- ESPINOZA, Oscar y Luis E. González (2009), "Los estudios de postgrado en Chile", *Revista Argentina de Educación Superior*, año 1, núm. 1, en: <http://www.untref.edu.ar/raes/numeros.htm> (consulta: 5 de febrero de 2013).
- FARJI-Brener, Alejandro (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, Gary (1989), "Tres aspectos de la filosofía de la investigación de la enseñanza", en Merlin Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza*, tomo I: *Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós, pp. 149-179.



- FERRER de Valero, Yaritza (2001), "Departmental Factors Affecting Time-to-Degree and Completion Rates of Doctoral Students at One Land-Grant Research Institution", *The Journal of Higher Education*, vol. 72, núm. 3, pp. 341-367.
- FLIGUER, José y Mabel Dávila (2010), "Relación entre investigación y posgrados en las universidades privadas argentinas", trabajo presentado en el Seminario "La investigación en las universidades privadas", Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), Buenos Aires, 27 y 28 de abril de 2010.
- FRASER, Rob y Anne Matthews (1997), "An Evaluation of the Desirable Characteristics of a Supervisor", trabajo presentado en el 6th Annual Teaching and Learning Forum, Murdoch University, febrero de 1997.
- GARCÍA de Fanelli, Ana María (2000), *Estudios de posgrado en la Argentina: una visión desde las maestrías de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, CEDES.
- GARCÍA Guadilla, Carmen (2010), *Educación superior comparada. El protagonismo de la universalización*, Caracas, UNESCO-IESALC/CENDES.
- GARDNER, Susan (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, núm. 3, pp. 326-350.
- GRANT, Barbara (2003), "Mapping the Pleasures and Risks of Supervision", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 24, núm. 2, pp. 175-190.
- GREEN, Bill (2005), "Unfinished Business: Subjectivity and supervision", *Higher Education Research & Development*, vol. 24, núm. 2, pp. 151-163.
- GVIRTZ, Silvina y Mariano Palamidessi (2005), *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique.
- HALSE, Christine (2011), "Becoming a Supervisor: The impact of doctoral supervision on supervisors' learning", *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 5, pp. 557-570.
- HALSE, Christine y Janne Malfroy (2010), "Rethorizing Supervision as Professional Work", *Studies in Higher Education*, vol. 35, núm. 1, pp. 79-92.
- HASRATI, Mostafa (2005), "Legitimate Peripheral Participation and Supervising Ph.D Students", *Studies in Higher Education*, vol. 30, núm. 5, pp. 557-570.
- HEATH, Trevor (2002), "A Quantitative Analysis of PhD Students Views of Supervision", *Higher Education Research & Development*, vol. 21, núm. 1, pp. 41-53.
- JEPPESEN, Cynthia, Alejandra Nelson y Victoria Guerrini (2004), "Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina", Informe realizado por UNESCO-IESALC.
- JOHNSON, Lesley, Alison Lee y Bill Green (2000), "The PhD Autonomous Self: Gender, rationality and postgraduate pedagogy", *Studies in Higher Education*, vol. 25, núm. 2, pp. 135-147.
- KAMLER, Barbara y Pat Thomson (2004), "Driven to Abstraction: Doctoral supervision and writing pedagogies", *Teaching in Higher Education*, vol. 9, núm. 2, pp. 195-209.
- KANDBINDER, Peter y Tai Peseta (2001), *In Supervisors' Words... An insider's view of postgraduate supervision*, Sydney, University of Sydney.
- KAYROOZ, Carole y Margaret Kiley (2002), "Towards a Developmental Framework for Postgraduate Supervision", en Margaret Kiley y Gerry Mullins (eds.), *Quality in Postgraduate Research: Integrating perspectives*, Canberra, University of Canberra-CELTs, pp. 194-201.
- KENNEDY, Donald (2003), *Academic Duty*, Boston, Harvard University Press.
- KILEY, Margaret (1996), "How do I know how I am going? Assessment in postgraduate research degrees", trabajo presentado en "Quality in Postgraduate Research: Is it happening?", Adelaide, University of Adelaide, 18 y 19 de abril de 1996.
- KILEY, Margaret (2011), "Developments in Research Supervisor Training: Causes and responses", *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 5, pp. 585-599.
- LEATHERMAN, Courtney (2000, 24 de marzo), "A New Push for ABD's to Cross the Finish Line", *The Chronicle of Higher Education*, vol. 46, núm. 29, pp. A18-A20.
- LOVITTS, Barbara (2005), "Being a Good Course-Taker is not Enough: A theoretical perspective on the transition to independent research", *Studies in Higher Education*, vol. 30, núm. 2, pp. 137-154.
- MANATHUNGA, Catherine (2005), "The Development of Research Supervision: 'Turning the light on a private space'", *International Journal for Academic Development*, vol. 10, núm. 1, pp. 17-30.
- MANATHUNGA, Catherine (2007), "Supervision as Mentoring: The role of power and boundary crossing", *Studies in Continuing Education*, vol. 29, núm. 2, pp. 207-221.
- MANATHUNGA, Catherine y Justine Goozée (2007), "Challenging the Dual Assumption of the 'Always/Already' Autonomous Student and Effective Supervisor", *Teaching in Higher Education*, vol. 12, núm. 3, pp. 309-322.
- MANATHUNGA, Catherine, Tai Peseta y Coralie McCormack (2010), "Supervisor Development through Creative Approaches to Writing", *International Journal for Academic Development*, vol. 15, núm. 1, pp. 33-46.
- MARSH, Herbert, Kenneth Rowe y Andrew Martin (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, núm. 3, pp. 313-348.
- MARQUIS, Carlos (1998), “Acreditación y desarrollo de los posgrados en la Argentina”, en Carlos Marquis, Fernando Spagnolo y Giovana Valenti Nigrini, *Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México. Textos para una mirada comparativa*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación-SPU, pp. 1-25.
- MARTIN, Elaine, Nicole Drage, James Sillitoe y Diane Clingin (2006), “Knowledge Creation and Research Training: Meeting the academic development needs of postgraduate students and their supervisors in small and new universities”, en Margaret Kiley y Gerry Mullins (eds.), *Quality in Postgraduate Research: Knowledge creation in testing times*, Canberra, University of Canberra-CELTs, pp. 95-104.
- MORENO Bayardo, Guadalupe (2003), “Desde cuándo y desde dónde pensar la formación para la investigación”, *Educación y Ciencia*, vol. 7, núm. 28, pp. 63-81.
- MORENO Bayardo, Guadalupe (2007), “Experiencias de formación y formadores de programas de doctorado en educación”, *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. 12, núm. 33, pp. 561-580.
- MURPHY, Noelia, John Bain y Linda Conrad (2007), “Orientations to Research Higher Degree Supervision”, *Higher Education*, vol. 53, pp. 209-234.
- PEARSON, Margot (1999), “The Changing Environment for Doctoral Education in Australia: Implications for quality management, improvement and innovation”, *Higher Education Research & Development*, vol. 18, núm. 3, pp. 269-287.
- PIRES, Sueli y María José Lemaitre (2008), “Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe”, en Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson (eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 297-318.
- POLANYI, Michael (1966), *The Tacit Dimension*, Nueva York, Doubleday & Company.
- ROSAS, Ana Karina, Daniela Flores y Elizabeth Valarino (2006), “Rol del tutor de tesis: competencias, condiciones personales y funciones”, *Investigación y Postgrado*, vol. 21, núm. 1, pp. 153-185.
- SÁNCHEZ Puentes, Ricardo (1984), “La investigación científica en ciencias sociales”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 46, núm. 1, pp. 129-160.
- SCHÖN, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- SENNETT, Richard (2010), *El artesano*, Barcelona, Anagrama.
- SUBHAJYOTI, Ray (2007), “Selecting a Doctoral Dissertation Supervisor: Analytical hierarchy approach to multiple criteria problem”, *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 2, pp. 23-32.
- VALARINO, Elizabeth (2003), “Tesis a tiempo”, *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 37, núm. 1, pp. 193-197.
- WAINERMAN, Catalina (2011), “Consejos y advertencias para la formación de investigadores en ciencias sociales”, en Catalina Wainerman y Ruth Sautu (comp.), *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Manantial, pp. 27-51.
- WENGER, Ettiene (1998), *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*, Nueva York, Cambridge University Press.
- WISKER, Gina, Gillian Robinson, Vernon Trafford, Mark Warnes y Emma Creighton (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, núm. 3, pp. 383-397.
- ZHAO, Chun-Mei, Chris Golde y Alexander McCormick (2007), “More than a Signature: How advisor choice and advisor behavior affect doctoral student satisfaction”, *Journal of Further and Higher Education*, vol. 31, núm. 3, pp. 263-281.