



# Una demanda insatisfecha: las y los directores de tesis

## *An unmet demand: theses supervisors*

Por Catalina WAINERMAN<sup>1</sup>

Wainerman, C. (2023). Una demanda insatisfecha: las y los directores de tesis. *Revista RAES*, XV(27), pp. 144-158.

### Resumen

El objetivo de este trabajo es contribuir a la definición y a la profesionalización del rol de director/a de tesis. Se trata de un agente del nivel superior del sistema educativo que se expandió numéricamente con la explosión de los posgrados en la Argentina, América Latina, Europa, Australia y Asia especialmente en Ciencias Sociales y Humanidades, a partir de los años 90 y más aceleradamente desde el 2000. Como relativamente nueva, la tarea de dirección de tesis -asesorar, acompañar, monitorear, sostener- está poco codificada y, en consecuencia, librada a la interpretación de quienes la llevan a cabo. Pero, el hecho de que la relación tutor-tesista ha demostrado en investigaciones en todo el mundo ser uno (si no el más importante) de los factores asociados a la graduación y deserción de las/os doctorandos/as (all but dissertation-ABD) justifica el presente intento de contribuir a esclarecer definir y a formalizar el rol. La extensa revisión de las investigaciones y estadísticas producidas en el mundo hizo visible dos dimensiones temáticas: modalidades del ejercicio del rol –hasta ahora de acuerdo a la elección de cada cual-, y la necesidad de profesionalización del rol, mediante el cursado de programas de formación de supervisores de corte formativo, antes que burocrático y su regulación institucional. También hizo evidente la necesidad de la visibilización del rol, uno que hasta el momento no tiene un reconocimiento en remuneración, prestigio, tiempo relevado de la docencia y/o investigación de las y los docentes investigadores que son directores de tesis.

**Palabras Clave** Tesis doctoral / supervisión / todo menos la tesis / rol de supervisor / profesionalización / capacitación

### Abstract

The aim of this article is to contribute to the definition and professionalisation of the role of thesis supervisor. This is the role of a new actor of the higher educational system which has increased in number with the expansion of postgraduate programmes in Argentina, Latin America, Europe, Australia and Asia, mainly in the Social Sciences and the Humanities. This process began in the 1990s and accelerated in the 2000s. Because it is relatively new, the supervision of doctoral theses - to evaluate, to accompany, to monitor, to support - is still poorly codified and is carried out according to the definition or concept of each of the actors involved. Nevertheless, the fact that the supervisor-supervisee link has been shown worldwide to be the main factor (or one of the main factors) associated

<sup>1</sup> Universidad de San Andrés, Argentina / cwainerm@udesa.edu.ar

with doctoral completion and attrition rates (all but dissertation/ABD) justifies the current effort to define and formalise the role. An extensive review of supervision research and doctoral statistics throughout the world of higher education made it visible two major issues of concern: the variety of supervision modes and the lack of professionalisation. So far, the role is performed according to individual preferences, i.e. with little codification and without professionalisation. On the other hand, among the few training programmes for supervisors that exist, mostly are short bureaucratic seminars (number of pages, and formal requirements of the thesis, agenda of presentations, up to the viva, etc.) rather than formative seminars based on information and on self reflexions over own experiences in groups. In addition, the review revealed the lack of visibility of the role, which is not recognised/appreciated in terms of money, prestige, free time from teaching and research and other academic duties.

**Key words** Doctoral thesis / supervision / all but dissertation / supervisor role / professionalization / training

## Introducción<sup>2</sup>

A lo largo de la historia de la educación, la enseñanza se fue profesionalizando. Primero fue el nivel primario, cuando las familias abandonaron la exclusividad de la formación de su descendencia y esta pasó a ser una función específica de la institución escuela, en manos de agentes formados y regulados específicamente para ejecutar el rol docente. Luego vino el nivel secundario con docentes que en el origen eran profesionales de la Medicina, el Derecho, la Literatura, las Matemáticas, la Filosofía, la Historia, etc., y que, con los años, para continuar ejerciendo la docencia debieron formarse pedagógicamente a través de profesorados e institutos de formación especializados. Más tarde está ocurriendo lo mismo en el nivel superior de educación. Hoy en día abundan y se multiplican aceleradamente los “profesorados universitarios” y, en la Argentina, aunque aún no es obligatorio está en vías de convertirse en requisito de ingreso a, y/o de permanencia en la planta docente de las unidades académicas. Se trata de un proceso de pedagogización de la docencia de los diferentes niveles del sistema educativo, lo que significa un reconocimiento del papel de la pedagogía y de la didáctica como campos legitimados en las actividades de enseñanza de todos los niveles. En este artículo pondré el foco en el más alto de estos niveles de educación: el posgrado, con sus programas de Maestría y Doctorado, en especial en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas. Más adelante justificaré por qué tratar a estas Ciencias separadamente de las Exactas y Naturales.

Ambos grados requieren la realización de tesis, además del cursado de seminarios y materias de contenido sustantivo y metodológico. Con sus diferencias de nivel, la tesis es la ocasión de formarse en investigación y de producir conocimiento, de carácter más básico (en el sentido de ciencia básica o pura) cuanto más académico el carácter del programa, y más aplicado cuanto más profesional lo es. Así aparece un nuevo actor en el escenario de los estudios de posgrado; el director, tutor o supervisor de tesis (según se lo denomine en el mundo latino o en el sajón). Y con él aparecen otros actores: coordinadores de talleres de tesis, evaluadores de proyectos de tesis y jurados de tesis. Cada cual desempeña roles que hasta ahora están poco o nada definidos y, en consecuencia, nada regulados.

El objetivo de este trabajo es contribuir a la definición y a la profesionalización del rol de director/a de tesis, y en tal sentido no haré aquí una diferencia notoria entre tesis de diferentes grados de posgrado<sup>3</sup>. En ambos los programas exigen la presencia de quien asesore, acompañe, monitoree, a el/la tesista en su tarea. Se trata de una figura que en parte retoma la del tutor/a de estudios en el nivel secundario y en el de grado universitario y en parte es nueva porque la tarea, la tesis, lo es. Tiene algo de la tarea del supervisor en el mundo psicoanalítico y del tutor en el de las pasantías laborales, en todos los casos, es una tarea docente que se realiza en el trabajo y sobre el trabajo. Como relativamente nueva, la tarea de dirección de tesis está poco codificada y consecuentemente librada a la interpretación de quienes la llevan a cabo. Por otra parte, la relación tutor-tesista ha demostrado ser uno, si no el más importante de los factores asociados al éxito o fracaso de las y los doctorandos en reiteradas investigaciones en Educación Superior en todo el mundo y, en especial, en el doctorado, sobre todo en la etapa de la ejecución de la tesis en Ciencias Sociales y Humanidades. Esto ha dado lugar al problema denominado “todo menos la tesis” (*all but dissertation*). Este hecho justifica el presente artículo con el que procuramos contribuir a esclarecer y a formular el rol.

---

<sup>2</sup> Agradezco a Marco Luccón su asistencia en la investigación de donde surgió el presente artículo., una llevada a cabo dentro de un programa de investigación sobre formación de investigadores, subsidiado por la Universidad de San Andrés.

<sup>3</sup> A mi juicio, la tesis de maestría es la ocasión de llevar a cabo una investigación completa en la que el nivel de conocimiento que se produce no tiene tanta importancia como el aprendizaje experiencial de hacer investigación. La tesis de doctorado cumple dos objetivos, un aporte al edificio del conocimiento y, por otro lado, servir como pasaporte de entrada a la comunidad académica.

## El mundo de los posgrados

### Contexto histórico

Desde mediados de los noventa, en la Argentina y América Latina, también en gran parte del resto del mundo, asistimos a un crecimiento abrupto de la oferta de programas de posgrado (de especializaciones y maestrías primero y de doctorados después), junto con la demanda de una matrícula también creciente. El movimiento tuvo lugar en sintonía con la preponderancia que el desarrollo y la circulación del conocimiento han tomado desde fines del siglo XX, cuando la producción de riqueza ya no sólo depende de los factores originales de la producción, tierra y trabajo, sino del conocimiento con el que se los emplea, lo que ha dado en denominar esta etapa de la historia como la de la “sociedad del conocimiento”.

En la Argentina, la Ley de Educación Superior sancionada en 1995 promovió la producción del conocimiento científico y la formación de investigadores, en la universidad, sin abandonar la formación de profesionales. También estableció como requisito para acceder al cargo de profesor universitario el título de doctor, cosa que gradualmente se está alcanzando hoy, a más de veinte años de la sanción de la Ley. Por entonces en la Argentina, y en general en América Latina, los programas de posgrado eran novedosos, mucho más en las Ciencias Sociales y Humanidades que en las Ciencias Naturales y Exactas en las que existían experiencias consolidadas ya antes de la década del setenta, vinculadas fundamentalmente a las Ciencias Básicas y Biomédicas y articuladas alrededor de grupos sólidos de investigación con proyección internacional.

Para alcanzar una dimensión del fenómeno, apoyándonos en las estadísticas oficiales<sup>4</sup>, la oferta total de programas de posgrado en la Argentina más que se duplicó entre 1994 y 2014, de 793 a 2098 (Fliguer & Dávila, 2010; *Guía de Carreras Universitarias*, 2015). El movimiento fue anterior y mayor en las maestrías –y posterior y menor en los doctorados –con un ascenso abrupto entre 1994 y 2002 y uno desacelerado luego- A partir de mediados de la década de 1990 en la Argentina asistimos a una expansión explosiva y desordenada de posgrados. Cerca de un quinto surgió en la década de 1985-1995, de modo no homogéneo en todos los campos disciplinares. Entre 1994 y 2007, el número de posgrados en Humanidades creció 219%, en Ciencias Sociales, 182%, en Ciencias Exactas y Naturales 61% (Barsky & Dávila, 2004; Fliguer & Dávila, 2010). Cifras posteriores confirman la tendencia (Marquina & Ferreira, 2015).

La Argentina sigue las pautas que se verifican en el mundo, con más y con menos antelación y velocidad de cambio. Grand et al (2022) constatan que:

Desde 2000 hemos asistido a un crecimiento de los niveles de participación en la educación doctoral en cantidad de países, particularmente China pero también Brasil, Chile, Malasia, México y Sudáfrica Este crecimiento fue y es resultado de la conciencia de los gobiernos del rol que juega la educación doctoral en la economía del conocimiento, conciencia promovida por políticas de organismos internacionales como OCDE y el Banco Mundial y guiadas por economistas como el premio Nobel Paul Romer, entre otros. Muchos gobiernos vinculan la educación doctoral a la innovación, el crecimiento económico y la competencia global. (p. 19)

Con la enorme cautela con la que hay que tomar los datos de participación doctoral como los de la OCDE y los de los *Indicadores de Ciencia e Ingeniería* de la *US National Science Foundation*, debido a que los países informan con criterios diferentes sus estadísticas<sup>5</sup>, el número de doctores egresados en varios países ha crecido. Según informa *Towards a Global Core Value System in Doctoral Education* (2022) consistentemente crecen desde 1995/2000 hasta

---

<sup>4</sup> Los datos provienen de las estadísticas publicadas por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), ente oficial del Ministerio de Educación Nacional que compila la información que recibe de las universidades (las que desean hacerlo, cuando lo deseen, con definiciones de las variables no siempre unívocas). Por lo tanto, no podemos dar fe de su validez.

<sup>5</sup> Por ejemplo, Alemania incluye en estas estadísticas a los doctorados en Derecho y en Medicina mientras Rusia y muchos otros países no lo hacen.

2017. Ejemplos de lo dicho son: Australia, de 5000 a 9041 (2004-2017); Corea del Sur, de 1000 a 13882 (1996-2017); Malasia, de 750 a 4556 (1996-2017); Japón, de 10000 a 15805 (1996-2016); China, de 2000 a 55011 (1996-2016); India, de 17850 a 25095 (2004-2016); Reino Unido, de 8000 a 27366 (1996-2016); Alemania, de 22000 a 28404 (1991-2017); EE. UU., de 37000 a 69525 (1996-2017).

Este movimiento propició una demanda exponencial de la titulación de *magistri* y doctores entre los docentes universitarios y entre profesionales de un mercado laboral que exige cada vez más y más altas credenciales. A partir de la ley de Educación Superior de 1995, en la Argentina el personal docente debió “reciclarse” de un día para otro para su nueva función de investigar, conducir talleres y seminarios de tesis, definir qué es y qué se espera de una tesis, de la dirección de tesis, de ejercer el rol de jurado de tesis, de evaluar solicitudes de subsidios para las secretarías de investigación y otros órganos del sistema científico. Así es como la demanda de directores de tesis creció exponencialmente, mientras la oferta lo hizo muy lentamente (Wainerman, 2011). desfasaje que surge de políticas apresuradas, que ponen metas (expandir la investigación) sin suficiente tiempo ni programas (formar investigadores) para alcanzarlas La experiencia de la Argentina reitera lo que ocurre en América Latina y en muchos otros países del mundo en materia de educación superior<sup>6</sup>.

En la segunda década del siglo XXI, tras un extenso rastreo de 195 países reconocidos en el mundo, Taylor, Killey y Holley (2021) sólo encontraron que 15 no tienen programas doctorales<sup>7</sup>. Sin embargo, si examinamos los resultados de esos programas en términos de egresos, el panorama es muy desalentador.

#### *Todo menos la tesis (all but dissertation – ABD)*

A la par del crecimiento destacado se manifiestan altas tasas de deserción de los posgrados, es decir, no ejecución y/o terminación de las tesis, y prolongación del tiempo de terminación plagan los programas doctorales en el mundo. En lenguaje coloquial, es lo que dicen muchos cursantes y ex cursantes: “terminé el doctorado (o la maestría), sólo me falta la tesis”. Este es, para Barsky y Dávila (2010, p. 128) uno de los problemas mayores de los posgrados en la Argentina: “las bajas tasas del conjunto del sistema, y en especial en el sector estatal y en algunas disciplinas, particularmente en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales”. Coincide García de Fanelli (2011, p. 30) según quien “en el nivel de posgrado, si bien el número de ingresados se ha elevado, un problema que persiste es el bajo nivel de graduación, centralmente porque los estudiantes aprueban los cursos requeridos para la obtención del título, pero no escriben su tesis de maestría o doctorado”. La misma preocupación tiene Paula Carlino (P. C. Carlino, 2005; P. C. Carlino, 2006) desde su vasta experiencia de conducir talleres de redacción académica, en especial en el género tesis, y constatar las dificultades que tienen las y los tesistas para terminarlas, desde el costado de la escritura.

El fenómeno alcanza tal magnitud también en América Latina y, aunque en menor medida en términos relativos, pero igualmente preocupante, en Estados Unidos, Europa, Australia, Asia, que consolidó la problemática de “todo menos la tesis” (*all but dissertation*, familiarmente “ABD”) que padecen todos los programas de posgrado en Ciencias Sociales y en Humanidades, mucho más que en las “ciencias duras”, como veremos enseguida. El problema se ha convertido en tema de agenda de investigación como lo evidencia la enorme cantidad de artículos sobre el tema publicados en revistas académicas de Educación Superior. En aras de superar el problema, desde los 80 y en forma creciente, se investigan los factores asociados con las bajas tasas de graduación de posgrado. Australia es un país pionero en este sentido, quizás por la importancia de los ingresos al PBI (segundo tras el carbón) de la afluencia

---

<sup>6</sup> Sólo a título ilustrativo vale mencionar los trabajos sobre la misma temática de Bowen & Rudenstine (1992), Ehrenberg et al. (2007; 2010) y Lovitts (2005, 2008) para Estados Unidos; los de Jiraneck (2010), Halse y Mowbray (2011) y Kiley (2009) para Australia; el de De Miguel, Sarabia Heydrich, Vaquera y Amirah (2004) para varios países de Europa. En el ámbito latinoamericano, Rosas, Flores y Valarino (2006) describen dicha expansión para Venezuela; Jaramillo Salazar (2009) para Colombia; Alcántara, Malo y Fortes (2008) para México.).

<sup>7</sup> Taylor, Kiley y Holley (2021) estudiaron en mayor profundidad 21 países de los cinco continentes: 1. cómo se seleccionan los supervisores, 2. si y cómo los apoyan dándoles oportunidades de desarrollo profesional y 3. si se les reconoce y se les retribuye por su tarea.

de estudiantes extranjeros –especialmente del sudeste asiático que antes acudían a EEUU y al Reino Unido– que reclama indagar la productividad del sistema de posgrado. Estados Unidos, quizás por razones similares, también realiza estudios de gran cobertura numérica y temporal. Y en Europa, tras los estudios pioneros del Reino Unido, los nórdicos encabezan hoy la investigación y avanzan en el diseño de estrategias didácticas para formar supervisores.

Como anticipé, son ya cientos los estudios realizados en muy diversos países entre “ciencias blandas” y “ciencias duras” que coinciden en estas evidencias. Sólo a título de ejemplo, sin tomar en cuenta la fecha del relevamiento (todos alrededor de 1990 a 2010), la universidad, el número de programas doctorales y de cohortes, las cifras muestran en Canadá que sólo el 45% de los estudiantes de Artes y Humanidades completaron sus programas doctorales contra 50% y 60% en Ciencias de la Vida y las “duras básicas”; en el Reino Unido las tasas de graduación equivalentes fueron de 51% en doctorados en Artes y Humanidades y de 64% en “ciencias duras/básicas”; en Estados Unidos, uno de múltiples estudios midió tasas de graduación entre 30% y 50% en doctorados en Humanidades, 35% a 60% en Ciencias Sociales, y 50% a 70% en Ciencias Naturales y Exactas (Lovitts, 2008); en tanto en Australia, las cifras van de 49% a 55% en Ciencias Sociales y Humanas, y 60% a 70% en Ciencias Naturales y Exactas (Jiranek, 2010); y en España alcanzan a 14% en Humanidades, 23% en Ciencias Sociales y 52% en Ciencias Experimentales (De Miguel et al., 2004). Con las “desprolijidades” implicadas en comparar universos espaciales y temporales diferentes, con estructuras curriculares y organizacionales diferentes, la tendencia se reitera: tasas de graduación de posgrado muy distantes del 100% y sistemáticamente menores en Ciencias Sociales y Humanas que en las Exactas y Naturales.

En la Argentina, un relevamiento que hicimos en 2012-14 – (Matovich, 2014; Tuñón, 2012; Wainerman & Matovich, 2015; Wainerman & Tuñón, 2013). entre seis cohortes (2001-2006) de 18 programas doctorales, elegidas con suficiente tiempo (reglamentario y extra-reglamentario) como para permitir la graduación real, de diferentes universidades de la Ciudad de Buenos Aires y del Área Metropolitana, de modalidad estatal y privada, 11 de “ciencias duras” –Física, Química, Biología, Geología, Ciencias de la Atmósfera y el Espacio, Ciencias de la Computación, etc.– y 7 de “ciencias blandas” –Sociología, Educación, Historia, Ciencia, Relaciones Internacionales arrojó tasas de graduación para las primeras de 45% a 100%, con mayoría de los programas por sobre 70%, y para las segundas, entre 9% y 57, con mayoría por debajo de 44%. En la misma dirección, el tiempo promedio real a la graduación por cohorte entre las primeras es consistentemente inferior al de las segundas, y más alineado al tiempo reglamentario establecido por los programas. Estas cifras tienen un alto nivel de validez porque, a diferencia de las mencionadas antes provienen de un estudio longitudinal de los legajos individuales de cada doctoranda y doctorando desde su ingreso hasta su graduación o desaparición de los registros.

### *Ambientes de aprendizaje*

Estas diferencias, entre otras razones, se deben a las diferencias en los “ambientes de aprendizaje” (Clark, 1983), y entre diferentes “tribus o territorios académicos” (Becher, 1989, 1993; Becher & Kogan, 1992), unos en los que predomina el trabajo en equipo (Ciencias Naturales y Exactas); y otros en los que se trabaja en soledad, en la relación tesista-director y escasamente aún en equipo (Ciencias Sociales). Como constatan Barsky y Dávila (2010),

Para las Ciencias Exactas y Naturales hay una sola forma de hacer investigación [...] así, la docencia se integra con el proceso de investigación en laboratorio o unidad académica y las actividades de posgrado consisten directamente en un doctorado donde se es parte de un equipo de investigación encabezado por un académico de prestigio. Este equipo tiene acceso a publicaciones en revistas internacionales con *referato*, donde se publica. Las publicaciones son firmadas por un grupo generalmente numeroso, y donde el orden de aparición está vinculado con el ascenso dentro de la jerarquía del grupo y, por ende, de la investigación (p. 14).



La diferencia con las Ciencias Sociales es conspicua. Sobre la base de una encuesta entre 170 estudiantes de posgrado, mayoritariamente de maestría, en Argentina y Chile, Hidalgo y Passarella (2009, p. 72) constataron que la relación tesista-director es “compleja e irregular”.

En primer lugar, la intensidad de la interacción, sobre todo entre los científicos sociales, es relativamente baja, rondando la reunión mensual. Muchas veces [las cualidades de inteligencia, conocimiento, idoneidad de los docentes] “quedan neutralizadas porque es difícil acceder a ellas, no siempre tienen tiempo suficiente para leer los borradores y avances, también es baja su capacidad de escucha o tienden a imponer sus ideas sin respeto por las del tesista.

Estos comentarios se repiten *urbi et orbi* con pocas excepciones. Los “ambientes de aprendizaje” diferencian la formación doctoral en ambos campos disciplinares. En Ciencias Exactas y Naturales los y las ingresantes ya desde el grado tienen contacto con la investigación que se enseña sin separación del contenido sustantivo. En el transcurso de la cursada entran en relación con algún docente-investigador /a que los/as invita a, o les acepta integrarse en su equipo o laboratorio en el que viene desarrollando desde hace años un programa de investigación para el que gestiona y obtiene fondos locales y/o del exterior.

El o la docente-investigador-jefe de equipo-director de tesis propone al estudiante el tema de tesis-investigación, de entre los muchos que ha detectado a lo largo de sus años de trabajo en la problemática. Además, gestiona una beca para su estudiante. Se trata de un “matrimonio” de mutua conveniencia. Además, como cualquier equipo, incluye estudiantes con diversos años de antigüedad en el oficio lo que hace posible que cada cual pueda apoyarse en, y preguntar a, no sólo al director o directora del proyecto sino también a las y los miembros de las diversas generaciones de que integran el equipo.

En cambio, en Ciencias Sociales y Humanidades, se forman en el grado con posibilidades de elegir entre un perfil profesional (la mayoría) o uno académico (la minoría). Desde el principio los cursos de metodología de la investigación se enseñan separadamente de los de formación disciplinar. Quienes se proponen seguir estudios de posgrado cursan una especialización o una maestría con un perfil profesional (la mayoría) y no muchos un doctorado orientado hacia la investigación académica (pocos) o a la profesión (muchos). Recién entonces, quienes ingresan a programas de doctorado pueden aspirar a presentarse a una beca dentro o fuera del país. Quienes no la obtienen (muchos), cursan el doctorado articulándolo con su trabajo y fuente de ingresos. Es, casi siempre, un/a estudiante con doble ocupación, que a menudo cursa en los intersticios que le deja el tiempo laboral remunerado. Como el número de aspirantes a doctorado en Ciencias Sociales y Humanas es mucho mayor en Ciencias Exactas, la demanda de directores en las primeras es muy superior a la de las segundas, en las que el director de un equipo dirige varios tesis en simultáneo.

Como en la Argentina y muchos países de la región, la mayoría de las y los docentes trabajan a tiempo parcial, sin oficinas ni horarios fijos de atención de estudiantes en la universidad, y como la mayoría de las/os doctorandas/os no tienen beca y trabajan en su tesis en sus hogares no es infrecuente que los encuentros directores/as-tesis tengan lugar en un bar, en un domicilio particular, o en un pasillo u oficina compartida de la unidad académica.

Cuando el/la doctorando/a no trabaja en equipo, dentro de un programa de investigación del director/a de tesis, se enfrenta a la inversión de tiempo y a las ansiedades que produce la elección del tema de investigación. Así, la tarea de la tesis doctoral en Ciencias Sociales y Humanas es mucho más frecuentemente una usina de ansiedad y de emociones que en las Ciencias Exactas y Naturales. Estas promueven una “adolescencia académica” más prolongada que las primeras, que lanzan a los estudiantes a una “adultez académica” más temprana. En las Exactas y Naturales hay un tiempo más prolongado de vida compartida dentro del hogar-/ con figuras parentales protectoras (padre o madre y hermanos menores y mayores bajo el rol de director/a y de doctorandos/as) que proveen el sustento y se ayudan mutuamente. En las Sociales y Humanas, en cambio, hay una asignación de responsabilidades adultas y un destete más temprano, en condiciones económicas y laborales mucho más precarias. Lo dicho es una comparación extrema y muy general, que exagera una que en la realidad es matizada.

La constatación de estas diferencias disciplinares no implica jerarquizar un campo disciplinar por sobre el otro, como es ya tradición en la academia en el mundo. Tampoco a tratar de transferir el modelo de trabajo de un campo al otro, porque tienen diferencias epistémicas muy profundas<sup>8</sup>. Pero no conviene soslayar que la deserción y el prolongado tiempo para la graduación en las Ciencias Sociales y Humanidades existe, y que merece ser enfrentado para intentar mejorarlo. La comparación puede contribuir a identificar algunos factores asociados con la eficiencia diferencial, entre otros, los sugeridos por Becher (1993): los modos de iniciación, las formas de interacción social, la naturaleza del conocimiento y el acceso al financiamiento en los diferentes campos disciplinares.

## **Dirección de tesis: estilos y profesionalización**

### *Estilos de dirección, ejecución de tesis y perversiones*

“Escribimos tesis y tesinas”. “Te hacemos la tesis doctoral”. “Consultores en investigación y redacción”. “Consultores de tesis”. “Profesores de tesis”. “Supervisión de tesis”. “Ayuda para terminar tu tesis”. En Internet, en las carteleras de las facultades y en quioscos vecinos en Buenos Aires y en La Plata (Argentina) se encuentran ofertas como estas dirigidas a estudiantes que por variadas razones tercerizan la redacción de la tesis. Algunos compran tesis, otros preocupados y a veces desesperados, pagan el tutorío, no la elaboración de la tesis. Los segundos compran enseñanza, pagan para aprender a investigar y a comunicar según las normas del género tesis, que sus tutores no les enseñan. Entre los primeros, habitan “estafadores”, entre los segundos, tesistas necesitados de remediar carencias del taller de tesis y del monitoreo, acompañamiento, supervisión, enseñanza de un director de tesis ausente o no capacitado para ejercer el rol. Estos segundos se lamentan ante una tutora privada.<sup>9</sup>

*“No lo veo nunca al director, porque la otra vez me dio cita, pero al final se había ido de viaje. Él me dijo que lo busque los martes de 2 a 4, y fui un par de veces pero no lo encontré... hace 8 meses que estoy parada.”*

*“Yo ya envíe todo a la directora hace ya casi 3 meses... y me dijo que la iba a leer con atención... pero no me ha vuelto a escribir.”*

*“Cada vez que le mando un avance me lo devuelve después de 3 meses, pero no me dice nada, solamente me corrige las faltas de ortografía. No me dice si voy bien. Y le pregunté dos veces por mail si desarrollo cada una de las técnicas o si nada, pero eso nunca me lo responde, y yo no sé qué hacer...”*

En fin, no pocos estudiantes pagan a tutores privados para graduarse. La situación de este velado comercio en licenciaturas, maestrías y doctorados, concentrado básicamente en las Ciencias Sociales y Humanas de universidades públicas tanto como privadas pone al desnudo que hay un nicho de estudio emergente: la formación de directores de investigación.

Más allá del anecdótico, cientos de investigaciones sobre la eficiencia de los estudios de posgrado buscan factores asociados con la graduación y la deserción de los estudiantes.<sup>10</sup> En esa búsqueda, la mayoría de los estudios coinciden en que UNO sino EL FACTOR de mayor peso es la relación director/a-tesista, o supervisor/a-supervisado/a. Uno de dichos estudios, un programa monumental de diez años de duración, subvencionado por la Fundación Mellon en Estados Unidos detectó entre algo más de 18.000 doctorandos de Humanidades (con beca

---

<sup>8</sup> Una roca que un geólogo somete a análisis dos veces en un mismo día o mediando una semana, mes o años, no se altera; una mujer entrevistada en los mismos tiempos dos veces acerca de si tuvo o no abortos y cuántos o si sufrió hechos de violencia de parte de su pareja, muy probablemente cambie su respuesta por haber tenido la oportunidad de traer a su conciencia episodios olvidados u ocultos en su memoria u ocurridos en la realidad.

<sup>9</sup> Agradezco a Angélica Sangronis, colega y amiga, tutora remedial de tesistas abandonados o estafados por directores sin compromiso con su rol y/o sin formación, las citas transcritas de entre las muchas que ha recopilado *verbatim* en el ejercicio de “salvavidas” de tesistas.

<sup>10</sup> En general en un abordaje de caja negra que indaga cuántos entran y cuántos salen de los programas doctorales y de maestría, sin examinar los interiores del trayecto y las historias de las y los estudiantes de estos programas.



total), que uno de los cuatro factores más responsables por la terminación o deserción de los estudios resultó ser la calidad de la relación director-tesista (Ehrenberg et al., 2010; Wainerman, 2011).<sup>11</sup>

La dirección de tesis ha entrado en la agenda de la investigación de la pedagogía de la formación de investigadores desde los ochenta y mucho más aceleradamente desde 2010, siguiendo el crecimiento numérico de los programas de posgrado en el mundo. Dos temas sobresalen en esta agenda: el de los “estilos de dirección” y el de la “profesionalización del rol” de director/a de tesis. Comencemos por los “estilos de dirección”, que están vinculados a la concepción que tienen las y los tutores acerca de la tarea de dirección de tesis concebida como espacio formativo.

Una de las más usuales es una tipología dual de estilos: el “sobrepotector/a” y el “indiferente” o “ausente” (Bell-Ellison & Dedrick, 2008; Farji-Brener, 2007; Johnson et al., 2000; Mainhard et al., 2009). El “sobrepotector” toma todas las decisiones sobre el diseño de la tesis –el problema, la muestra, el diseño, etc.–, que el tesista ejecuta, a la manera de la relación maestro-aprendiz, casi “cuerpo a cuerpo”, con un seguimiento muy cercano. El “indiferente” o “ausente”, que aparenta fomentar la independencia del o la tesista cuando en verdad los abandona a su propia suerte y se convierte en un escollo antes que en un colaborador.

En su detallado estudio sobre la formación doctoral en Biología y en Ciencias Sociales, en la Universidad de Buenos Aires, Fernández Fastuca (2018) identificó directores que comparan su tarea con la gestión de un microemprendimiento (especialmente quienes dirigen tesis que forman sus equipos de investigación) y que gestionan el desarrollo y mantenimiento del laboratorio, recursos, equipamiento y trazan los objetivos de varias personas que colaboran con su obra. Otros directores comparan su tarea con la de la consultoría psicológica, porque consideran al apoyo emocional tan importante como el acompañamiento teórico y metodológico de la tesis. Por otro lado, Fernández Fastuca identificó tres estilos de tutoría a partir de sus observaciones de campo y de la bibliografía sobre el tema: directiva, orientadora y acompañante.

El primero entiende la dirección como una tarea de enseñanza, en un sentido más próximo a la instrucción, y da indicaciones precisas a sus tesis, a quienes concibe como dependientes. El segundo, el, tutor orientador, se reconoce como facilitador y le reconoce al tesista el rol protagónico. Según De la Cruz Flores y otros (2011) los directores del estilo orientador son “como un tipo de *coach*: modelan, entrenan, alientan la reflexión y el análisis, supervisan los avances y los significados adquiridos, mantienen a los estudiantes involucrados...” (pág.88). El director acompañante, el tercer modelo, es el menos implicado en el proceso formativo del tesista. Quienes adoptan este estilo, toman distancia del trabajo de tesis, son lectores críticos de sus tesis a quienes consideran estudiantes autónomos, con las competencias necesarias, “en un enfoque transmisivo de la educación en el cual (...) los estudiantes o discípulos debían poseer suficiente ‘genio’ para absorber el conocimiento y las habilidades del director” (Manathunga, 2005, p. 19). Conviene advertir que estos estilos no son fijos, los tutores acostumbran mover su estilo entre diferentes tesis y en diferentes etapas del desarrollo de la tesis de cada cual.

Recientemente Jitka Lindén (2020), pionera de la investigación psicológica y psicosocial de la supervisión doctoral (Universidad de Lund, Suecia), propuso otra clasificación de supervisores elaborada desde quien la ejerce: el “orientado al doctorando/a”, el “orientado al producto”, y el “orientado al proceso”. El primero pone el foco en reforzar las cualidades individuales de las/os doctorandas/os en su camino al desarrollo del conocimiento. Se trata de promover una independencia creciente, pensamiento crítico, capacidad para resolver problemas, para dar y recibir comentarios críticos, etcétera. Quienes supervisan son las y los dueños del proyecto de tesis. En el segundo tipo se privilegian los resultados de la tesis y la o el supervisor/a es el dueño del proyecto, como el maestro que decide cómo el aprendiz ha de trabajar y hacer el trabajo. El tercer tipo privilegia el proceso de cambio que se produce entre ambos miembros de la pareja supervisor-supervisado. Quien supervisa no sólo persigue el desarrollo

---

<sup>11</sup> Sorprende que la ayuda financiera no restrinja la deserción ni acorte el tiempo para graduarse. Para los y las estudiantes del programa Mellon, los factores más beneficiosos eran: 1. la calidad de la supervisión y el contar con alguien con interés por su trabajo; 2. el énfasis de los departamentos en completar la graduación rápidamente; 3. la claridad de las reglas y fechas hasta la graduación y 4. el impulso a publicar durante la cursada (lo que aumenta la empleabilidad de las/os egresados en la academia). (cf. la Reseña del libro en (Wainerman, 2011).

del intelecto sino también de la identidad. Es decir, la totalidad de la personalidad del/la tesista, incluidos los aspectos emocionales. Y quien supervisa se interesa tanto en el aprendizaje como en el producto de la investigación.

La variedad de modos de dirigir tesis, y el consenso en la capacitación no formal -vía reiteración de, o en contra, de los modelos de las/os propios tutores siendo tesis- aparecen claramente en las autobiografías ("relatos vitales") de una decena de directoras/es recogidos por Mancovsky (2021) en Argentina, Cuba, Francia, México, Uruguay, Perú, Suiza y Brasil. Particularmente sugerente es la de Moreno Bayardo, pionera en América Latina (Guadalajara, México) sobre el tema en el marco de la formación para la investigación. Tras décadas de experiencia como directora de tesis, sintetiza su propio quehacer como:

no quiero ser mera revisora de avances... no quiero decidir lo que han de investigar...no quiero encontrarme... sólo una o dos veces por semestre... quiero ser mediadora en el proceso de formación para la investigación del que surge la tesis de los estudiantes... testigo cercano de su proceso, de sus dudas, de sus aciertos, y de sus desánimos... no seré ajena ni insensible a lo que viven mientras son estudiantes de doctorado, sea en el ámbito personal, familiar o laboral. (2021, p. 76)

Lo dicho hasta aquí es producto de la empiria pura, por muchas décadas la concepción, estilo y ejecución de la supervisión de tesis han estado, y siguen estando, librados a cada cual de los ocupantes del rol, con poca, si alguna, capacitación para su desempeño, regulación y evaluación de tal desempeño. Esta situación comenzó a cambiar en las últimas décadas, por ahora muy lentamente. A esto nos vamos a referir en lo que sigue.

### *La profesionalización del rol de director de tesis*

En Ciencias Sociales y Humanidades, cuando la población de tesis era pequeña, el modelo de dirección de tesis y la relación dirección/supervisor-tesis era "artesanal", similar al modelo del maestro calderero y el aprendiz de los gremios medievales. Era una capacitación en el trabajo, en una relación uno a uno. Una actividad "privada", no susceptible de observación ni de auditoría. Con la masificación del nivel posgrado, el modelo fue desafiado por una demanda expandida de directores/as de tesis, ahora susceptible de ser "pública" y, a su vez, sometida a evaluación.

Las y los supervisores o directores de tesis, como ya dije, desempeñan su rol emulando la relación de cuando fueron tesis. Fernández Fastuca (2018), parafraseando a Halse y Malfroy (2010) afirma que en las últimas décadas, la literatura especializada sobre todo en los países anglosajones concibe a la dirección de tesis como un espacio pedagógico, una *alianza de aprendizaje*, un acuerdo entre el director y el tesista de trabajar en una meta común: la producción de una tesis. Es el encuentro en una relación de un tutor con conocimiento y experiencia y un tutelaje cuyo objetivo es formarse como investigador. En este contexto va apareciendo la formación y capacitación y hasta la reglamentación de las y los directores de tesis, en algunos pocos países, por ahora, de modo obligatorio (Taylor et al., 2021). Tal es el caso de Australia, Nueva Zelanda, Reino Unido, Dinamarca, Suecia, Sudáfrica y de algunos pocos países de América Latina (México, Bolivia, Uruguay, Argentina).

Lo dicho hasta aquí se basa en el formato de doctorado "clásico". Pero este modelo ha estallado junto con la globalización y las demandas de la "sociedad del conocimiento". Se están produciendo modificaciones radicales que las y los directores de tesis tienen que enfrentar en las últimas décadas, cuando la productividad se ha instalado como valor (a mi juicio en reemplazo de la curiosidad) y a la que Taylor alude como la "macdonalización". Me refiero al tránsito de estudiantes de posgrado entre países con diferentes lenguas y tradiciones culturales y académicas, la proliferación de asociaciones entre programas de diversas universidades de distintos países y la aparición de los diplomas conjuntos, la circulación de directores de tesis entre unidades académicas dentro y entre países, la búsqueda por acortar el tiempo de cursada, el reemplazo de la tesis por dos o tres artículos publicados, el aumento de estudiantes doctorales de medio tiempo con cargas laborales, la cursada totalmente *online* o de manera híbrida. Junto a estos cambios, la aparición de tutorías grupales de varios supervisores para varios tesis con responsabilidades distribuidas en reemplazo de las duales con un único supervisor responsable ha modificado

sustancialmente el diseño de los programas doctorales. Con estos cambios, la supervisión se tornó más transparente y más controlado el tiempo de realización de la tesis, así como mayor la presión de demandas burocráticas sobre ambos, supervisores y tesis.

A pesar de estas transformaciones, y del creciente reconocimiento de la importancia que tiene la supervisión para la terminación de las tesis, esta actividad, que para quien la ejerce compite en tiempo y energía con sus actividades docentes y de investigación, no es visualizada, reconocida ni recompensada en términos de dinero, premios, ascensos o de disminución de cargas docentes en la mayor parte de las universidades del mundo. Es un caso el de China, donde a pesar de que el número de doctores graduados creció de 40.000 a casi 362.000 entre 1997 y 2017 y de que el estilo dual no se modificó, “no hay recompensas por la tarea de supervisión, más allá de la satisfacción personal y el reconocimiento de los demás, es un capital simbólico, más fuente de algunos privilegios en la solicitud de subsidios y de promociones” (cf. Taylor et al., 2021)<sup>12</sup>. En algunas universidades de Dinamarca y sólo muy recientemente, se está premiando a las y los mejores supervisores y sobre la base de las evaluaciones de las y los estudiantes. Pero Dinamarca es un caso excepcional donde la supervisión de tesis es reconocida como una actividad que puede y debe ser apoyada, estimulada y formada en la universidad.

La necesidad de capacitación (y de actualización de la capacitación) profesional para desempeñar el rol de director de tesis, más allá del requisito de tener experiencia en la investigación, se aparece como el camino ya transitado por los y las docentes del nivel universitario obligados a adquirir formación pedagógica (antes ignorada, como si abogados, médicos, arquitectos, economistas, sociólogos, estadísticos entre muchos otros, por su sólo dominio disciplinario estuvieran capacitados para enseñarlos). Australia, uno de los países que lideran la formación de posgrado y la investigación sobre este nivel educativo, ya ha avanzado en regular el ejercicio de la dirección de tesis según la titulación, de posgrado del/la supervisor/a, su experiencia y cantidad de tesis dirigidas de niveles de grado, maestría y doctorado (Manathunga, 2005; Manathunga et al., 2010; Parry et al., 1997) entre muchos otros.

Por ahora, lamentablemente, la mayor parte de los (pocos) programas de capacitación de directores o supervisores de tesis de doctorado que revisamos en el mundo (algo más de 45) son experiencias breves, de pocas horas o días, centradas en cuestiones burocráticas antes que formativas, como el diseño de cronogramas, requisitos de entrega de las tesis de parte de las y los estudiantes, de normas de diagramación, extensión, estilos de redacción/diagramación de capítulos, títulos, subtítulos), características de la defensa y composición de los jurados y nada más. Esto no es verdaderamente formación de directoras/es de tesis.

Un programa formativo ha de capacitar a las y los directores de tesis *juniors*, docentes-investigadores que se inician o que tienen poca experiencia en la dirección de tesis en aspectos tan importantes como la lógica de la investigación, el pensamiento racional y reflexivo, el establecimiento de un contrato de trabajo (encuentros, periodicidad, regularidad, deberes y derechos de director/a y tesista, entregas de avances escritos y devoluciones comentadas, etc.), el esclarecimiento de las características que definen a una tesis y, si es una doctoral y en Ciencias Sociales, en qué reside la “originalidad” y el “aporte sustancial al conocimiento”, la evaluación de si el problema de la tesis tiene escala doctoral y si es realizable empíricamente, el acompañamiento para elaborar el proyecto de tesis desde la elección del tema y la construcción del problema hasta la redacción del informe final, pasando por la elección de marco teórico y el armado del “estado del arte”, el freno a mecanismos de escape puestos en práctica en revisiones bibliográficas interminables (evadiendo “legítimamente” abordar actividades de mayor compromiso creativo, y por ende, productoras de ansiedad, como son el recorte del problema y de los objetivos o la etapa del diseño metodológico, los instrumentos, la selección de las fuentes, la recolección de los datos, su análisis e interpretación atando marco teórico, objetivos y resultados), el apoyo emocional y psicológico activo para superar las depresiones, ansiedades y caídas de ánimo frecuentes entre las y los tesisistas durante la realización de la tesis (como en cualquier otro acto creativo), resolver el temor y ambivalencia que provoca descubrir la existencia de otra tesis sobre el mismo tema propio, la evaluación del tiempo que lleva el trabajo de campo, cómo diseñar un

---

<sup>12</sup> Stan Taylor condujo muy recientemente una investigación en algo más de veinte países en todo el mundo en los que indagó sobre 1) los modos de selección de las y los supervisores de tesis doctorales, 2) si se les brinda oportunidades de desarrollo en su rol y 3) si su tarea es reconocida y recompensada de algún modo. (Taylor et al., 2021)

cronograma realista en acuerdo con los requisitos de los programas doctorales, a la par de trabajar la socialización y la redacción académicas –transmisión de normas, pautas, valores científicos y éticos de la academia, presentación de ponencias, publicación de artículos, búsqueda de fondos de investigación, etcétera.

Además de capacitar a directoras/es *juniors*, para aumentar la disponibilidad de recursos tan demandados, sería muy recomendable que haya programas para directoras/es experimentados que encuentren en un espacio compartido con pares la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica de modo de mejorar, agilizar, revisar su tarea como la vienen realizando con antelación a los grandes cambios en los programas de doctorado antes descritos y así tener la oportunidad de evacuar dificultades enfrentadas en una tarea llevada a cabo de modo individual y, por otro lado, *aggiornarla* a los nuevos tiempos de los doctorados. En el primer caso, de las/os *juniors* en formación, es muy recomendable la inclusión de directoras/es experimentados entre las/os docentes de los cursos. En el segundo caso, es recomendable el uso de los estudios de caso como estrategia didáctica y, la reflexión sobre la propia práctica en un contexto grupal, de pares en actividad, con larga experiencia, que estimule la variedad, la amplitud de situaciones y el distanciamiento de la propia práctica para mejor observarla y analizarla.

## Conclusiones

Hemos abordado la tarea de supervisión o dirección de tesis desde la perspectiva del proceso de pedagogización de la docencia de los diferentes niveles del sistema educativo, en este caso, de posgrado. Se trata de una actividad cuya demanda ha estallado en el mundo, especialmente en Ciencias Sociales y Humanidades, al compás del crecimiento de los programas de maestría y doctorado que ocurrió a partir de mediados de los 90 del siglo XX. Esto significa un reconocimiento del papel de la pedagogía y de la didáctica como campos legitimados en las actividades de enseñanza de todos los niveles y en el rol de director de tesis, hasta el momento desempeñado por docentes con la sólo experiencia de investigación y conocimiento experto en un tema sustantivo, sin capacitación pedagógica ni definición del rol ni requisitos específicos para la tarea de formar investigadores en la realización de sus tesis. Lo que hasta ahora se viene llevando a cabo por ensayo y error, sin mayor regulación, ni reconocimiento de su naturaleza muy diversa del ejercicio de la docencia universitaria y de posgrado, en términos del tiempo y la formación específica que demanda es una cuestión a desnaturalizar y a enfrentar reflexivamente. Así también como a llamar la atención sobre la necesidad de que para profesionalizar el rol es necesario elaborar programas curriculares de formación específica, que tomen en cuenta el papel central que la relación tutor-tutoreado tiene en el éxito o fracaso de la terminación de las tesis y, consecuentemente, de la graduación en maestrías y doctorados, hoy en día plagadas de “todo menos la tesis” (o ABD en inglés). Con esta recomendación va la de establecer criterios institucionales acordados: requisitos de formación, número y nivel de tesis a dirigir según nivel de formación de las y los directores de tesis, reconocimiento del tiempo de trabajo demandado por la tarea, en dinero, en tiempo exigido de docencia e investigación en el cargo, prestigio acumulado en la carrera docente, etcétera. Se trata, en suma, del reconocimiento público de un nuevo rol en el sistema educativo de nivel de posgrado, lo que requiere un proceso activo de conciencia y de visibilización.

## Referencias bibliográficas

- Alcántara, A., Malo, S., & Fortes, M. (2008). Doctoral Education in Mexico. En M. Nerad & M. Heggelund, *Toward a Global Ph. D.? Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide* (pp. 146-168). University of Washington Press.
- Barsky, O., & Dávila, M. (2004). Las carreras de posgrado en la Argentina. En O. Barsky, V. Sigal, & M. Dávila, *Los desafíos de la universidad argentina*. Siglo XXI Editores Argentina.

- Barsky, O., & Davila, M. (2010). *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación*. Editorial Teseo. <http://digital.casalini.it/9789871859351>
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Becher, T. (1993). Las disciplinas y las identidades académicas. *Pensamiento Universitario*, 1(1), 56-77.
- Becher, T., & Kogan, M. (1992). *Process and Structure in Higher Education*. Routledge.
- Bell-Ellison, B. A., & Dedrick, R. F. (2008). What do Doctoral Students Value in their Ideal Mentor? *Research in Higher Education*, 49(6), 555-567. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9085-8>
- Bengsten, S. S. (2014). *Review of the handbook literature on doctoral supervision*. Aarhus University.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420.
- Carlino, P. C. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y seña*, 16, 71-117.
- Clark, B. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. University California Press.
- De la Cruz Flores, G., Chehaybar y Kury, E., & Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: Una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 189-2091.
- De Miguel, J. M., Sarabia Heydrich, B., G. Vaquera, E., & Amirah, H. (2004). ¿Sobran o faltan doctores? *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 0(7), 115-158. <https://doi.org/10.5944/empiria.7.2004.970>
- Ehrenberg, R. G., Zuckerman, H., Groen, J. A., & Brucker, S. M. (2010). *Educating Scholars. Doctoral Education in the Humanities*. Princeton, Princeton University Press.
- Farji-Brener, A. G. (2007). Ser o no ser director, esa es la cuestión: Reflexiones sobre cómo (no) debería ser el desarrollo de una tesis doctoral. *Ecología Austral*.
- Fernández Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Teseo.
- Fliquer, J., & Dávila, M. (2010). *Relación entre investigación y posgrados en las universidades privadas argentinas [Seminario]*. Seminario La investigación en las universidades privadas. CRUP., Buenos Aires.
- García de Fanelli, A. M. (2011). La educación superior en Argentina 2005-2009. En J. J. Brunner & R. Ferrada Hurtado, *Educación Superior en Iberoamérica*. CINDA-UNIVERSIA.
- Grand, B., Nerad, M., Balaban, C., Deem, R., Grund, M., Herman, C., Kanjuoi, M., Porter, S., Routledge, J., & Strugnell, R. (2022). The doctoral-education context in the twenty-first century: Change at every level. En M. Nared, *Towards a Global Core Value System in Doctoral Education*.
- Guía de Carreras Universitarias. (2015). *Secretaría de Políticas Universitarias*. <https://goo.gl/LyCnLH>
- Halse, C., & Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92. Scopus. <https://doi.org/10.1080/03075070902906798>
- Halse, C., & Mowbray, S. (2011). The impact of the doctorate. *Studies in Higher Education*, 36(5), 513-525. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594590>



Hidalgo, C., & Pasarella, V. (2009). Tesistas y directores; una relación compleja e irregular. En E. Arnoux, *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Santiago Arcos editor.

Jaramillo Salazar, H. (2009). La formación de posgrado en Colombia: Maestrías y doctorados. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 5(13), 131-155.

Jiraneck, V. (2010). Potential Predictors of Timely Completion among Dissertation Research Students at an Australian Faculty of Sciences. *International Journal of Doctoral Studies*, 5.

Johnson, L., Lee, A., & Green, B. (2000). The PhD and the Autonomous Self: Gender, rationality and postgraduate pedagogy. *Studies in Higher Education*, 25(2), 135-147. <https://doi.org/10.1080/713696141>

Kiley, M. (2009). Identifying threshold concepts and proposing strategies to support doctoral candidates. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 293-304. <https://doi.org/10.1080/14703290903069001>

Lindén, J. (2020). Supervision problems. En *Doctoral Supervision in Theory and practice* (pp. 85-119). Studentlitteratur.

Lovitts, B. E. (2008). The Transition to Independent Research: Who Makes It, Who Doesn't, and Why. *The Journal of Higher Education*, 79(3), 296-325. <https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772100>

Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher Education*, 58(3), 359-373. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9199-8>

Manathunga, C. (2005). The development of research supervision: Turning the light on a private space. *International Journal of Academic Development*, 10(1), 17-30.

Manathungaa, C., Pesetab, T., & McCormackc, C. (2010). Supervisor development through creative approaches to writing. *International Journal for Academic Development*, 15(1), 33-46. Scopus. <https://doi.org/10.1080/13601440903529893>

Mancovsky, V. (2021). *Pedagogía de la formación doctoral. Relatos vitales de directores de tesis*. Editorial Biblos.

Marquina, M., & Ferreiro, M. (2015). *La formación de doctores en Argentina en el contexto regional y global: Tradiciones y políticas recientes*. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Educación y Futuro: Debates y desafíos en perspectiva internacional, Buenos Aires. <http://www.org.ar/congreso5.php>

Matovich, I. (2014). *De doctorandos a doctores: La productividad de programas doctorales en distintos campos disciplinares*. Universidad de San Andrés.

Moreno Bayardo, M. G. (2021). Una forma de entender y de vivir la relación de tutoría: Mi experiencia como directora de tesis de posgrado. En V. Mancovsky, *Pedagogía de la formación doctoral. Relatos vitales de directores de tesis*. Biblos.

Nerad, M., Bogle, D., Kohl, U., O'Carroll, C., Peters, C., & Scholz, B. (Eds.). (2022). *Towards a Global Core Value System in Doctoral Education*. UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781800080188>

Parry, O., Atkinson, P., & Delamont, S. (1997). The structure of Ph.D. research. *Sociology*, 31(1), 121-129. Scopus. <https://doi.org/10.1177/0038038597031001009>

Rosas, A. K., Flores, D., & Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: Competencias, condiciones personales y funciones. *Investigación y Postgrado*, 21, 153-185.

Taylor, S., Kiley, M., & Holley, K. A. (2021). Introduction. En *The Making of Doctoral Supervisors: International Case Studies of Practice* (pp. xii-xxiii). Routledge.



Tuñón, C. (2012). *Sobre la eficiencia interna de los programas doctorales*. Universidad de San Andrés.

Wainerman, C. (2011). Introducción: Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En C. Wainerman & R. Sautu (Eds.), *La trastienda de la investigación* (4ta ed., pp. 15-40). Manantial.

Wainerman, C., & Matovich, I. (2015). *La eficiencia en la graduación de programas doctorales en ciencias duras y en ciencias blandas*. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires.

Wainerman, C., & Tuñón, C. (2013). La eficiencia de los programas doctorales y su evaluación. *RAES (Revista Argentina de Educación Superior)*, 5(6), 167-188.

**Fecha de recepción:** 18-9-2023

**Fecha de aceptación:** 25-10-2023