

LA DIRECCIÓN DE TESIS COMO ESPACIO PEDAGÓGICO

Autor/es: FERNÁNDEZ FASTUCA, Lorena y WAINERMAN, Catalina

Institución de Procedencia: Universidad de San Andrés, Escuela de Educación / CONICET.

Correo electrónico: lorenafastuca@gmail.com / cwainerm@udesa.edu.ar

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. La mayoría de los investigadores se forman a través de programas doctorales en las universidades, que 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 un recorte de dicho objeto: la dirección de la tesis como espacio pedagógico. Dicho fenómeno es considerado por la investigación en el tema 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, según el cual el tesista ‘absorbe’ los conocimientos del director. La literatura no abunda en las diferencias, que existen en la formación de investigadores en los distintos ámbitos disciplinares, en relación a la dirección de tesis. Esta nueva conceptualización, en otras palabras, 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.

1. Introducción

En esta ponencia presentamos un avance sobre un recorte de una investigación mayor cuyo objeto es indagar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la formación de investigadores durante los estudios doctorales¹ en las Ciencias Sociales en comparación con Ciencias Naturales. El recorte se centra en la dirección de tesis.

La educación superior ha sufrido cambios en las últimas décadas, a nivel mundial, 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 lo que ha dado lugar a una importante cantidad de investigaciones, en los países angloparlantes y en otros países europeos², que constatan las bajas tasas de graduación en los programas doctorales, especialmente en las ciencias sociales. 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

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 Ver: Bowen y Rudestine, 1992; Eherenberg et al., 2007, 2010; de Miguel et al., 2004; Leatherman, 2000, entre otros

graduación de los doctorandos. Entre los más importantes se destaca la calidad de la dirección de tesis y la relación con el director³. La dirección de tesis es esencial en la calidad del proceso formativo de la educación doctoral. Esta se constituye en el principal espacio de enseñanza contemplada por los programas doctorales. 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. Actualmente, se cuestiona el modelo de dirección asociado a la pedagogía de la indiferencia y se propone su re-conceptualización como un espacio pedagógico.

A principios de la década del '80 el tema comenzó a aparecer en la agenda de investigación incipientemente y, desde entonces, ha cobrado cada vez mayor fuerza, sobre todo en los países angloparlantes. 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). 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 (Halse, 2011 y Murphy et al., 2007). De esta forma, se desconocía qué era y qué implicaba pedagógicamente la dirección de tesis. La concepción de la dirección de tesis como un problema de investigación permite abrir las puertas de dicho "jardín secreto" para conocer cómo es concebida y qué acontece durante su desarrollo.

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 director⁴ 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:

³ 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

⁴ 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.

276). Es decir, que en la dirección de tesis hay una relación asimétrica en la cual el 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 tesisistas, 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 a lo largo del cual el tesista adquiere las competencias para realizar una investigación, y por lo tanto, como un proceso de enseñanza y de aprendizaje⁵. Concebirla como un proceso de enseñanza y aprendizaje implica considerarla un espacio pedagógico. En dicho espacio 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. 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).

Uno de los objetivos de dicho espacio pedagógico es que el tesista se inserte en la cultura académica. Cultura de la cual debe aprender no sólo la tarea específica que lo convoca sino también sus normas, sistemas de valores y costumbres, dado el

⁵ 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

alto 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? ¿Cuáles son las estrategias didácticas que efectivamente desarrollan los directores de tesis? ¿Cuál es el rol que asumen durante el proceso de formación de sus tesis? ¿Qué diferencias hay en la dirección de tesis en distintas disciplinas? Para responder a estas preguntas nos proponemos realizar una investigación cuyo objetivo es identificar los procesos de enseñanza (objetivos de formación, estrategias didácticas, criterios y mecanismos de evaluación) puestos en juego por los directores de tesis, en diferentes ámbitos disciplinares, para el desarrollo de competencias a lo largo de tres ejes de: la teoría disciplinar, la metodología de la investigación y la socialización académica. En esta ponencia presentamos el proyecto de investigación y un primer avance que contiene un exhaustivo análisis del estado del conocimiento sobre la dirección de tesis y los resultados de campo piloto.

2. Referentes teóricos-conceptuales

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 indiferencia⁶. Acorde con Manathunga

⁶ 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

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

Como consecuencia de dicho cuestionamiento, actualmente se propone una re-conceptualización de la dirección de tesis como un espacio pedagógico⁷. 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 personas⁸: un tutor que posee

existen actualmente. Al mismo tiempo, el “modelo actual” de dirección de tesis (propuesto por la literatura) era puesto en práctica también en décadas pasadas.

⁷ 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

⁸ 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

mayor conocimiento y experiencia que el tutorado 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 tutorado cuyo objetivo es formarse. El objetivo de la tutoría varía desde la guía al tesista para la culminación exitosa de su doctorado hasta la guía 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 persiga. Independientemente del objetivo último que se proponga 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

tesis como espacio pedagógico, evitamos presentar estas modalidades alternativas porque nos desviarían de nuestro foco de indagación y las postergamos para una futura publicación.

reflexión, mantienen a los tesisistas 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 *currículum*, 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 tesisista 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

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 práctico⁹. Nos detendremos en las dos primeras, no sin antes mencionar que el 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 y al sostén financiero de la investigación.

⁹ Ver: Abiddin, 2007; de la Cruz Flores et al., 2006; Difabio, 2011; Farji, 2007; Kandlbinder y Peseta, 2001; y, Murphy, 2007.

La asesoría académica alude a la orientación brindada por el director para alcanzar un conocimiento profundo y sustantivo de la disciplina y desarrollar nuevo conocimiento. Lo dicho implica que el director evalúe las necesidades formativas del estudiante, le enseñe métodos específicos de investigación, modele las actividades, brinde andamiajes, establezca metas claras, provea 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; Diezmann, 2005; 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 es 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 académicas, etc.), 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 se refieren a los aspectos comunes de la dirección de tesis antes que a 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; mientras el apoyo práctico está más presente en las ciencias naturales. Tras analizar el proceso de socialización académica en doctorados de química e historia, 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 varía entre disciplinas, así como entre las universidades de pertenencia 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 el o ella también trabajará." (Gardner, 2008: 339)

Estrategias didácticas empleadas 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.

Una de las estrategias 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 más 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.

Otros 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 tesistas sobre su progreso guiando y alentando su desarrollo. El *feedback* constante parece esencial para el trabajo y bienestar de los tesistas que se están embarcando en un período de intenso trabajo en un solo proyecto (Kiley, 1996). Independientemente del área disciplinar, los tesistas muestran mayores niveles de satisfacción ante un director que brinda evaluación y *feedback* regular (Zhao y Golde, 2007; Rosas, Flores y Valarino, 2006). Este debe ser brindado en relación a la teoría disciplinar, al desarrollo del trabajo de campo o en el laboratorio, 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 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).

3. Aspectos metodológicos

Como dijéramos en la Introducción, el objetivo del recorte del cual presentamos avances aquí es indagar las estrategias de enseñanza puestas en juego por los directores de tesis en la formación de investigadores, en las Ciencias Sociales y en las Ciencias Naturales para entender el proceso formativo desde la perspectiva de los investigados. Para ello, diseñamos un estudio descriptivo con un abordaje cualitativo.

Nos centraremos en una disciplina de las Ciencias Naturales y en una de las Ciencias Sociales (sólo una para lograr un estudio más profundo del proceso formativo de los investigadores durante la etapa doctoral). Dado que nuestra investigación se focaliza en la formación de investigadores durante los estudios doctorales, seleccionaremos dos programas doctorales académicos (no profesionales) de la Universidad de Buenos Aires (uno de cada disciplina), la de mayor oferta de doctorados y mayor matrícula de doctorandos en la Argentina. La elección de programas doctorales académicos nos brindará una mirada ‘densa’ sobre las particularidades del aprendizaje y la enseñanza de la investigación en ambos ámbitos disciplinares.

Utilizaremos dos tipos de fuentes de datos: observación no participante (en un equipo de investigación, para las ciencias naturales, y en una relación director-tesista, para las ciencias sociales) y entrevistas (con directores de tesis y sus tesistas recientemente graduados). En todos los casos, utilizaremos criterios cualitativos de validez como la triangulación de fuentes.

Las observaciones las realizaremos en un equipo de investigación para las Ciencias Naturales y en una relación director-tesista y en los talleres de tesis, para las Ciencias Sociales. Las entrevistas las llevaremos a cabo con 20 directores de tesis (investigadores del CONICET, con experiencia de haber dirigido 3 tesis concluidas –de doctorado para las Ciencias Naturales y, de maestría y doctorado para las Ciencias Sociales) y con 20 de sus tesistas recientemente graduados (recibidos en los últimos 5 años, con una beca de dedicación full-time al doctorado y

actualmente estar realizando un posdoctorado o haber entrado a la carrera de investigador del CONICET). Seleccionaremos igual número de informantes para cada disciplina.

Con el doble objetivo de, por un lado, conocer con más profundidad el campo de las Ciencias Naturales y, por el otro, probar el instrumento de entrevista, hemos realizado un estudio piloto. Este estudio consistió en nueve entrevistas semi-estructuradas con graduados de programas doctorales 6 en las ciencias naturales (2 físicos, 2 químicos biológicos, 1 bióloga y 1 bioquímica) y, 3 ciencias sociales y humanas¹⁰ (1 sociólogo, 1 licenciada en ciencias de la educación y 1 antropólogo). De los nueve participantes, 2 se graduaron hace 20 años aproximadamente (siendo actualmente directores de equipos de investigación) y el resto hace menos de 5 años. Todos los entrevistados hicieron sus doctorados en la Universidad de Buenos Aires y con becas de dedicación full-time. La mayoría de ellos fue becado por el CONICET, y otros tres por: el Ministerio de Defensa de la Nación, la ANPCYT, y la Fundación de Ciencias Exactas y Naturales. A continuación presentamos los resultados de dicho estudio, que se constituyen en un elemento para poder continuar pensando la construcción de la investigación.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

Uno de los hitos del comienzo del doctorado y que, aparentemente, distingue a las Ciencias Naturales de las Sociales es el modo de elección del director y del objeto de estudio de la tesis. En el primer caso, los tesistas eligen un laboratorio o director y este les asigna el objeto de estudio, mientras que en el segundo es el doctorando quien selecciona un tema, y luego se conecta con un director que trabaje sobre dicho objeto de estudio; tal como es señalado por la literatura especializada. Sin embargo, a partir de las entrevistas hemos podido considerar ciertos matices a esta cuestión. La diferencia central en la elección es cuál es el objeto de elección de los doctorandos de cada ámbito de la ciencia. En las Ciencias Naturales, todos nuestros entrevistados manifestaron saber de antemano qué temas trabajaban sus

¹⁰ Nuestros entrevistados de las Ciencias sociales y Humanas se alejan del perfil característico de un doctorando en este ámbito de la ciencia ya que, todos ellos fueron becados por el CONICET lo cual implicó un lugar de trabajo y dedicación a tiempo completo. Concretamente, dos de ellos estaban insertos en equipos de investigación y el tercero, manifestó su interés por trabajar de forma autónoma y aislada.

directores. Por lo tanto, en cierta medida, al elegir un director en primer lugar están eligiendo el área temática de investigación (aunque el tema específico sea dado por el director). En el caso de las Ciencias Sociales, los doctorandos generalmente eligen el tema específico en primer lugar y luego buscan un director que acepte dirigirlos.

Otro aspecto de la elección de un director mencionado por los entrevistados de las Ciencias Naturales es el grado y tipo de información que los tesisistas tienen sobre aquel al momento de la elección. Aunque las apreciaciones sobre este punto son distintas entre los entrevistados (algunos mencionaron la escasez de conocimiento y otros la mayor disponibilidad de información respecto de décadas pasadas), en todos los casos hicieron referencia a la importancia de conocer no sólo el área temática de especialización del director sino también cuáles son sus características como director y modalidad de trabajo, es decir, su estilo de dirección y su concepción sobre el proceso de dirección de tesis.

Una vez iniciada la relación entre el director y el tesisista, el estilo de dirección que adopte el director es el que configurará, en parte, el proceso de formación del tesisista. Los entrevistados dieron evidencias de distintos estilos de dirección. Hallamos directores que acompañan a sus tesisistas en todas las etapas y aristas de la formación como investigadores (no solo en lo relativo a la tesis, sino también asesorándolos en los estudios doctorales y en el trazado de su carrera académica) y; por otro lado, directores concentrados con exclusividad en la producción de la tesis, supervisando únicamente los resultados alcanzados y dando a los tesisistas total libertad en el resto de los aspectos. Como señaláramos anteriormente, este estilo está asociado a la pedagogía de la indiferencia. Este último estilo de dirección fue mencionado solo por graduados en Ciencias Naturales.

Esto último, nos lleva a considerar que si bien la frecuencia de los encuentros es muy importante, como es señalado por la literatura, no es lo que determina la calidad del proceso; sino la concepción que el director tenga de la dirección de tesis. Es decir, si la concibe como un espacio pedagógico en el cual su rol principal es la enseñanza. Todos nuestros entrevistados (incluso los de las Ciencias Sociales y Humanas) habían tenido una frecuencia alta de encuentros con sus directores durante el proceso de producción de la tesis, principalmente, por ser parte de un

equipo de investigación y compartir el lugar de trabajo con sus directores. Sin embargo, los entrevistados mencionaron que el director puede centrarse sólo en algunas aristas de la producción de la tesis y, además, que algunos aspectos de la formación como investigadores no son considerados por el director.

Los estilos de dirección configuran el rol que asume el director en las cuatro funciones mencionadas anteriormente (asesoría académica, apoyo psicosocial, socialización académica y apoyo práctico). La asesoría académica es una de las funciones centrales del rol de director. En las Ciencias Sociales y Humanas, según nuestros entrevistados, los directores les brindaron asesoría en las dos vertientes de esta función: la teoría disciplinar y la otra a la metodología de la investigación. En cuanto a la primera, la principal modalidad fue orientar los en la lectura y análisis de corrientes teóricas, sea indicándoles textos a leer u ofreciendo espacios de discusión de las lecturas (en los encuentros entre director y tesista o en reuniones de equipo). En relación a la segunda¹¹, el director participó del diseño del trabajo de campo y del análisis de los resultados. En algunos casos, mencionaron estrategias de modelización en la ejecución de las técnicas de recolección de datos. Como lo manifiesta el siguiente ejemplo:

“...empecé a participar conociendo, acompañándolo cuando hacía entrevistas, acompañándolo cuando observaba clases, participando de las reuniones de debate que tenía con otros colegas...” (Entrevista licenciada en educación)

Por otro lado, en las Ciencias Naturales, los directores parecerían priorizar la asesoría en metodología de la investigación por sobre la asesoría en teoría disciplinar. Según entrevistados su director no participó en la elección de los seminarios del doctorado, y pocas veces los guiaron en la revisión de la bibliografía. Su rol central del director fue orientarlos en el diseño de los experimentos y el análisis de los resultados. Estos dos eventos fueron mencionados por todos los entrevistados como las instancias en las que interviene el director (incluso por aquellos que dieron cuenta de la ausencia del director en el proceso formativo). Ahora bien, la ejecución de los experimentos es una actividad más proclive a ser realizada con otros doctorandos o posdoctorandos que con el director. Es decir, la

¹¹ Es preciso señalar, que en las Ciencias Sociales y Humanas como parte de la formación doctoral los tesistas asisten a talleres de tesis, con lo cual esta dimensión de la formación no está sólo a cargo del director de tesis. Como sí sucede en las Ciencias Naturales.

enseñanza de las técnicas está a cargo de estudiantes más avanzados, mientras que la enseñanza de la “lógica de la investigación” la asume el director. Según una de las entrevistadas, esta función del director tendría que comprender:

“...primero mostrarte cómo se arma una hipótesis, mostrarte cómo se hace un experimento, explicarte la lógica que hay detrás de cada cosa, por qué una cosa sí y por qué otra cosa no. Después señalarte qué trabajos te conviene leer para entender más, después discutirlos con vos cuando no entendés algo.”
(Entrevista, bióloga)

Estas diferencias en la orientación brindada por el director en la formación en teoría disciplinar pueden deberse a las características epistemológicas de cada área del conocimiento. Las Ciencias Sociales y Humanas se caracterizan por conocimiento recursivo y reiterativo, donde el trabajo académico atraviesa cuestiones ya exploradas por otros. Un mismo tema de investigación puede ser analizado desde marcos teóricos distintos. Por otro lado, las ciencias naturales, se caracterizan por un crecimiento acumulativo y relativamente sostenido del conocimiento. Es decir, las nuevas investigaciones se desarrollan de manera lineal a partir del estado de conocimiento existente.

Un aspecto que apareció como común a todos los directores fue su participación en el proceso de escritura de la tesis. Ahora bien, el modo de implicación varía de un director a otro. Generalmente, el director asume el rol de primer evaluador de la tesis. En algunos casos, es una estrategia para discutir los avances del tesista y profundizar en los aspectos necesarios tanto de la investigación como de su formación. En otros, pocos, casos de las Ciencias Naturales los entrevistados manifestaron que el director sólo leyó la tesis al final del proceso y que la corrección estaba más orientada a pulir los aspectos formales para cerrar la investigación, que para profundizar la formación. Por otro lado, en ocasiones, el director también puede orientar el proceso de escritura de la tesis brindando modelos de tesis doctorales para que el tesista pueda analizarlas, ver qué era una tesis doctoral y decidir cómo quiere que sea la suya.

Otra de las funciones del director es la socialización académica. Todos nuestros entrevistados manifestaron que aprendieron cuáles son las funciones del investigador y qué es hacer investigación a partir de la práctica cotidiana y de estar en interacción con otros; pero generalmente, ante la ausencia de un proceso

intencionado de explicación de cuáles son dichas funciones. Incluso, en varios casos, este es uno de los puntos que se ha señalado como más descuidado en su director. Por ejemplo, en relación a la presentación a congresos, todos manifestaron que es algo que “se sabe que te conviene”, pero que depende totalmente del director cuál es el nivel de participación de sus tesis en la publicación de artículos de investigación, la presentación a subsidios, etc.

En esta función no hallamos diferencias relevantes entre los diferentes ámbitos científicos, excepto por la publicación de artículos de investigación, que en las Ciencias Naturales en un proceso graduado con etapas bien diferenciadas (si bien ocasional en su frecuencia ya que los entrevistados mencionaron conocer muchos casos en los que dicho proceso no acontece). En un primer momento, el doctorando participa realizando el experimento y las figuras para el artículo de investigación. Luego, le está permitido redactar los materiales y métodos. A continuación puede participar en la elaboración de la discusión junto con su director. Y sólo después de haber pasado estas etapas, puede escribir un artículo de investigación de forma autónoma, con la supervisión final de su director. En todas estas etapas, su lugar como autor y el del director varían. En un primer momento, es el director el autor principal, y si hay otros autores, el doctorando aparece en último lugar. Solo en la etapa final, en algunas ocasiones, aparece como autor principal. Contrariamente, en las Ciencias Sociales y Humanas los entrevistados no mencionaron reconocer y/o conocer ningún tipo de estructuración del proceso.

En cuanto a la función de apoyo psicosocial, sólo los entrevistados de las Ciencias Sociales y Humanas manifestaron haber acudido al director en busca de sostén y apoyo en los momentos de tensión y desasosiego con la tesis. Por el contrario, en las Ciencias Naturales, no sólo no se hizo mención a que el director pudiera cumplir con esta función sino que en el momento de indagar sobre compañeros que hubieran desertado y los motivos de deserción, uno de los principales es una mala relación con el director de tesis.

En coincidencia con lo hallado en la literatura, la cuarta función del director -el apoyo práctico- es más propia de los directores de las Ciencias Naturales. Todos los entrevistados de dicho ámbito manifestaron que una de las tareas principales del director es buscar financiamiento. Los dos entrevistados que actualmente son

directores de tesis, manifestaron que gran parte de su tiempo está destinado a la presentación a subsidios. En el mismo sentido, según otro de los entrevistados:

“Un director de tesis no puede tener un becario si no tiene un subsidio con el cual garantizar la investigación, el desarrollo de la tesis, sino [el becario] tiene que dar de baja a ese director y buscar a otro que sí pueda hacerlo.”
(Entrevista, químico biológico 2).

Contrariamente, en las Ciencias Sociales y Humanas no se hizo mención a ningún tipo de apoyo práctico requerido por el tesista al director. No solamente en cuanto al financiamiento de la investigación (que generalmente, las investigaciones en este ámbito no tienen la necesidad de equipos y elementos del costo de las desarrolladas en las Ciencias Naturales) sino tampoco en otros aspectos como acceso a instalaciones de la universidad, a bibliografía específica, contactos que faciliten el acceso al campo, etc.

Mirando la totalidad del proceso de dirección, hemos mencionado que una de las dimensiones de la dirección de tesis como espacio pedagógico es la formación de la identidad del tesista como investigador. En este sentido, la investigación es vista como una práctica hereditaria, es decir, cada tesista se forma con un investigador y adquiere su modo de comprender la investigación. Forma su identidad como investigador a partir de la concepción de la investigación que tenga su director. Por eso, algunos de los entrevistados señalaron la importancia de relacionarse con otros académicos, para conocer otras formas de llevar adelante una investigación.

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. 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 (ni teóricos ni 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. Los resultados del trabajo piloto que llevamos a cabo con 9 graduados coinciden con esta preocupación al dar cuenta de la vigencia de ambos modelos de dirección: su concepción como espacio pedagógico y el asociado a la pedagogía de la indiferencia.

Concebir la dirección de tesis como un espacio pedagógico 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. Esta última estrategia es la más usada por los directores de nuestros entrevistados. Las actividades que el director le proponía le permitieron alcanzar los objetivos propuestos y superar los desafíos o problemas planteados en la investigación. Estos hallazgos 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. En nuestro trabajo de campo piloto no tuvimos ocasión de profundizar sobre estrategias distintas a las relevadas en la literatura. Una vez se complete el estudio cuyo diseño y primeros avances presentamos en esta ponencia podremos desentrañar cuáles son las concepciones de la dirección de tesis que poseen los investigadores que se desempeñan como directores y qué estrategias didácticas desarrollan para la formación de sus tesis.

5. 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, en: *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, En: *British journal of educational psychology*, vol. 74, pp. 599-616
- BANSEL (2011) Becoming academic: a reflection on doctoral candidacy, En: *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, En: *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, 1992.
- Cassuto, L. (2010) Advising the struggling dissertation student, En: *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) Retheorizing 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
- 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 Kiley, M. y Mullins, G. *Quality in postgraduate research: knowledge creation in testing times*, CELTS: University of Camberra
- 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