

La formación de investigadores en la relación director- tesista

Avance de investigación en curso

GT: 16. Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales

Autora: Fernández Fastuca, Lorena

Universidad de San Andrés (UDES) / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET)

Resumen

La literatura internacional ha identificado a la dirección de tesis como esencial para la calidad de la formación de los investigadores durante el doctorado. En el presente trabajo indagamos cuáles son las estrategias de enseñanza desarrolladas en la relación director-tesista para favorecer el aprendizaje del quehacer de la investigación. Para ello realizamos entrevistas en profundidad con 6 parejas de director-tesista, del doctorado en ciencias sociales en una universidad argentina.

Los intercambios entre director-tesista son tanto presenciales como virtuales. Los segundos son más frecuentes que los primeros, convirtiéndose en la modalidad principal. Las funciones principales del director son la asesoría académica y el apoyo psicosocial. Por otro lado, el tesista crece como investigador a lo largo del doctorado adquiriendo una actitud más crítica sobre su tesis.

Palabras clave: Formación de investigadores – Doctorado – Dirección de Tesis

1. Introducción

Concebir a la investigación como un oficio tiene una larga tradición en la sociología. Autores como Bourdieu y Wacquant, Sennet, y Wright Mills han reflexionado sobre ella y señalado que la formación en el oficio de la investigación es una práctica reflexiva, de la mano de un experto que orienta y transmite las competencias necesarias en el hacer. Sin embargo, desde la perspectiva pedagógico-didáctica es poco lo que se sabe sobre la formación de investigadores. Esta es nuestra preocupación y la que nos ha guiado a indagar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la formación de investigadores en programas de doctorado universitarios en diversos campos disciplinares.¹

Concretamente, aquí abordamos la formación de investigadores en Sociología, durante la etapa doctoral. Acorde con Becher (1989) en dicho campo continúa primando la interacción diádica entre doctorando y director. Sin embargo, en el contexto argentino las políticas científicas de las últimas décadas, siguiendo el modelo de las Ciencias Naturales, incentivan la conformación de equipos de investigación (por ejemplo, mediante el otorgamiento de subsidios). Asimismo, en la Argentina en el campo de la Sociología se trabaja sin lugar de trabajo ni horarios fijos y, existe menor probabilidad de obtención de becas que en otros campos y, consecuentemente de estudiar a tiempo completo.

A continuación presentamos primeramente los marcos conceptuales que guían nuestro trabajo; luego, el diseño metodológico que hemos adoptado (entrevistas con parejas de directores-tesistas, documentos curriculares y observación de equipos de trabajo), para seguir con los resultados

¹ La presente ponencia es un avance de los resultados de una tesis doctoral sobre “Las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la formación de investigadores” en la que indagamos la formación de investigadores, desde una perspectiva pedagógico-didáctica, en Ciencias Biológicas y en Sociología. Se trata de algunas de las disciplinas con mayor oferta de programas doctorales en la Argentina y mayor cantidad de becarios del CONICET (Bustos Tarelli, 2010).

principales a los que arribamos al indagar en un programa de doctorado en Ciencias Sociales², desde una perspectiva pedagógico-didáctica; finalmente presentamos algunas conclusiones preliminares.

2. Marcos conceptuales

3.

Los programas doctorales son el ámbito formal y sistematizado de la formación de investigadores. Lovitts (2005) identifica dos etapas distintas. La primera de ellas, consiste en la asistencia a cursos, donde son los profesores quienes definen los cronogramas, la bibliografía y principales actividades a realizar. En la segunda, centrada en la tesis, es el tesista quien organiza la totalidad de su actividad.

La formación de investigadores implica ingresar en una comunidad de práctica, la comunidad académica. En estas comunidades el aprendizaje es situado; es “...un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales.” (Díaz Barriga Arceo, 2003: 106). Solo a partir de la participación en la comunidad es que puede aprenderse la práctica que la reúne y comprender el sistema de creencias y relaciones en que se sustenta. El pasaje entre las etapas mencionadas implica mayores niveles de participación en la comunidad académica; es decir, un mayor conocimiento tanto de sus normas, como de la teoría disciplinar y de los diseños e instrumentos de investigación.

Concebir el aprendizaje de esta forma significa que “...no es simplemente una condición para la pertenencia, sino una forma de pertenencia en evolución” (Lave y Wenger 1991: 53). Así, parte del aprendizaje consiste en identificar quiénes componen la comunidad de práctica, cómo interactúan entre ellos, cómo es la cotidianidad del trabajo y, principalmente, qué es lo que tienen que aprender para convertirse en miembros plenos de dicha comunidad. Esta participación en la práctica de la comunidad no solo promueve la apropiación de la cultura sino que también favorece los procesos de reflexión y adquisición del conocimiento.

Según Díaz Barriga Arceo (2003) al aprendizaje situado corresponde un modelo de enseñanza que reconoce al aprendizaje como un proceso de enculturación y que promueve la construcción del conocimiento en contextos reales, el desarrollo de las capacidades reflexivas y el aprendizaje experiencial. En un proceso formativo como el doctorado que contempla instancias de cursada y otras de dedicación exclusiva a la tesis debemos asumir que existen prácticas de enseñanza diversa. En este estudio nos dedicaremos a aquellas relacionadas con la tesis. La dirección de tesis es un espacio de enseñanza y de aprendizaje³. Pedagógicamente, la dirección de tesis es una relación tutorial. Dada la poca estructuración de los problemas que se presentan en la práctica de la investigación real (distinta a la planteada en los cursos de metodología de la investigación) el rol del tutor es indispensable para guiar al doctorando en su resolución. El director alienta la reflexión, supervisa los avances y significados adquiridos, mantiene a los estudiantes involucrados, supervisa y ajusta el nivel de la dificultad del reto (De la Cruz Flores y otros, 2010). Según Schön, “Cuando tutor y alumno coordinan el demostrar y el imitar, el decir y el escuchar, (...) las comparaciones del proceso y del producto, proporcionan el material para la mutua reflexión en la acción” (1992: 113).

En la relación tutorial existen tensiones entre la intervención del director y la autonomía del tesista (Delamont, Parry y Atkinson, 1998). Estas tensiones exigen que la dirección de tesis trabaje de forma constante en el balance de los elementos opuestos 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

² En la universidad en la que localizamos nuestro estudio el doctorado es en Ciencias Sociales, que abarca principalmente a las disciplinas: Sociología, Ciencias Políticas y Comunicación. A los fines de nuestro estudio seleccionamos como informantes solo a graduados de la licenciatura en sociología y que inscribe su tesis doctoral en la tradición sociológica.

³ Ver: Cassuto, 2010; Conrad, 2003; de la Cruz Flores et al., 2006; Diezmann, 2005; Farji, 2007; Halse, y Malfroy, 2010; Kamler y Thompson, 2004; Murphy et al., 2007; entre otros.

análisis y la producción del texto. Manathunga, designa dicho balance con el concepto de “rigurosidad compasiva”. Es decir, “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.

Las funciones que asume el director se despliegan a lo largo de cuatro dimensiones: asesoría académica, socialización, apoyo psicosocial y apoyo práctico (de la Cruz Flores y otros, 2006; Difabio, 2011; Farji, 2007; Kandlbinder y Peseta, 2001; y, Murphy y otros, 2007, Reisin, 2009). La asesoría académica alude a la orientación brindada por el director para el conocimiento profundo y sustantivo de la disciplina, y desarrollo de nuevo conocimiento. Promover el desarrollo implica que el director evalúe las necesidades formativas del estudiante, le enseñe métodos específicos de investigación, establezca metas claras, brinde información actualizada sobre el tema, otorgue *feedback* inmediato y exhaustivo sobre los trabajos escritos, entre otras actividades (Halse y Malfroy, 2010; Kandlbinder y Peseta, 2001; Heath, 2002).

La socialización se refiere a la promoción del acceso a la cultura académica y enculturación a la comunidad de práctica. El director es una de las figuras principales que introduce al tesista en las normas, valores y costumbres de la comunidad académica. Desde la perspectiva del aprendizaje situado, esta función no sería sólo accesorio, sino central para la formación del tesista 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 y otros, 2006).

La trayectoria doctoral, en especial en la etapa de la tesis, es atravesada por momentos de frustración, sentimientos de ambivalencia e incertidumbre, lo que hace imprescindible el apoyo y contención del director. Su sostén y apoyo psicosocial son necesarios para generar las condiciones sociales y emocionales indispensables para la formación de los investigadores y la culminación exitosa de la tesis.

Finalmente, la función de apoyo práctico coloca al director como orientador en el contexto institucional (cómo acceder a los recursos de la universidad, cuáles son las políticas de la institución, referencia a otros académicos que pueden colaborar con su investigación), y como proveedor de sugerencia de contactos que pueden facilitar el acceso a las fuentes de información y al sostén financiero de la investigación.

4. Diseño metodológico

El estudio del cual esta ponencia es un avance, se concentra en la formación de investigadores en Ciencias Biológicas y Sociología. Lo llevamos a cabo en una única universidad, del sector público y una de las de mayor tradición y oferta de doctorados en el país. Utilizamos tres tipos de fuentes de datos: documentos institucionales, observación no participante y entrevistas.

En el presente trabajo presentamos los resultados preliminares surgidos del análisis de sus documentos institucionales y de algunas de las entrevistas⁴ realizadas en Sociología. Los primeros nos permitieron contextualizar la investigación y agregar sentido a la información recogida en las entrevistas. Examinamos el reglamento y el plan de estudios del doctorado (identificando la estructura curricular, los requisitos, la organización general, los roles de los actores, y los espacios curriculares).

Las entrevistas las llevamos a cabo con seis graduados doctorales recientes del doctorado y seis directores de tesis (de los mismos graduados); es decir, con cada uno de los miembros de 6 parejas director-tesista graduado. Esto nos brinda la posibilidad de tener dos visiones complementarias sobre un mismo hecho. Por ejemplo, el director nos puede brindar una perspectiva más general de los

⁴ El recorte y selección de las entrevistas remite a las hechas y procesadas hasta el momento.

desafíos que atraviesa un tesista y cómo los acompaña, mientras que este nos relata su experiencia individual y cuáles fueron las instancias y personas que más colaboraron con su formación. Las realizamos de forma separada, con una distancia de tiempo de entre una semana y un mes entre el director y el tesista graduado. En ningún caso el director y el tesista estuvieron simultáneamente presentes en las entrevistas; sin embargo, no pudimos controlar que entre ellos no intercambiaran comentarios sobre sus respectivas experiencias.

Seleccionamos a los informantes según un conjunto de criterios En el caso de los graduados:

1. haberse graduado en los últimos 5 años,
2. haber cursado teniendo una beca de dedicación exclusiva,
3. continuar con su formación como investigadores, sea como becarios posdoctorales o como investigadores del sistema científico.

En el caso de los directores de tesis y los docentes vinculados a la enseñanza específica en investigación, los criterios de selección fueron:

1. contar con una experiencia de dirección de al menos tres tesis doctorales defendidas,
2. ser investigadores del CONICET.

En las entrevistas con los graduados procuramos identificar las principales prácticas de aprendizaje en las dimensiones formación disciplinar, formación en investigación y socialización académica, señaladas anteriormente; en las entrevistas con los directores de tesis, datos sobre las prácticas de enseñanza vinculadas a la elaboración de la tesis.

Tanto con los directores como con los graduados, indagamos datos de base, estructura curricular, prácticas de enseñanza y de aprendizaje, trabajo en la tesis, vínculo director-tesista, características de la comunidad de práctica.

El contacto con los informantes se hizo con la técnica de bola de nieve contactando en primer lugar a los directores de tesis, a quienes luego de cada entrevista les pedimos a cada cual que nos remitieran a alguno de sus tesistas graduados. Algunos nos dieron sólo un nombre, otros más de uno y en ese caso la selección final fue definida por la disponibilidad del graduado. Es decir, a nuestros criterios de selección se les agregó es de los directores. Es harto probable que los directores seleccionaran para entrevistar a doctorandos con quienes hubiesen tenido una buena relación. Consideramos que estas circunstancias no atentan contra la validez de nuestros resultados que no se proponían una descripción de las prácticas de la dirección de tesis (en cuyo caso sería interesante relevar buenas y malas relaciones, directores sobreprotectores, directores “ausentes”, etc.). Como nuestra pregunta es sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje resulta conveniente indagar directores seriamente preocupados por la formación de sus tesistas así como relaciones directores-tesistas que no hubieran sido disfuncionales o conflictivas.

4. El programa de doctorado

El doctorado en Ciencias Sociales donde centramos nuestra investigación curricularmente es un doctorado personalizado. Los alumnos deben cumplimentar 20 puntos y realizar una investigación científica que debe ser una contribución original y personal bajo la tutela de un director. Los puntos, por su parte, se obtienen a partir de la aprobación de cursos, tanto internos como externos a la facultad, en un área determinada por la comisión de doctorado en la entrevista de admisión. Dado el modo de estructuración del programa, la tesis y los cursos se realizan de forma simultánea. Estos requisitos deben cumplirse a lo largo de seis años y puede extenderse por dos años más por prórrogas.

Para hacer sus trabajos de investigación, la mayoría de los doctorandos se insertan en los equipos de investigación de sus directores de tesis, otros mantienen una relación dual director-tesista. Si bien todos los directores y sus tesistas tienen lugar de trabajo formal en una universidad o instituto de

investigación pocos de ellos efectivamente asisten con frecuencia al lugar de trabajo. En su mayoría trabajan desde sus casas y ocasionalmente lo hacen en el lugar de trabajo formal.

Dentro de este universo, realizamos las entrevistas en profundidad con los doce investigadores, que ya mencionamos. Los seis directores de tesis (una mujer y cinco hombres, de entre 40 y 70 años de edad), todos investigadores de carrera en CONICET (categorías adjunto, independiente y principal), la mitad de ellos realizaron sus doctorados en Europa y el resto en la misma universidad de nuestra investigación (con instancias de estudio o investigación en el extranjero). De entre los graduados entrevistados (cuatro mujeres y dos hombres, entre 30 y 38 años de edad) algunos actualmente están realizando el posdoctorado y el resto está en la carrera de investigador del sistema nacional. La mayoría de ellos realizaron una maestría y luego comenzaron el doctorado, ambos estudios con beca de dedicación exclusiva.

5. ¿Cómo es entendida y practicada la dirección de tesis?

Comenzaremos presentando cómo es entendida la relación entre director y tesista por nuestros entrevistados, cuál es la modalidad de trabajo más frecuente y, luego, profundizaremos en las funciones del director en la formación de investigadores. Asimismo, indicaremos cómo es concebido el proceso formativo por el tesista y la existencia de otros roles docentes y quiénes lo ocupan.

Si bien teóricamente se define a la dirección de tesis como un espacio de enseñanza, no todos los entrevistados la conciben de la misma manera. Existe acuerdo en que implica orientación en la realización de una investigación de carácter científico. Esta orientación es concebida por algunos directores, los menos, como un requisito para continuar en la academia, como señala Halse (2011) para el contexto australiano.⁵ Por lo cual, deja de ser una actividad formativa para convertirse en una obligación. Por otros, el director de tesis es pensado como un lector especial de la investigación (que no implica responsabilidad directa sobre su contenido, pero sí la orientación suficiente como para que el tesista aprenda a investigar) o como un docente con características distintas al docente de aula. Esta última concepción es la que consideramos más relevante ya que, como señala Lovitts (2005) realizar una tesis implica características pedagógicas no presentes en instancias formativas previas. El tesista no solo aprende a investigar, sino también un rol nuevo que difiere del de alumno: el de tesista.

Además, la dirección de tesis es vista como una relación con mucha involucración personal y atravesada por tensiones. La tensión inherente a la dirección de tesis se expresa, según nuestros entrevistados, en la búsqueda del equilibrio constante entre la autonomía del tesista y la orientación del director, la exigencia y el estímulo. Para hallar dicho equilibrio la literatura propone el principio de ‘rigurosidad compasiva’ (Manathunga, 2005). En los directores también hallamos estas estrategias de balance entre el apoyo e incentivo y, el *feedback* riguroso.

Ahora bien, ¿cómo se concreta dicha relación en el hacer cotidiano? Dada la modalidad de trabajo, caracterizada por la prácticamente ausencia de un lugar de trabajo institucional al que se asista cotidianamente y la preponderancia del trabajo en la casa, bibliotecas o bares, la dirección de tesis se organiza a partir de intercambios tanto presenciales como virtuales. Los primeros tienen una frecuencia variable desde mensuales hasta 3 veces a lo largo de toda la tesis. Cuando el director ha formado un equipo de investigación la frecuencia aumenta aunque, los encuentros destinados específicamente a discutir los avances en la tesis son esporádicos. Los intercambios virtuales (por vía del correo electrónico) son más frecuentes y se originan principalmente a demanda del tesista. Las instancias de mayor intercambio son al inicio (definición del objeto) y en los últimos meses de escritura de la tesis.

⁵ Actualmente, el sistema científico argentino (a través de CONICET, CONEAU y Ministerio de Ciencia y Técnica), requiere, directa o indirectamente, la dirección de tesis a sus investigadores para el avance en la carrera científica.

Durante el trabajo de campo el director rara vez interviene o es consultado por los tesisistas. El trabajo se estructura a partir de los borradores del proyecto o tesis, lo cual facilita el trabajo virtual.

A continuación presentaremos las funciones del director, pero antes es preciso señalar que la dirección de tesis es una relación que se define en cada caso particular y en cada uno de ellos toma características distintas. Es decir, las estrategias varían tanto de director en director como en un mismo director entre sus diversos tesisistas.

5.1 Funciones del director de tesis

5.1.1 Asesoría académica

Como señalamos anteriormente la asesoría académica implica la orientación brindada al tesisista para la profundización de sus conocimientos sobre la disciplina y del quehacer de la investigación. Esta es la función que responde más claramente a la concepción más generalizada de la enseñanza. El director es un observador crítico de aquello que los tesisistas necesitan aprender y facilita las experiencias de aprendizaje necesarias brindando recursos, oportunidades de retroalimentación y reflexión. Ahora bien, ¿a partir de qué estrategias promueve la formación de conceptualizaciones, la resolución de situaciones problemáticas y el aprendizaje del tesisista? Entre los directores que entrevistamos encontramos tres estrategias básicas: lectura orientada, discusión y comentario de avances escritos. Estas se encuentran a lo largo de todo el proceso de investigación.

La primera de ellas no se diferencia sustancialmente de la etapa de ‘asistencia a cursos’ señalada por Lovitts (2005), en la cual es el docente el que determina la bibliografía del curso. Algunos directores al inicio sugieren a los tesisistas un primer corpus de lectura para que profundicen su conocimiento sobre el tema; y, en etapas posteriores, proponen lecturas específicas. Esta dinámica se invierte a lo largo del doctorado cuando el tesisista ha llegado a un grado de avance tal que es él quien brinda lecturas nuevas al director.

La estrategia más frecuente, realizada por todos los directores de tesis que entrevistamos es el comentario y corrección de los avances escritos. Es decir, el director interviene a partir de la evaluación⁶. Según nuestros entrevistados, esta modalidad les permite trabajar sobre producciones concretas y monitorear el grado de avance de los tesisistas. Los comentarios del director permiten construir propuestas de enseñanza que contemplen e intenten favorecer mejores comprensiones (Litwin, 2008).

Una variación de la estrategia anterior es la discusión. La diferencia entre ambas estriba es que ésta se produce oralmente en los encuentros presenciales entre director y tesisista. Por ejemplo durante la escritura del proyecto de investigación y del análisis de los resultados se produce la mayor cantidad y frecuencia de reuniones presenciales en la cual las discusiones entre ambos permiten profundizar y mejorar la delimitación del objeto de estudio. En términos de estrategias de enseñanza, en estos encuentros se pone en juego la discusión y la indagación que, como señalan Eggen y Kauchak (1999), permiten aclarar dudas de forma inmediata, llegar a nuevas conceptualizaciones y desarrollar el pensamiento crítico.

Una dimensión de la investigación que no suele ser objeto de los encuentros e intercambios entre directores y graduados es el diseño metodológico y el trabajo de campo. Esta dimensión suele ser definida por nuestros entrevistados como una actividad artesanal o intuitiva, no es transmisible o enseñable. Es la experiencia concreta la que brinda el conocimiento de cómo seguir. En este sentido, nuestros entrevistados entienden esta dimensión de la investigación como un conocimiento en la

⁶ Aquí entendemos por evaluación estrictamente la evaluación formativa. Evaluación ligada al proceso de enseñanza y aprendizaje, orientada a promover el aprendizaje y mejorar la enseñanza.

práctica. Acorde con Schön (1992), este refiere a los conocimientos que relevamos en nuestras acciones, a través de nuestra ejecución espontánea y hábil de ellas. De esta forma, organizar un corpus de archivos o una base de datos, identificar cómo comportarse en una situación de entrevista particular, y demás actividades desarrolladas en el trabajo de campo son aprendidas de forma situada, constituyen el conocimiento en la práctica que adquiere el tesista a lo largo de su formación

5.1.2 Socialización académica

El director promueve la socialización de sus tesistas informalmente en conversaciones sobre el sistema científico o invitándolos a participar activamente de las distintas tareas (moderar mesas en congresos, participar de los pedidos de subsidios del equipo, etc.). Como señalan Lave y Wegner (1991) la participación en estas actividades les permite aprender a desenvolverse en la comunidad académica. Asimismo, generalmente es a partir de los directores que los tesistas tienen acceso a cargos de docencia.

La introducción del tesista a la publicación es una de las dimensiones de la socialización académica señalada por la literatura. Entre nuestros entrevistados hemos encontrado escasos casos de publicación conjunta y escasa lectura de las publicaciones de los tesistas durante el proceso de escritura de una ponencia o artículo. Por lo tanto, este aspecto de la socialización se traduce en asesorar al tesista acerca de los congresos o revistas más convenientes.

Dadas las características del lugar de trabajo en Sociología, gran parte de la socialización académica recae sobre la iniciativa del tesista y de los ámbitos de inserción que él mismo genere. Sobre este punto volveremos más adelante.

5.1.3 Apoyo psicosocial

La realización de la tesis involucra a la totalidad del yo, provocando en el recorrido multiplicidad de sensaciones y sentimientos. Como señala Camilloni (1998) la construcción de nuevos conocimientos implica reemplazar muchas de las concepciones previas y puede generar crisis y desconcierto. En estos momentos el director acude, a demanda del tesista, para incentivar y orientar brindándole actividades que le ayuden a seguir adelante. En este sentido, “Una visión amplia y compleja del conocimiento reconoce sus aspectos emocionales y afectivos, a la vez que intenta evitar una distinción dicotómica entre cognición y afecto, generando una nueva concepción de mente y reconociendo el lugar que en el conocimiento juegan todos los sentidos.” (Litwin, 2008: 56).

Otra instancia en la cual el apoyo psicosocial del director es importante es la defensa de la tesis. En este caso, muchos directores en los días previos organizan un ensayo de la defensa con ellos y otros miembros del equipo. Esta actividad es considerada como valiosa y determinante de muchos cambios en el primer diseño de la defensa por todos los tesistas que tuvieron la experiencia.

5.1.4 Apoyo práctico

En Sociología esta función del director se concreta en facilitar el acceso a las fuentes de información (ya sea por investigaciones previas del director que dejaron fuentes sin analizar o a partir de contactos personales de este que generan el acceso a información o personas). Una de las acciones más importantes del apoyo práctico es subsidiar la presentación a congresos de los tesistas, acción valorada por todos los graduados que entrevistamos. Finalmente, en algunos casos cuando el tesista se ha quedado sin beca y no ha terminado su tesis el director le facilita el acceso a ciertos cargos que le permiten obtener un ingreso mensual para continuar la tesis. En fin, esta función del director de tesis, es

imprescindible para asegurar las condiciones materiales necesarias para la realización de la tesis. y esto es visto así tanto por los directores como por los tesistas.

5.2 El tesista

Hasta el momento nos hemos dedicado principalmente a la figura del director de tesis. En este apartado abordaremos la dirección de tesis desde la perspectiva del tesista, focalizando en los desafíos que atraviesa. En primer lugar, existen dos trayectos formativos que los tesistas pueden tomar: Licenciatura-doctorado y Licenciatura-maestría-doctorado. Los tesistas que hicieron el segundo trayecto, realizaron tanto la maestría como el doctorado con el mismo director de tesis. Por lo tanto, existió una continuidad tanto en la relación como en el objeto de estudio. Además, en estos casos, muchos de los aprendizajes del oficio del investigador acontecen durante el desarrollo de la tesis de maestría.

Desde la perspectiva de los graduados el director de tesis es un orientador, alguien que acompaña a lo largo de la tesis y asesora al momento de dificultades que no pueden sortearse autónomamente, que comenta los avances permitiendo continuar sobre bases más seguras y, que acompaña en los momentos de frustración o desánimo. En algunos casos, los graduados señalaron que dadas las exigencias que el sistema científico argentino demanda de los investigadores no siempre contaron con el acompañamiento necesario o en el tiempo requerido; destacando como resultado de esto el incremento de su autonomía en la realización de la tesis. Aquí se vuelve a observar la tensión mencionada anteriormente. En este caso la tensión es entre su autonomía y la responsabilidad del director ante su tesis.

A la hora de caracterizar el trayecto formativo los graduados resaltaron la individualidad y soledad con la que realizaron la tesis como una de las características de la investigación en Sociología. Si bien la soledad con la que se realiza la tesis se ve matizada por la creciente existencia de equipos de investigación (más de la mitad de los entrevistados forman parte de un equipo de investigación) tanto los tesistas que forman parte de un grupo de investigación como los que no, armaron grupos de pares auto-gestionados. Es decir, independientemente del equipo de investigación generado por el director, en el que los miembros no necesariamente trabajan sobre un mismo objeto de estudio, con reuniones quincenales o mensuales en las cuales pueden discutirse los avances de cada tesista o trabajar sobre un proyecto de investigación común, los tesistas generan grupos con el fin de compartir y enfrentar los distintos desafíos que les presenta el doctorado; sea la adaptación al trabajo académico, sea discutir sus avances o borradores de publicaciones, o armar grupos de estudio sobre un tema específico. Estos grupos funcionan también como un sostén pisco-social de apoyo e incentivo mutuo entre los tesistas. Como señalan Lave y Wegner (1991) este intercambio con distintos miembros de la comunidad es imprescindible para la enculturación de los miembros noveles en una comunidad de práctica.

Finalmente, a lo largo de la tesis, desarrollaron prácticas de aprendizaje individual. Entre ellas podemos identificar la lectura autónoma y la búsqueda de productos escritos que les sirvieran de modelo. En el primer caso, además de para profundizar sus conocimientos sobre el objeto de estudio, la lectura es también una estrategia utilizada para diseñar y guiar el desarrollo del trabajo de campo. En el segundo caso, ante la escritura de proyectos de investigación y de ponencias o artículos, los entrevistados muchas veces acudían a textos escritos por otros que les sirvieran de modelo para orientarse.

6. Conclusiones

La investigación es considerada un oficio y como tal su aprendizaje ha sido considerado por la tradición sociológica al modo de los gremios medievales. Un aprendiz que trabaja codo a codo con un maestro y a partir del intercambio cotidiano adquiere las competencias necesarias para ser considerado un investigador. En este trabajo quisimos comenzar a desentrañar qué significa ‘trabajar codo a codo’ desde una perspectiva pedagógico-didáctica, en la formación de investigadores en Sociología durante su etapa doctoral.

Desde esta perspectiva es el director quien posee el “saber pedagógico” (Basabe y Cols, 2007) de la investigación y del ser investigador. Es decir, es quien sabe qué debe aprenderse para hacer investigación y, a partir de su experiencia, puede orientar en su aprendizaje. Una de las principales prácticas utilizadas para tomar decisiones sobre la formación de sus tesisistas es la evaluación, es decir, definen el *currículum* específico de formación a partir de la evaluación que realizan de las producciones escritas de los tesisistas. Esta práctica evaluativa, que parece erigirse como la práctica de enseñanza por excelencia, se despliega a partir del comentario de producciones escritas y de la discusión oral tanto de los avances. Asimismo, el director tiene un rol fundamental en la socialización del tesisista en la comunidad académica, que lo hace tanto a partir de fomentar su participación en distintas actividades de la academia como ofreciéndole el sostén práctico para realizar su investigación.

Las prácticas de aprendizaje del tesisista parecen basarse en el aprendizaje situado que se fundamenta tanto en la interacción con otros como en la reflexión sobre las experiencias concretas consideradas como un continuum de formación. Es significativa la alta frecuencia de grupos de pares autogestionados originados para acompañarse cognitiva, social y afectivamente durante la tesis.

Finalmente, la dirección de tesis es una relación atravesada por tensiones. Parecería que parte de estas tensiones devienen de la escasa regulación que posee, una cuestión que merece profundizarse en el análisis de las entrevistas. Otra parte de dichas tensiones son resultado de la búsqueda del equilibrio en los retos que el director propone bajo el principio de ‘rigurosidad compasiva’. La búsqueda de este equilibrio se muestra en el lugar que ocupa el apoyo psico-social entre las funciones del director.

Referencias bibliográficas

- Basabe, L. y cols, E. (2007) “La enseñanza” en Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico*, Buenos Aires: Paidós.
- Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona: Gedisa [1989].
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008) *Una invitación a la sociología reflexiva*, (2º ed.) Buenos Aires: Siglo XXI editores [1992].
- Bustos Tarelli, T. (2010) “Formación de recursos humanos en Argentina: Análisis de la política de becas de posgrado” en Barsky, O. y Dávila, M. *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación*, Buenos Aires: ed. Teseo
- Cassuto, L. (2010) "Advising the struggling dissertation student", *Chronicle of higher education*, 57 (17), 51-53
- Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

- Conrad, L. (2003) "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*, 11(31), 1363-1388.
- de la Cruz Flores, G.; Díaz Barriga Arceo, F. y Abreu Hernández, L. F. (2010) "La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño", *Perfiles Educativos*, 32 (130), 83-102.
- Delamont, S. y Atkinson, P. (2001) "Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge". *Social Studies of Science*, 31(1), 87-107.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003) "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo", *Revista electrónica de investigación educativa*, 5 (2), 105-116.
- Diezmann, C. (2005) "Supervision and scholarly writing: writing to learn-learning to write", *Reflective practice*, 6(4), 443-457.
- Difabio, H. (2011) "Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (50), 935-959.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2001) *Estrategias docentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- 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*, 17, 287-292.
- Halse, C. y Malfroy, J. (2010) "Rethorizing supervision as professional work", *studies in higher education*, 35 (1), 79-92.
- Halse, Ch. (2011) "Becoming a Supervisor: the impact of doctoral supervision on supervisors' learning" *Studies in higher education*, 36(5), 557-570
- Heath, T. (2002) "A quantitative analysis of PhD students views of supervision", *Higher education research & Development*, 21 (1) 41-53.
- Kamler, B. y Thompson, P. (2004) "Driven to abstraction: doctoral supervision and writing pedagogies", *Teaching in higher education*, 9 (2), 195-208.
- Kandlbinder, P. y Peseta, T. (2001) In supervisors' words... an insider's view of postgraduate supervision. The University of Sydney.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press, Estados Unidos.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires: Paidós.
- Lovitts, B. (2005) "Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research", *Studies in higher education*, 30 (2), 137-154.
- Manathunga, C. (2005) "The development of research supervision: 'Turning the light on a private space'", *International Journal for Academic Development*, 10 (1), 17-30.
- 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*, 53, 209-234.

Reisin, S. (2009) *Percepción de los factores que favorecen u obstaculizan la graduación en posgrados de Ciencias Sociales. Un estudio de caso*. Tesis de maestría en Educación. Universidad de San Andrés (mimeo).

Sennett, R. (2010) *El artesano*, Anagrama: Barcelona.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Wainerman, C. y Sautu, R. (2011) *La trastienda de la investigación*, (4° ed.), Buenos Aires: Manantial.

Wright Mills, C. (1959) *The sociological imagination*, New York: Oxford University Press.