

LOS ESTILOS DE DIRECCIÓN DE TESIS

Diferencias según género, área de conocimiento y etapa en la tesis doctoral

LORENA FERNÁNDEZ FASTUCA / JAVIER SÁNCHEZ-ROSAS / LUIS ROJAS-TORRES / HILDA DIFABIO DE ANGLAT

Resumen:

Esta investigación explora y describe las diferencias en estilos de dirección de tesis desde las perspectivas de directores(as) y tesistas de doctorado, según género, área de conocimiento y etapa en la tesis. Los estilos analizados son el directivo, orientador y ausente. Para alcanzar el objetivo se aplicó un instrumento que evalúa dichos estilos a 267 directores(as) de tesis y otro equivalente a 285 tesistas. Los resultados indican que ambos grupos informaron percibir, por orden de preponderancia, estilo orientador, directivo y ausente. Además, el área de conocimiento influye en el estilo de dirección asumido y para ambos grupos el estilo directivo está más presente en las ciencias naturales que en las sociales. Finalmente, los y las tesistas suelen necesitar mayor guía y orientación de sus directores(as), al definirlos en mayor medida como ausentes.

Abstract:

This research explores and describes the differences in thesis supervision from the perspectives of supervisors and doctoral students, by gender, area of knowledge, and stage of the dissertation. The analyzed styles are directing, guiding, and non-intervening. To evaluate these styles, a survey was completed by 267 thesis supervisors and 285 doctoral students. The results indicate that both groups reported perceiving, in order of preponderance, the guiding, directing, and non-intervening styles. The area of knowledge also influences the supervisory style. For both groups, the directing style is present more in the natural sciences than in the social sciences. Doctoral students tend to need greater guidance and orientation from their supervisors, since they define their supervisors as mostly non-intervening.

Palabras clave: estudios de posgrado; tesis profesional; estilos de enseñanza; formación de investigadores; psicometría.

Keywords: graduate studies; doctoral dissertation; teaching styles; researcher training; psychometrics.

Lorena Fernández Fastuca: investigadora de la Universidad Católica Argentina, Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: lorena_fernandez@uca.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-8033-6158>

Javier Sánchez-Rosas: investigador de la Universidad Católica de Temuco, Facultad de Ciencias de la Salud, Campus San Francisco. Temuco, Chile. CE: sanchezrosasjavier@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7669-8981>

Luis Rojas-Torres: investigador en la Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigaciones Psicológicas. San José, Costa Rica. CE: luismiguel.rojas@ucr.ac.cr / <https://orcid.org/0000-0002-9085-2703>

Hilda Difabio de Anglat: investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Centro de Investigaciones Cuyo Dr. Abelardo Pithod. Mendoza, Argentina. CE: hdifabio@mendoza-conicet.gov.ar / <https://orcid.org/0000-0002-9679-1745>

Introducción

La dirección de tesis puede considerarse un aspecto fundamental de la formación doctoral. Los estudios que analizan la graduación en este nivel la consideran como uno de los principales factores que pueden favorecer o impedir la finalización de la tesis (Carlino, 2005; De Clercq, Devos, Azzi, Frenay *et al.* 2019; Ehrenberg, Zuckerman, Groen y Bruker, 2010). Dada la importancia que tiene la dirección de tesis, diversos estudios se han dedicado a indagar las cualidades deseables de quien lleva a cabo esta actividad (Abiddin y West, 2007; Bell-Ellison y Dedrick, 2008; De la Cruz Flores, García Campos y Abreu Hernández, 2006; Difabio de Anglat, 2011; Marsh, Rowe y Martin, 2002; Ribau, 2020), la relación estudiante-director(a) (Åkerlind y McAlpine, 2017; Jones, 2013; Kiley, 2011; Orellana, Darder, Pérez y Salinas, 2016), la formación del director(a) (Fulgence, 2019; Lee, 2018) y los estilos de dirección (Boehe, 2016; Deuchar, 2008; Gruzdev, Terentev y Dzhafarova, 2020; Mainhard, Van der Rijst, Van Tartwijk y Wubbels, 2009), entre otros aspectos.

Aquí entendemos la dirección de tesis como una práctica formativa, un acuerdo pedagógico entre director(a) y doctorando(a) en trabajar por la realización de la tesis (De la Cruz Flores, Chehaybar y Abreu, 2011; Fernández Fastuca, 2018; Halse y Malfroy, 2010; Jackson, Davidson y Usher, 2022; Moreno Bayardo, 2007). El director(a) guía y orienta al doctorando(a) en su proyecto de investigación.

Algunas investigaciones sobre este vínculo pedagógico se han concentrado en los estilos de dirección (Boehe, 2016). Gruzdev, Terentev y Dzhafarova (2020) establecen que estos son abordados de distintos modos: desde parte de la cultura académica hasta un concepto psicológico dentro de los estilos cognitivos. En el marco de este abanico conceptual, Boehe define los estilos de dirección como “[...] los principios que gobiernan la relación entre director y tésista sean estos intencionales o no, explícitos o implícitos” (Boehe, 2016:2).

Los estudios realizados sobre la temática (Farji-Brener, 2007; Franke y Arvidsson, 2011; Gatfield, 2005; Gurr, 2001; Mainhard *et al.*, 2009; Murphy, Bain y Conrad, 2007) se han centrado en identificar y caracterizar dichos estilos, presentando diversas tipologías según la definición que tomen, por ejemplo, focalizándose más en la dimensión organizativa de la dirección de tesis que en la pedagógica. Entre los pocos estudios que sí se enfocan en esta última dimensión, algunos identifican estilos de dirección similares, aunque los pueden denominar de modo distinto.

Por ejemplo, Fernández Fastuca (2019) y Gu, He y Liu (2017) se basan en los estilos directivo y orientador, a los que definen de forma similar. Fernández Fastuca (2019) construyó una tipología y agregó un tercer estilo denominado acompañante. Por su parte, Gruzdev, Terentev y Dzhafarova (2020) construyeron una categoría con distintos estilos que van desde aquel que tiene un alto grado de compromiso con su tesista y la/lo guía en la publicación, le recomienda expertos y orienta en la tesis –a quien denominan superhéroe– hasta el que no cumple ninguna de las funciones esperadas, es decir, el ausente. Si bien pareciera que directores(as) y tesistas prefieren más aquellos caracterizados por mayor estructura y apoyo (Saleem y Rana, 2019), estos estilos podrían presentarse de diferentes maneras dependiendo del género de ambos actores, el área de conocimiento en la que se inscribe o el grado de avance del proyecto de tesis.

Varias investigaciones informaron que las mujeres tienen más probabilidad de abandonar su doctorado que los hombres y que la combinación de género con pobre soporte económico incrementa esta probabilidad (Wollast, Boudrenghien, Van der Linden, Galand *et al.*, 2018). En relación con esto, Ampaw y Jaeger (2011) sugieren que la falta de oportunidades o apoyo podrían estar incidiendo en la tasa de abandono. En un estudio donde se analizó el efecto de variables sociodemográficas y diferentes tipos de apoyo, De Clercq *et al.* (2019) encontraron que el género y el apoyo ofrecido por el director(a) eran predictores significativos del sentido de progreso y las intenciones de persistir en el doctorado. Luego de controlar variables contextuales y del financiamiento, encontraron que las mujeres tienen una percepción de su progreso e intenciones de persistir más bajas que los hombres.

No solo la graduación fue analizada en relación con el género. Bell-Ellison y Dedrick (2008) analizaron las cualidades deseadas en quien dirige y hallaron que las y los estudiantes buscan cualidades similares en su director(a) independientemente del género.

Sin embargo, según el relevamiento realizado no se dispone de investigaciones que analicen los estilos de dirección según el género de las y los tesistas o directores, si bien sí existen algunos estudios que analizan, por ejemplo, las necesidades de orientación, las posibilidades de graduación según el género o las dificultades de la dirección de tesis en relaciones mujer-hombre u hombre-mujer (De Clercq *et al.*, 2019; Dedrick y Watson, 2002; Johnson, Lee y Green, 2000; Wollast *et al.*, 2018). Es decir, hay evidencia

sobre la importancia del género en algunas dimensiones relacionadas con la dirección de tesis y el trayecto de formación doctoral; por ello, resulta relevante indagar si también existe relación entre género y estilos de dirección de tesis.

A su vez, varios estudios mostraron que las tasas y los tiempos de graduación también varían en función del área de conocimiento, siendo más probables y breves en ciencias naturales que en ciencias sociales y humanidades (Ehrenberg *et al.*, 2010; Wainerman, 2018). En este sentido, Saleem y Mahmood (2017) encontraron que la satisfacción con la dirección es menor en tesis de ciencias sociales que de ciencias naturales, lo cual podría ser un indicio de mejores habilidades de dirección o estilos de aproximación a la dirección en estas últimas áreas de conocimiento.

Por otra parte, la etapa inicial de tesis es donde se presenta la mayor tasa de abandono, particularmente en los primeros dos años (Wollast *et al.*, 2018). En consecuencia, es en esta etapa donde sería más necesario el apoyo directo y la orientación por parte de las y los directores (De Clercq *et al.*, 2019; Deuchar, 2008; McAlpine y McKinnon, 2013; Odena y Burgess, 2017). De hecho, De Clercq *et al.* (2019) mostraron en un estudio longitudinal cuantitativo que la influencia del apoyo del director(a) en la intención de persistir es moderada por la etapa de avance en el doctorado: es más fuerte al principio, más débil en el medio y casi nula al final. Asimismo, otras investigaciones señalan al doctorado como un trayecto en el que se va desarrollando mayor autonomía (Johnson, Lee y Green, 2000; Torres Frías, 2014), por lo que sería esperable que el rol y el estilo de dirección cambiasen a lo largo de este.

Estos datos permiten vislumbrar la importancia de realizar estudios que consideren los estilos de dirección y su relación con el grado de avance del proyecto de tesis, la disciplina en la que se inscribe el mismo o el género de tesis y directores(as). Sumado a esto, la mayoría de la literatura sobre estilos se basa en estudios cualitativos (Boehe, 2016; Deuchar, 2008; Gatfield, 2005; Gruzdev, Terentev y Dzhafarova, 2020; Gurr, 2001), por lo que hay una necesidad de avanzar en estudios que exploren y describan empíricamente los estilos de dirección desde la perspectiva de ambas partes. A partir de la evaluación de los estilos mencionados, esta investigación se propone explorar y describir las diferencias en tres estilos de dirección según género, área de conocimiento y grado de avance en la tesis, considerando las perspectivas de dos grupos: uno de directores(as) y otro de tesis.

Marco conceptual

La dirección de tesis es una práctica formativa en la que el director(a) brinda guía y orientación al (la) tesista para que pueda realizar su investigación. Algunos trabajos la definen como una labor tutorial (De la Cruz Flores, Chehaybar y Abreu, 2011; Moreno Bayardo, 2007). Las y los tutores son quienes brindan la posibilidad de aprender en la práctica, introducen a las y los estudiantes en las tradiciones de la profesión (De la Cruz Flores, Chehaybar y Abreu, 2011) y generan las condiciones necesarias para el aprendizaje.

Estas concepciones de la dirección de tesis reconocen el carácter de estudiante del (la) tesista (Corcelles, Cano, Liesa, González-Ocampo *et. al.*, 2019; Johnson, Lee y Green, 2000; Torres Frías, 2014) y, por lo tanto, requieren de la enseñanza y orientación de quien dirige, alejándose de posturas más antiguas que sostenían que el doctorando(a) es un alumno autónomo con las competencias necesarias para desarrollar una tesis desde el inicio del trayecto (Manathunga, 2005). Así, el trayecto doctoral se concibe como uno hacia mayores niveles de autonomía por parte del (la) tesista. Podría sostenerse que, a medida que el o la estudiante desarrolla mayores competencias en el campo científico, menos orientación y guía del director(a) necesitaría.

La labor de la dirección se desarrolla en el despliegue de diversas funciones. De acuerdo con Fernández Fastuca y Wainerman (2015), las dos principales son la asesoría y la socialización académicas. La primera refiere a la orientación brindada para el conocimiento sustantivo del área de conocimiento y el desarrollo de nuevo conocimiento. Por su parte, la socialización académica implica la promoción del acceso a la cultura y a la comunidad académicas. Se introduce al (la) tesista en las normas, valores y prácticas de la comunidad académica (como la participación en congresos, publicación en revistas, colaboración en la presentación a subsidios). Estas funciones se expresan de distinto modo según los estilos que puede asumir quien dirige. Según Boehe (2016), estos son los principios que gobiernan la relación entre director(a) y tesistas. Las investigaciones que abordan la temática concluyen en tipologías de estilos de dirección que, si bien son producto de la investigación empírica, no dejan de ser conceptualizaciones difíciles de encontrar en *estado puro*. De hecho, puede haber directores(as) que presentan rasgos de distintos estilos simultáneamente. Algunas de las investigaciones sobre el tema abordan la dicotomía dirección

sobrepsectora-dirección ausente (por ejemplo, Farji-Brener, 2007). Otras clasificaciones proponen estilos que varían entre una dirección centrada en la producción de la tesis y una enfocada en la formación del o la tesista o que ponderan la cualidad de líder de quien dirige (Murphy, Bain y Conrad, 2007; Franke y Arvidsson, 2011).

Aquí, a partir de estudios previos que proponen una tipología basada en la dirección de tesis en tanto práctica formativa, a diferencia de otras que analizan al director(a) en tanto líder (Fernández Fastuca, 2019), nos concentramos en tres estilos que fueron validados empíricamente mediante un estudio psicométrico (Sánchez-Rosas, Fernández Fastuca, Difabio de Anglat y Domínguez-Lara, en evaluación): directivo, orientador y ausente. El primero de ellos se caracteriza por entender la tarea como una instrucción, prescribiendo las actividades a realizar, por considerar al o la tesista como estudiante sin los recursos necesarios al inicio del doctorado para hacer frente autónomamente a la tesis; en este estilo las y los directores se distinguen por tener un rol activo y reunirse frecuentemente con sus tesisas. Por su parte, en el estilo orientador se caracterizan por concebir su tarea como una tutoría y buscar guiar al o la tesista, posicionándose en un segundo plano para generar las condiciones necesarias para el aprendizaje, además de reunirse periódicamente con sus tesisas para discutir sus avances y consensuar cursos de acción; estos directores(as) se identifican por describir al doctorado como un trayecto hacia mayores niveles de autonomía en la labor investigativa. Finalmente, el estilo ausente se caracteriza por directores(as) que entienden su tarea como meramente administrativa; se abstienen de participar del desarrollo de la tesis, ubicando su función solo al inicio y al final para verificar el informe final; consideran que el o la tesista es completamente responsable por el desarrollo de su trabajo. Los intercambios entre ambas partes para la discusión del trabajo son prácticamente nulos.

Los distintos estilos se han relacionado con diversas aristas de la educación doctoral. Gu, He y Liu (2017) concluyen que tanto el estilo directivo como el orientador se relacionan favorablemente con el desarrollo de la creatividad, uno fomenta la capacidad de autogestión del (la) tesista (dejando más tiempo para el pensamiento creativo) y el otro la motivación intrínseca. Por su parte, Gruzdev, Terentev y Dzhafarova (2020) informaron que al estilo ausente lo encuentran ligeramente más en tesisas que transitan el inicio del doctorado. Además, según los autores, la expectativa de graduación

a tiempo es más alta entre quienes caracterizan a sus directores(as) como superhéroes o como los más involucrados.

Boehe (2016) analiza la relación entre los estilos de dirección y factores de contingencia. Identifica los siguientes factores relacionados con el proceso de investigación: incertidumbre de la tarea y complejidad organizacional, poder y objetivos del director(a), y las expectativas y valores del o la tesista. Concluye que ningún estilo es particularmente mejor que otro ante las diversas contingencias.

Ahora bien, es apropiado realizar un análisis inverso y ver de qué manera distintos factores contextuales influyen en los estilos de dirección. Así como las tasas de graduación difieren según el área de conocimiento, también lo hace el ambiente de trabajo (Becher, 2001). Whitley (2012) argumenta que las disciplinas se diferencian según el grado de dependencia mutua entre las y los investigadores, de lo que emergen diversos ambientes de trabajo. En las ciencias sociales todavía es relevante la díada director(a)-tesista, mientras que en las ciencias naturales y exactas la modalidad principal está dada por los equipos de investigación (Becher, 2001; Gardner, 2008; Whitley, 2012). Asimismo, es probable que las distintas disciplinas promuevan un estilo por sobre otro (Egan, Stockley, Brouwer, Tripp *et al.*, 2009; Kam, 1997), aunque este es un aspecto que requiere más estudios empíricos.

Existe evidencia de que las expectativas que las y los tesistas tienen sobre un director(a) ideal rara vez se cumplen (Deuchar, 2008; Orellana *et al.*, 2016). Esto puede ser el origen de distintos tipos de desajustes que generen tensiones en su relación. Según Deuchar (2008), también pueden originarse tensiones porque las y los directores tienen expectativas sobre sus tesistas que no se concretan, por ejemplo, la autonomía. Devos, Boudrenghien, Van der Linden, Frebay *et al.* (2016) identifican tres tipos de desajuste entre ambas partes: *a*) en cuanto a las expectativas respecto del proyecto de investigación (el tema específico que desean investigar, el abordaje metodológico), *b*) en relación con lo que constituye una buena investigación para cada cual y sus prioridades en la vida y *c*) las discrepancias entre el estilo de dirección y las necesidades y expectativas del o la tesista.

Por su parte, Löffström y Pyhältö (2015) reflexionan sobre los problemas éticos en la dirección de tesis e identifican entre los más relevantes: *a*) ser justo, para las y los directores implica el principio de dedicar a cada tesista el tiempo y apoyo necesarios, dado que cada doctorando(a) tiene sus propias necesidades de orientación y seguimiento; y *b*) ser fiel, que se traduce

para las y los tesistas en miedo al abandono por parte de sus directores(as) e inadecuada dirección, que es el principal temor que encontraron las autoras.

Para contribuir a la comprensión de esta relación pedagógica aquí pretendemos explorar y describir los estilos directivo, orientador y ausente según el género, el área de conocimiento y el grado de avance de la tesis considerando las perspectivas del director(a) y del (la) tesista.

Diseño metodológico

Participantes

Se utilizó un muestreo no probabilístico, tipo bola de nieve en el que las y los mismos participantes facilitaron el acceso a otros(as) participantes o informantes institucionales. Participaron 267 directores(as) ($M_{\text{edad}} = 51.54$, $SD = 10.21$) que se encontraban dirigiendo ($M_{\text{tesis}} = 2$), codirigiendo ($M_{\text{tesis}} = 3$), habían dirigido ($M_{\text{tesis}} = 1$) o habían codirigido ($M_{\text{tesis}} = 1$) tesis de doctorado. También participaron 285 tesistas ($M_{\text{edad}} = 31.81$, $SD = 4.98$) que realizaban con beca (92%) doctorados de cinco años. Todos(as) los participantes pertenecían a universidades argentinas, con predominio de ciudades o provincias centrales, ya sea como investigadores o como estudiantes de doctorado. La tabla 1 muestra sus características descriptivas.

TABLA 1

Datos descriptivos de las muestras de directores(as) y tesistas

	Directores(as) %	Tesistas %
Género		
Hombres	57	29
Mujeres	43	71
Área del conocimiento		
Ciencias naturales	47	57
Ciencias sociales	53	43
Título alcanzado		
Grado universitario	1.5	73
Especialización	0	8.4
Maestría	1.5	15.1
Doctorado	97	3.5

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

	Directores(as) %	Tesisistas %
Año de estudio		
Estoy en 1º o 2º año	-	24.9
Estoy en 3 ^{er} año	-	21.8
Estoy en 4º año	-	16.5
Estoy en 5º año	-	36.8
Actividad principal		
Actividad profesional no académica	2.6	-
Docencia	24.3	-
Gestión	4.5	-
Investigación (como miembro de un organismo científico nacional)	50.9	-
Investigación (en una universidad o instituto de investigación sin pertenecer a un organismo científico nacional)	17.6	-

Nota: Ciencias naturales: física, química, biología, ingeniería, medicina, agronomía. Ciencias sociales: educación, psicología, arquitectura, sociología, filosofía, artes, historia.

Fuente: elaboración propia.

Medición/medidas

Estilos de dirección. Utilizamos dos instrumentos que permiten evaluar los estilos (directivo, orientador y ausente) desde la perspectiva del director(a), por un lado, y del (la) tesista, por el otro (Sánchez-Rosas *et al.*, en evaluación). Cada instrumento consta de tres escalas y cada una evalúa de forma unidimensional un estilo en particular mediante 12 ítems. Las escalas contemplan ítems que refieren a función del director(a), concepción sobre la o el tesista y acción del director(a). Los ítems se contestaron utilizando una escala Likert para indicar el grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación expresada, desde (1) *totalmente en desacuerdo* a (5) *totalmente de acuerdo*. En el anexo se muestran ejemplos de ítems.

Procedimiento

Se generó una encuesta digital distribuida a través de correo electrónico y redes sociales (Facebook messenger o WhatsApp). Se aplicó durante el periodo febrero-mayo de 2021. Si bien la investigación no contó con

aprobación de un comité de ética, ni quienes participaron firmaron un consentimiento informado, sí se les explicó el propósito e importancia de este estudio. Incluso, se les indicó que su participación era totalmente voluntaria, anónima y que los datos personales serían confidenciales y se utilizarían solamente para los fines de la presente investigación.

Análisis de datos

El objetivo principal del análisis de datos fue estudiar las diferencias en las puntuaciones medias de los tres estilos de dirección entre los grupos de resistas determinados por el género (hombre y mujer), el grado de avance en el doctorado (principiantes y avanzados) y el área de conocimiento (ciencias naturales y ciencias sociales). También se indagaron dichas diferencias entre los grupos de directores(as) determinados por el género y el área de conocimiento.

Análisis preliminar. La primera etapa del análisis de datos consideró un estudio de invarianza factorial de cada una de las escalas, en cada pareja de grupos de comparación. Este procedimiento permite determinar los ítems de cada escala que presentan un desempeño en la medición del constructo que es similar en los grupos de interés. Si un ítem presenta un desempeño en la medición distinto entre grupos, las puntuaciones de ese reactivo no son apropiadas para realizar comparaciones, ya que implicaría significados de las puntuaciones de las escalas distintas según el grupo (Chen, 2007).

Para realizar el análisis de invarianza de una escala particular en una pareja de grupos, se estimaron tres modelos de ecuaciones estructurales multigrupo, en los cuales se planteó que en cada uno la escala tenía un comportamiento unidimensional. En el modelo 1 no se agregaron restricciones, en el 2 se fijaron los coeficientes de regresión de los ítems semejantes en cada grupo y en el 3 se fijaron los coeficientes de regresión y los interceptos de los ítems equivalentes. En los casos en los que el modelo 3 presentó un ajuste a los datos similar al de los modelos 1 y 2 se concluyó que la escala poseía invarianza factorial fuerte, que es el nivel de invarianza que indica que es posible realizar comparaciones entre las puntuaciones de la escala en los grupos evaluados. El criterio para concluir este nivel de invarianza fue que el modelo 1 tuviera un ajuste moderado a los datos ($CFI > .95$, $RMSEA < .08$; Rhudy, Arnau, Huber, Lannon *et al.*, 2020) y que el CFI (índice de ajuste comparativo) de los modelos 2 y 3 disminuyera hasta .01 unidades en comparación con el CFI del modelo

menos restrictivo previo, aunado a que el RMSEA (error cuadrático medio de aproximación) aumentara hasta .015 unidades (Chen, 2007).

Cuando no se alcanzó la invarianza factorial fuerte en un contraste, se eliminó el ítem que generaba más obstáculos para el logro de esta condición (el de mayor diferencia entre coeficientes de regresión cuando el bajo ajuste fue en el modelo 2 o el de mayor diferencia entre interceptos cuando el bajo ajuste fue en el modelo 3). Luego se realizaron los análisis nuevamente para determinar si se lograba la invarianza. En los casos positivos se redujo la escala a los ítems que permitieron la invarianza fuerte, mientras que en los negativos el procedimiento de eliminación de ítems se repitió hasta lograr la meta.

Análisis principal. La segunda etapa del análisis consistió en comparar las medias de las escalas en los grupos de interés. Este contraste se realizó con el puntaje total de cada escala, promediado por la cantidad de ítems, una vez que se alcanzó la invarianza factorial fuerte. Para el contraste se estimó la prueba t de diferencias de medias y para cuantificar la magnitud de las diferencias se consideró el valor de la d de Cohen para el estudio del tamaño del efecto. Se utilizó una significancia de 5% y se consideraron los siguientes puntos de corte para el tamaño de efecto: > 0.20 pequeños, > .50 medianos y > .80, grandes (Lakens, 2013). Todos los análisis se realizaron en el software R en su versión 4.1.2 (R Core Team, 2016).

Resultados

Análisis preliminar

Análisis de invarianza factorial: tesisistas. En el análisis según género, la escala del estilo directivo se mantuvo intacta, mientras que en las escalas de los estilos orientador y ausente se eliminó un ítem. Con respecto al área de conocimiento, en los estilos directivo y orientador se eliminó un ítem, mientras que en el ausente se suprimieron dos reactivos. En el análisis del grado de avance en el doctorado no se requirió de la eliminación de ítems en ninguna de las tres escalas.

Análisis de invarianza factorial: directores(as). El análisis según género permitió mantener la escala del estilo directivo completa y eliminar dos ítems de la escala del estilo orientador y un ítem del estilo ausente. Según área de conocimiento, se alcanzó la invarianza factorial fuerte en la escala del estilo orientador con la eliminación de dos reactivos, mientras que en las otras dos escalas esto no se logró. No obstante, para propósitos del es-

tudio se decidió trabajar con las variantes de estas escalas más próximas al nivel deseado, esto implicó que las escalas de los estilos directivo y ausente se trabajaran con 7 y 11 reactivos, respectivamente.

Análisis principal

Comparación de medias entre grupos de tesis. La tabla 2 muestra las diferencias en las medias para cada estilo de dirección para las y los tesisistas según género, área de conocimiento y grado de avance en el programa doctoral.

TABLA 2

Diferencias de medias en los estilos de dirección según género, área de conocimiento y grado de avance de tesisistas

	N ítems	Directivo			N ítems	Orientador			N ítems	Ausente		
		M	DE	d		M	DE	d		M	DE	d
Mujeres	12	2.73	0.69	-0.03	11	3.30	0.87	-0.03	11	2.22	0.77	-0.08
Hombres	12	2.75	0.69		11	3.32	0.87		11	2.28	0.79	
Cs nat	11	2.82	0.71	0.30**	11	3.33	0.87	-0.02	10	2.22	0.82	0.12
Cs soc	11	2.61	0.67		11	3.35	0.82		10	2.12	0.77	
Principiante	12	2.94	0.68	0.35**	12	3.56	0.77	0.30**	12	2.00	0.55	-0.33**
Avanzado	12	2.70	0.69		12	3.30	0.87		12	2.25	0.84	

Nota: N ítems = cantidad de ítems de la escala utilizados en la comparación, M = media, DE = desviación estándar, d = d de Cohen, ** prueba t de diferencia de medias significativa a 5%.

Fuente: elaboración propia.

El contraste según género no mostró diferencias significativas en ninguno de los tres estilos de dirección percibidos.

Según el área de conocimiento, sólo se observó una diferencia significativa en el uso del estilo directivo ($t(420.04) = 3.17, p = .002$), el cual estuvo más presente en ciencias naturales y tuvo un tamaño del efecto pequeño ($d = 0.30$). Según el grado de avance en la carrera, se observaron diferencias significativas y pequeñas en los estilos directivo [$t(122.44) = 2.58, p = .011, d = 0.35$], orientador [$t(135.08) = 2.37, p = .019, d = 0.30$] y ausente [$t(182.40) = -2.91, p = .004, d = -0.33$]. Los estilos directivo

y orientador fueron más informados en tesis principiantes que avanzados, mientras que el ausente fue más reportado en tesis avanzadas que principiantes.

Comparación de medias entre grupos de directores(as). La tabla 3 muestra las diferencias en las medias para cada estilo de dirección según género y área de conocimiento.

TABLA 3

Diferencias de medias en los estilos de dirección según género y área de conocimiento

	N ítems	Directivo			N ítems	Orientador			N ítems	Ausente		
		M	DE	d		M	DE	D		M	DE	d
Mujeres	12	2.92	0.69	-0.13	10	4.15	0.42	0.34**	11	1.49	0.40	-0.12
Hombres	12	3.01	0.71		10	4.00	0.47		11	1.54	0.43	
Cs nat	7	3.31	0.63	0.43**	10	4.13	0.38	0.24	11	1.51	0.38	-0.39**
Cs soc	7	3.02	0.72		10	4.03	0.48		11	1.68	0.46	

Nota: n ítems = cantidad de ítems de la escala utilizados en la comparación, M = media, DE = desviación estándar, d = d de Cohen, ** prueba t de diferencia de medias significativa a 5%.

Fuente: elaboración propia.

Al considerar el género, las directoras informaron más adoptar un estilo de dirección orientador que los hombres [$t(226.94) = 2.73, p = .007$], con un tamaño del efecto pequeño ($d = 0.34$), aunque no se presentaron diferencias significativas en los otros estilos. Respecto del área de conocimiento, se observaron diferencias significativas y pequeñas en los promedios reportados de los estilos directivo [$t(264.97) = 3.56, p < .001, d = .43$] y ausente [$t(263.85) = -3.25, p = .001, d = -.39$]. Las y los directores de ciencias naturales se identificaron como más directivos y menos ausentes que los de ciencias sociales.

Discusión

Los estilos de dirección todavía no han sido investigados en profundidad por la literatura especializada. En este artículo exploramos sus diferencias según género y área de conocimiento para un grupo de directores(as)

y otro de tesis, y el avance en los estudios doctorales para este último grupo.

Los resultados indican que tanto tesis como directores(as) informaron percibir, por orden de preponderancia, los estilos orientador, directivo y ausente.

Al considerar el género de las y los tesis, no se encuentran diferencias en la percepción de la adopción de un estilo u otro por parte de sus directores(as). Estos resultados son similares a los de Bell-Ellison y Dedrick (2008), quienes hallaron que las y los estudiantes son más similares que diferentes respecto de las cualidades deseables en un director(a). En nuestro caso, respondieron cómo perciben a sus directores(as), en lugar de las cualidades esperadas, y manifestaron percibirlos de modo similar independientemente del género. Esto constituye un aporte ya que, si bien otros estudios analizan las posibilidades de graduación según el género o las dificultades de la dirección de tesis en relaciones mujer-hombre u hombre-mujer (De Clercq *et al.*, 2019; Wollast *et al.*, 2018), hay escasos trabajos que analicen la dirección de tesis considerando la percepción de las y los estudiantes sobre la dirección recibida según su género.

En cuanto al área de conocimiento, los resultados muestran que las y los tesis de ciencias naturales informan que identifican a sus directores(as) con el estilo directivo más que los de ciencias sociales. El estilo asumido podría ser un indicador de la influencia de las áreas de conocimiento en la dirección de tesis. Otros estudios sustentan estas diferencias en diversas aristas de la tarea investigativa y la dirección de tesis. En este sentido, anteriormente mencionamos que las distintas áreas de conocimiento promueven ambientes de trabajo y dirección distintos (Egan *et al.*, 2009). Además, Kam (1997) señala que probablemente las áreas de conocimiento promuevan diversos estilos de dirección. González-Ocampo y Castelló (2019) encontraron que la satisfacción con la dirección de tesis se relaciona fuertemente con la disciplina. Consecuentemente, nuestros resultados aportan evidencia a las diferencias que enmarcan las áreas de conocimiento.

En cuanto al grado de avance de las y los tesis, nuestros datos señalan que quienes tienen estudios más avanzados tienden a percibir en mayor medida el estilo de dirección ausente. Paralelamente, quienes son principiantes informan que sus directores(as) adoptan el estilo directivo y el orientador. Asimismo, Odena y Burgess (2017) informaron que la

orientación y la retroalimentación que se necesita de la dirección cambia a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo de la tesis. Aunque siempre es crucial para mantener la motivación, la retroalimentación es más breve hacia el final del trabajo. González-Ocampo y Castelló (2019) establecieron que las y los estudiantes luchan con más requisitos hacia el final de la tesis y tienden a tener más experiencias negativas con la dirección. Este resultado podría estar relacionado con la percepción de un estilo ausente.

Del lado de las y los directores, en relación con la variable de género, de acuerdo con nuestro estudio las mujeres tienden a elegir ligeramente más el estilo orientador, aunque esta diferencia fue pequeña. Un resultado interesante es que ambos géneros parecen identificarse menos con el estilo ausente; esto significa que tienden a pensar en sí mismos prefiriendo más un estilo directivo u orientador, independientemente de su género.

Asimismo, se encuentran diferencias en los estilos de dirección asumidos según el área de conocimiento. Las y los supervisores de las ciencias exactas informaron adoptar más los estilos directivo y orientador y menos el ausente. Todas estas diferencias fueron pequeñas pero significativas; en el resto de las comparaciones no hubo diferencias. Cabe destacar que en términos prácticos, la diferencia en el estilo directivo es grande y a favor de las y los directores de ciencias naturales. Estos resultados son congruentes con lo hallado por Gruzdev, Terentev y Dzhafarova (2020), quienes señalan que la dirección en las ciencias naturales y exactas es caracterizada principalmente por el estilo denominado superhéroe, mientras que el porcentaje más pequeño de este estilo corresponde a las ciencias sociales. Además, la diferencia entre áreas de conocimiento con respecto al estilo ausente es algo a considerar. Podríamos plantear la hipótesis de que esta es otra expresión del ambiente distinto que promueven las áreas de conocimiento. Como se ha apuntado anteriormente, las ciencias sociales tienen una baja dependencia mutua entre las y los investigadores (Whitley, 2012), que podría facilitar la mayor presencia del estilo ausente.

Si bien no se analizó el impacto de los estilos sobre variables relevantes para el proceso formativo que atraviesan tesis y director(es), podemos arriesgar que los estilos orientador y directivo estarían más involucrados en el proceso formativo del (la) tesis (y quizás podrían tener efectos positivos sobre este) y el ausente estaría más alejado de dicho proceso (con posibles efectos negativos). Al informar principalmente estilos directivos u orientadores, las y los supervisores tendrían una visión positiva de sí

mismos, están declarando percibirse como involucrados en el proceso del o la tesista. Paralelamente, las y los doctorandos tienden a puntuar a sus propios directores(as) ligeramente más como ausentes, una visión más negativa. Esto se relaciona con los resultados de González-Ocampo y Castelló (2019), quienes investigaron las experiencias de las y los tesistas con la dirección de tesis y hallaron que mencionan más experiencias negativas que positivas.

En la misma línea, otros estudios evidencian que las expectativas que las y los tesistas tienen sobre un director(a) ideal rara vez se cumplen (Deuchar, 2008; Orellana *et al.*, 2016). Nuestros resultados y los de las investigaciones reseñadas nos permitirían hipotetizar que en esta relación pedagógica las y los tesistas parecen necesitar la guía y orientación de sus directores(as) más de lo que advierten recibirla, ya que los perciben en mayor medida como ausentes. Aquí podría haber un indicio de una brecha entre la orientación brindada por el director(a) y las necesidades de aprendizaje y orientación del o la tesista, cuya relevancia fue ya señalada por Marsh, Rowe y Martin (2002) y Devos *et al.* (2016). En esta línea, Harrison y Grant (2015) sostienen que difícilmente un director(a) puede responder a todas las necesidades de formación y sostén que necesita quien está realizando su tesis.

Conclusiones

Este estudio exploró los estilos de dirección contrastando los correspondientes a directivo, orientador y ausente en relación con el género, el área de conocimiento y el grado de avance en la tesis considerando las opiniones de un grupo de directores(a) y otro de tesistas.

En ambos grupos se encontraron algunas diferencias en los estilos de dirección según el género, el área de conocimiento y el grado de avance en la tesis. Principalmente el área de conocimiento parece tener influencia en el estilo de dirección.

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten ahondar en las diferentes percepciones entre directores(as) y tesistas respecto de los estilos de dirección que pueden afectar el vínculo pedagógico, aportando a los estudios previos la diferenciación según género, área de conocimiento y avance en el doctorado. Así, la brecha entre la orientación brindada por las y los directores así como las necesidades de aprendizaje de las y los tesistas no es estable a lo largo del trayecto formativo, lo que per-

mite matizar los resultados de otras investigaciones. Asimismo, difiere de un área de conocimiento a otra. Además, puede sostenerse que los resultados ponen de manifiesto la necesidad de las y los tesistas de mayor orientación por parte de sus directores(as). Futuras investigaciones podrían profundizar en estas diferencias para enriquecer el conocimiento sobre la dirección de tesis como práctica formativa e indagar sobre las necesidades de aprendizaje de las y los tesistas y el modo en el que reciben respuesta de sus directores(as).

En nuestro estudio los resultados de los dos grupos analizados no son comparables ya que se les aplicaron instrumentos distintos y no pertenecían a una misma díada director(a)-tesista. Para profundizar nuestro conocimiento sobre la temática es preciso hacer investigaciones que apliquen los instrumentos a la misma díada para indagar la relación de las distintas variables comparando la perspectiva de cada uno. Asimismo, futuras investigaciones podrían orientarse a identificar la influencia que tiene la condición de contar con una beca en el estilo de dirección que adopta el director(a) o en las expectativas del o la tesista.

Además, el presente estudio no toma en cuenta la dimensión institucional como variable a considerar en el análisis de este vínculo pedagógico. Si bien las diversas investigaciones que se dedican a indagarlo (como las citadas en este artículo) lo hacen de modo independiente de la universidad que les da marco, es relevante estudiar la dirección de tesis considerando las variables institucionales, por un lado, para identificar si estas influyen y de qué modo y, por otro, para contrarrestar la mirada de la dirección de tesis como un espacio independiente, perspectiva que parece sostenerse en los estudios previos. Del mismo modo, la investigación no toma en cuenta las diferencias entre los sistemas nacionales como variable. En futuras investigaciones es preciso que se aborden ambas dimensiones para una mayor comprensión de la dirección de tesis según los contextos en los que se desarrolla.

La investigación presentada en este artículo aporta datos empíricos que permiten describir los estilos de dirección en el doctorado, considerando las perspectivas de directores(as) y tesistas y su pertenencia a diferentes grupos. Asimismo, posibilita profundizar el conocimiento sobre algunas variables asociadas a los estilos de dirección de tesis y sobre esta última como práctica formativa en sí misma al brindar información sobre las diversas percepciones que tienen ambos grupos sobre ella.

ANEXO

Ejemplo de ítems de las escalas de estilos de supervisión para directores(as) y tesistas

Escala estilos de dirección–director/a	Estilo
Mi función como director es...	
Asumir la responsabilidad de la toma de decisiones	Directivo
Consensuar con el tesista la toma de decisiones	Orientador
Desentenderme de los objetivos planteados por el tesista	Ausente
Considero que el tesista...	
Necesita de la instrucción directa para desarrollar su conocimiento	Directivo
Desarrolla su conocimiento si recibe la orientación suficiente	Orientador
Debe adquirir su conocimiento sin intervención del director	Ausente
Como director yo...	
Diseño la estrategia e instrumentos de recolección de datos	Directivo
Oriento el diseño de la estrategia e instrumentos de recolección de datos	Orientador
Dejo librado a la iniciativa del tesista la recolección de datos	Ausente
Escala estilos de dirección–tesista	Estilos
Mi director considera que su función es...	
Indicar al tesista el modo de realizar las actividades durante todo el proceso de tesis	Directivo
Orientar el aprendizaje del tesista durante todo el proceso de tesis	Orientador
Desentenderse de orientar al tesista durante todo el proceso de tesis	Ausente
Mi director considera que el tesista...	
Necesita de la instrucción directa para desarrollar su conocimiento	Directivo
Desarrolla su conocimiento si recibe la orientación suficiente	Orientador
Debe adquirir su conocimiento sin intervención del director	Ausente
Mi director...	
Diseña la estrategia e instrumentos de recolección de datos	Directivo
Acompaña al tesista al realizar el análisis de datos	Orientador
Evita dialogar con el tesista sobre sus ideas	Ausente

Fuente: elaboración propia.

Referencias

- Abiddin, Norhasni Zainal y West, Mel (2007). "Effective meeting in graduate research student supervision", *Journal of Social Sciences*, vol. 3, núm. 1, pp. 27-35. <https://doi.org/10.3844/jssp.2007.27.35>
- Åkerlind, Gerlese y McAlpine, Lynn (2017). "Supervising doctoral students: Variation in purpose and pedagogy", *Studies in Higher Education*, vol. 42, núm. 9, pp. 1686-1698. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1118031>
- Ampaw, Frim D. y Jaeger, Audrey (2011). "Understanding the factors affecting degree completion of doctoral women in the science and engineering fields", *New Directions for Institutional Research*, núm. 152, pp. 59-73. <https://doi.org/10.1002/ir.409>
- Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bell-Ellison, Bethany y Dedrick, Robert F. (2008). "What do doctoral students value in their ideal mentor?", *Research in Higher Education*, vol. 49, núm. 6, pp. 555-567. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9085-8>
- Boehe, Dirk Michael (2016). "Supervisory styles: A contingency framework", *Studies in Higher Education*, vol. 41, núm. 3, pp. 399-414. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.927853>
- Carlino, Paula (2005). "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos", *Educere*, vol. 9, núm. 30, pp. 415-420. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14553608001.pdf>
- Chen, Fang Fang (2007). "Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance", *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 14, núm. 3, pp. 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Corcelles, Marion; Cano, Maribel; Liesa, E.; González-Ocampo, Gabriela y Castelló, Montserrat (2019). "Positive and negative experiences related to doctoral study conditions", *Higher Education Research & Development*, vol. 38, núm. 5, pp. 922-939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602596>
- De Clercq, Mikaël; Devos, Christelle; Azzi, Assaad; Frenay, Mariane; Klein, Olivier y Galand, Benoi (2019). "I need somebody to lean on: The effect of peer, relative, and supervisor support on emotions, perceived progress, and persistence in different stages of doctoral advancement", *Swiss Journal of Psychology*, vol. 78, núm. 3-4, pp. 101-113. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000224>
- De la Cruz Flores, Gabriela; García Campos, Tonatiuh y Abreu Hernández, Luis Felipe (2006). "Modelo integrador de la tutoría", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31, pp. 1363-1388. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003112.pdf>
- De la Cruz Flores, Gabriela; Chehaybar y Kury, Edith y Abreu, Luis Felipe (2011). "Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura", *Revista de la Educación Superior*, vol. 40, núm. 157, pp. 189-209. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>
- Dedrick, Robert F. y Watson, Freda (2002). "Mentoring needs of female, minority, and international graduate students: A content analysis of academic research guides

- and related print material”, *Mentoring & Tutoring*, vol. 10, núm. 3, pp. 275-289. <https://doi.org/10.1080/1361126022000024541>
- Deuchar, Ross (2008). “Facilitator, director or critical friend?: Contradiction and congruence in doctoral supervision styles”, *Teaching in Higher Education*, vol. 13, núm. 4, pp. 489-500. <https://doi.org/10.1080/13562510802193905>
- Devos, Christelle; Boudrenghien, Gentiane; Van de Linden, Nicolas; Frebay, Marianne; Azzi, Assaad; Galand, Benoît y Klein, Olivier (2016). “Misfits between doctoral students and their supervisors: (How) are they regulated?”, *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 11, pp. 467-486. <https://doi.org/10.28945/3621>
- Difabio de Anglat, Hilda (2011). “Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 50, pp. 935-959. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n50/v16n50a12.pdf>
- Egan, Rylan; Stockley, Denise; Brouwer, Brenda; Tripp, Decano y Stechyson, Natalie (2009). “Relationship between area of academic concentration, supervisory style, student needs and best practices”, *Studies in Higher Education*, vol. 34, núm. 3, pp. 337-345. <https://doi.org/10.1080/03075070802597143>
- Ehrenberg, Ronald G.; Zuckerman, Harriet; Groen, Jeffrey A. y Brucker, Sharon M. (2010). *Educating Scholars. Doctoral Education in the Humanities*, Princeton: Princeton University Press. Disponible en: <https://press.princeton.edu/books/hardcover/9780691142661/educating-scholars>
- Farji-Brener, Alejandro (2007). “Ser o no ser director, esa es la cuestión: reflexiones sobre cómo (no) debería ser el desarrollo de una tesis doctoral”, *Ecología Austral*, vol. 17, pp. 287-292. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1667-782X2007000200010&script=sci_abstract&tlng=es
- Fernández Fastuca, Lorena (2018). *La pedagogía de la formación doctoral*, Buenos Aires: Teseo.
- Fernández Fastuca, Lorena (2019). “Estilos de dirección de tesis en la formación doctoral en programas de Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas”, *Espacios en Blanco*, vol. 2, núm. 29, pp. 201-217. Disponible en <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/357>
- Fernández Fastuca, Lorena y Wainerman, Catalina (2015). “La dirección de tesis de doctorado, ¿una práctica pedagógica?”, *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 148, pp. 156-171. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.013>
- Franke, Anita y Arvidsson, Barbro (2011). “Research supervisors’ different ways of experiencing supervision of doctoral students”, *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 1, pp. 7-19. <https://doi.org/10.1080/03075070903402151>
- Fulgence, Katherine (2019). “A theoretical perspective on how doctoral supervisors develop supervision skills”, *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 14, pp. 721-739. <https://doi.org/10.28945/4446>
- Gardner, Susan (2008). “What’s too much and what’s too little? The process of becoming an independent researcher in doctoral education”, *The Journal of Higher Education*, vol. 79, núm. 3, pp. 326-350. <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0007>
- Gatfield, Terry (2005). “An investigation into PhD supervisory management styles: Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications”,

- Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 27, núm. 3, pp. 311-325. <https://doi.org/10.1080/13600800500283585>
- González-Ocampo, Gabriela y Castelló, Montserrat (2019). "How do doctoral students experience supervision?", *Studies in Continuing Education*, vol. 41, núm. 3, pp. 293-307. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1520208>
- Gruzdev, Ivan; Terentev, Eugeny y Dzhafarova, Zibeida (2020). "Superhero or hands-off supervisor? An empirical categorization of PhD supervision styles and student satisfaction in Russian universities", *Higher Education*, vol. 79, pp. 773-789. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00437-w>
- Gu, Jibao; He, Changqing y Liu, Hefu (2017). "Supervisory styles and graduate student creativity: The mediating roles of creative self-efficacy and intrinsic motivation", *Studies in Higher Education*, vol. 42, núm. 4, pp. 721-745. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1072149>
- Gurr, Geoff (2001). "Negotiating the 'rackety bridge' – A dynamic model for aligning supervisory style with research student development", *Higher Education Research & Development*, vol. 20, núm. 1, pp. 81-92. <https://doi.org/10.1080/07924360120043882>
- Halse, Christine y Malfroy, Jane (2010). "Retheorizing supervision as professional work", *Studies in Higher Education*, vol. 35, núm. 1, pp. 79-92. <https://doi.org/10.1080/03075070902906798>
- Harrison, Scott y Grant, Catherine (2015). "Exploring of new models of research pedagogy: Time to let go of master-apprentice style supervision?", *Teaching in Higher Education*, vol. 20, núm. 5, pp. 556-566. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2015.1036732>
- Jackson, Debra; Davidson, Patricia M. y Usher, Kim (2022). "Doctoral supervision as pedagogy", en *Successful doctoral training in nursing and health sciences*, Cham: Springer.
- Johnson, Lesley; Lee, Alison y Green, Bill (2000). "The PhD autonomous self: Gender, rationality and postgraduate pedagogy", *Studies in Higher Education*, vol. 25, núm. 2, pp. 135-147. <https://doi.org/10.1080/713696141>
- Jones, Michael (2013). "Issues in doctoral studies-Forty years of journal discussion: Where have we been and where are we going?", *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 8, pp. 83-104. <https://doi.org/10.28945/1871>
- Kam, Bool Ho (1997). "Style and quality in research supervision: The supervisor dependency factor", *Higher Education*, vol. 34, núm. 1, pp. 81-103. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1002946922952>
- Kiley, Margaret (2011). "Developments in research supervisor training: Causes and responses", *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 5, pp. 585-599. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594595>
- Lakens, Daniel (2013). "Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs", *Frontiers in Psychology*, vol. 4, pp. 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Lee, Anne (2018). "How can we develop supervisors for the modern doctorate?", *Studies in Higher Education*, vol. 43, núm. 5, pp. 878-890. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1438116>

- Löfström, Erika y Pyhältö, Kirsi (2015). “I don't even have time to be their friend! Ethical dilemmas in Ph.D supervision in the hard sciences”, *International Journal of Science Education*, vol. 37, núm. 16, pp. 2721-2739. <https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1104424>
- Mainhard, Tim; Van der Rijst, Roeland; Van Tartwijk, Jan y Wubbels, Theo (2009). “A model for the supervisor-doctoral student relationship”, *Higher Education*, vol. 58, pp. 359-373. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9199-8>
- Manathinga, Catherine (2005). “The development of research supervision: Turning de light on a private space”, *International Journal of Academic Development*, vol. 10, núm. 1, pp. 17-30. <https://doi.org/10.1080/13601440500099977>
- Marsh, Herbert; Rowe, Kenneth y Martin, Andrew (2002). “PhD students' evaluations of research supervision: Issues, complexities and challenges in a nationwide Australian experiment in benchmarking universities”, *The Journal of Higher Education*, vol. 73, núm. 3, pp. 313-348. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777151>
- McAlpine, Lynn y McKinnon, Margot (2013). “Supervision-the most variable of variables: Student perspectives”, *Studies in Continuing Education*, vol. 35, pp. 265-280. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.746227>
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2007). “Experiencias de formación y formadores de programas de doctorado en educación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, pp. 561-580. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662007000200561
- Murphy, Noela; Bain, John y Conrad, Linda (2007). “Orientations to research higher degree supervision”, *Higher Education*, vol. 53, pp. 209-234. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-5608-9>
- Odena, Oscar y Burgess, Hilary (2017). “How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: A qualitative approach”, *Studies in Higher Education*, vol. 42, pp. 572-590. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1063598>
- Orellana, Martha L.; Darder, Antonia; Pérez, Adolfinia y Salinas, Jesús (2016). “Improving doctoral success by matching PhD students with supervisors”, *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 11, pp. 87-103. <https://doi.org/10.28945/3404>
- R Core Team (2016). *R: A language and environment for statistical computing*, Vienna: R Foundation for Statistical Computing. Disponible en: <https://www.R-project.org/>
- Rhudy, Jamie L.; Arnau, Randolph C.; Huber, Felicitas A.; Lannon, Edward W.; Kuhn, Bethany L.; Palit, Shreela; Payne, Michael F.; Sturycz, Cassandra A.; Hellman, Natalie; Guereca, Yvette M.; Toledo, Tyler A. y Shadlow, Joanna O. (2020). “Examining configural, metric, and scalar invariance of the pain catastrophizing scale in Native American and Non-Hispanic white adults in the Oklahoma Study of Native American Pain Risk (OK-SNAP)”, *Journal of Pain Research*, vol. 13, pp. 961-969. <https://doi.org/10.2147/JPR.S242126>
- Ribau, Isabel (2020). “Doctoral supervisors and PhD students' perceptions about the supervision process in a young European University”, *Universal Journal of Educational Research*, vol. 8, núm. 1, pp. 36-46. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080105>

- Saleem, Tooba y Mahmood, Nasir (2017). "Influence of the supervision related background variables on the supervisees' supervision experiences at postgraduate level", *Pakistan Journal of Education*, vol. 34, núm. 2, pp. 73-99. <http://dx.doi.org/10.30971/pje.v34i2.378>
- Saleem, Tooba y Rana, Rizwan (2019). "An empirical investigation of supervisory management styles and associated factors for postgraduate level research supervision", *Pakistan Journal of Education*, vol. 36, núm. 3, pp. 93-117. <http://dx.doi.org/10.30971/pje.v36i3.828>
- Sánchez-Rosas, Javier; Fernández Fastuca, Lorena; Difabio de Anglat, Hilda y Domínguez-Lara, Sergio (en evaluación). "Directive, guiding, absent: Two measures for assessing supervisory styles from the perspective of the supervisor and supervisee", *Ciencias Psicológicas*.
- Torres Frías, José de la Cruz (2014). *El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Disponible en: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/2012/el_papel_de_la_tutoria.pdf
- Wainerman, Catalina (2018). "Los doctorados en Argentina: crecimiento y desempeño", en O. Barsky y A. Corengia (comps.), *La ley de educación superior. Impactos, desafíos e incertidumbres*, Buenos Aires: Teseo. Disponible en: <https://www.teseopress.com/reesargentinaleydeeducacion/chapter/capitulo-10-los-doctorados-en-la-argentina-crecimiento-y-desempeno/>
- Whitley, Richard (2012). *La organización intelectual y social de la ciencia*, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Wollast, Robin; Boudrenghien, Gentiane; Van der Linden, Nicolas; Galand, Benoit; Roland, Nathalie; Devos, Christelle; De Clercq, Mikael; Klein, Olivier; Azzi, Assaad y Frenay, Mariane (2018). "Who are the doctoral students who drop out? Factors associated with the rate of doctoral degree completion in universities", *International Journal of Higher Education*, vol. 7, núm. 4, pp. 143-156. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p143>

Artículo recibido: 8 de agosto de 2022

Dictaminado: 2 de mayo de 2023

Segunda versión: 9 de mayo de 2023

Aceptado: 17 de mayo de 2023