



LOS APOYOS DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA DE LA DIRECCIÓN DE TESIS DOCTORALES

Mercedes Zanotto González

Universidad Nacional Autónoma de México
mzanotto@unam.mx

María del Socorro Rodríguez Guardado

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
mariadelsocorro.rodriguez@upaep.mx

Área temática: Investigación de la investigación educativa

Línea temática: Formación de investigadores

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

En la formación de investigadores, es sabido que uno de sus componentes centrales concierne a la función pedagógica de la dirección de tesis doctorales, la cual implica a la articulación de prácticas que favorecen las trayectorias de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Estas prácticas corresponden al asesoramiento académico, a la orientación y a la socialización e integración académicas. Asimismo, cada vez existe mayor consenso referente a que la dirección de tesis requiere de apoyos institucionales que favorezcan su logro y fortalecimiento. Sin embargo, resulta importante identificar y precisar cuáles serían aquellos requeridos para favorecer su función pedagógica. Acorde con esto, a partir de un análisis de la literatura al respecto, en la presente ponencia se especifican seis ejes interdependientes, los cuales consideramos fundamentales para generar apoyos institucionales a dicha función, de tal manera que contribuyan a la permanencia, a una experiencia formativa satisfactoria y a la conclusión en tiempo de los estudios doctorales. A su vez, se aborda uno de estos, el cual corresponde a la definición de lineamientos institucionales que expliciten y regulen el proceso de dirección de tesis en su función pedagógica, los cuales son susceptibles de atender necesidades importantes observadas en esta práctica educativa.

Palabras clave: Doctorado, formación doctoral, instituciones de educación superior, investigadores, tesis doctoral

Introducción

Una de las funciones de las instituciones de educación superior es generar conocimiento por medio del desarrollo de proyectos innovadores que promuevan a la ciencia (McAlpine et al., 2020) y a las humanidades. Para ello, una de sus actividades relevantes corresponde a la formación de investigadores en los programas doctorales. Acorde con las autoras, el aumento en el número de graduados de estos programas es considerado por los gobiernos un avance en el conocimiento, en la economía y en la competitividad internacional y a su vez las instituciones educativas de nivel superior han invertido en políticas para monitorear en los programas académicos la satisfacción, la retención y la finalización oportuna por parte de los estudiantes de doctorado. Asimismo, las investigaciones a este respecto han ampliado la comprensión de la experiencia que es parte de la dirección de tesis doctorales. Todo ello, ha influido en la transformación de los contextos institucionales para la mejora de la formación doctoral.

Las instituciones de educación superior en México tienen un papel fundamental en la preparación de futuros investigadores, ya que es en estas donde dicha tarea se formaliza (Ortiz Lefort, 2010) principalmente en los programas de doctorado (Ortiz Lefort et al., 2015), lo cual es coincidente en el contexto de América Latina (Carrera et al., 2017; González et al., 2020). La formación en investigación se entiende, de acuerdo con Moreno et al. (2003)

como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico que consiste en promover y facilitar preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación (pp. 52-53).

Existen distintos elementos que inciden en el proceso formativo de los investigadores que, de acuerdo con Moreno-Bayardo (2011) corresponden, por una parte, a la manera en el que el doctorando vive y articula las condiciones en las que participa en el programa formativo y, por otra parte, las condiciones que la institución le proporciona. La autora se enfoca en la confluencia de estos dos aspectos mencionados a partir de un acercamiento a los procesos y prácticas al interior de los programas doctorales, desde las voces de los estudiantes, y refiere como elementos formativos relevantes a los seminarios, a los coloquios, a la relación en la tutoría (también denominada dirección de tesis), a las acciones docentes y a la relación entre estudiantes y formadores.

Otras investigaciones, como la realizada por Corcelles et al. (2019), reportan las experiencias positivas y negativas de los doctorandos y su relación con variables que corresponden a las condiciones formativas en los programas doctorales, lo cual permite identificar factores que ejercen una clara influencia en la preparación de futuros investigadores. Como parte de estos, las autoras refieren al área disciplinar, al financiamiento de los estudios, la modalidad de estudio (tiempo completo o tiempo parcial) y las distintas etapas del proceso de formación. A su vez,

las experiencias reportadas por los doctorandos indican una serie de aspectos formativos de relevancia, cada uno de ellos con distintos elementos constitutivos, tales como: la comunidad de investigación, el proceso investigativo, la comunicación científica, los recursos, posibilidades y limitaciones, la agencia y la regulación cognitiva y emocional, así como la vida extra-académica.

Un aspecto que es sabido fundamental en la formación de investigadores corresponde a la dirección de tesis y por tanto a la interacción director-doctorando implicada (Bastalich, 2017; González-Ocampo y Castelló, 2018; 2019), así también ha sido considerada un elemento clave en la experiencia que construye el doctorando a lo largo del programa (Pyhältö et al., 2015) y un aspecto central dentro del contexto educativo del estudiante que influye de manera importante en su nivel de satisfacción y bienestar en la trayectoria formativa (McAlpine et al., 2020). A su vez, existen maneras distintas de conceptualizar al proceso de dirección de tesis, lo cual es posible observar en los diferentes términos utilizados para hacer referencia al agente que lleva a cabo esta práctica: director, supervisor, tutor, asesor, entre otros (Fernández Fastuca, 2019). Aunado a esto, también se ha entendido como un trabajo profesional (Halse y Malfroy, 2010), como un proceso holístico en el que intervienen distintos agentes educativos además del director (Cumming, 2010); a la vez que se han analizado conceptos diversos relacionados con esta práctica (Lee, 2008), los cuales corresponden a la funcionalidad, enculturación, pensamiento crítico, emancipación y desarrollo de una relación de calidad, los cuales son interdependientes.

Por otro lado, una conceptualización que actualmente presenta un consenso relevante es aquella que destaca la función pedagógica de la dirección de tesis, acerca de la cual existe cada vez una mayor coincidencia respecto de la necesidad de que esta sea explicitada y apoyada desde la institución. A continuación, se aborda lo referente a las características de la función pedagógica de la dirección de tesis, también se analiza la importancia de los apoyos que esta práctica requiere de las instituciones de educación superior y se identifican los aportes de las investigaciones a este respecto que, desde nuestra perspectiva, pueden resultar valiosos para el logro y fortalecimiento de dicho proceso formativo.

Desarrollo

Función pedagógica de la dirección de tesis

La dirección de la tesis desde su función pedagógica implica una intencionalidad formativa y está lejos de ser considerada una tarea individual. En este sentido, es una práctica educativa compleja que tiene como finalidad favorecer el desarrollo de habilidades en las distintas dimensiones del proceso doctoral (Fernández y Wainerman, 2015). Además, es una tarea comprendida dentro de un contexto educativo institucional en el que el director puede acercar al doctorando a diferentes apoyos ofrecidos por este para atender necesidades diversas que atañen a la formación del investigador (McAlpine, 2013; Akerlind y McAlpine, 2017).

Con lo expuesto anteriormente, se identifica la relevancia de profundizar en las distintas prácticas que constituyen la función pedagógica de la dirección de tesis, de la que se espera un acompañamiento por parte del director hacia el doctorando, el cual promueva la apropiación de conocimiento e involucramiento en la comunidad académica. En esta línea, se puede observar que la función pedagógica del director de tesis no solo concierne a los aspectos teóricos y metodológicos, sino también a factores de índole personal del doctorando y al seguimiento de su trayecto formativo desde el ingreso al programa hasta la obtención de grado (McAlpine, 2013).

En este sentido, Zanotto et al. (2021) profundizaron en las distintas prácticas que constituyen a la función pedagógica del director de tesis, a saber, el asesoramiento académico, la orientación y la socialización e integración académica, las cuales se encuentran interrelacionadas en el proceso de dirección doctoral. El *asesoramiento académico*, es la práctica en la que el director ofrece sus conocimientos de experto sobre la disciplina, identifica las necesidades formativas del tesista, favorece el aprendizaje de teorías y de métodos específicos, además de aportar una retroalimentación en el avance de la tesis doctoral. En esta actividad cobra relevancia la comunicación para establecer un diálogo que propicie el planteamiento y logro de metas, el compromiso e involucramiento del doctorando. Por su parte en la *orientación*, el director de tesis ofrece estrategias de apoyo al doctorando para que pueda alcanzar sus objetivos formativos (De Kleijn et al., 2015). Estas estrategias integran agentes y recursos institucionales como becas, cursos que completen la formación, atención profesional que ayude a enfrentar dificultades personales, entre otros. La *socialización e integración académica*, implica a las acciones que promueven el acceso a normas, valores y costumbres de la comunidad académica (Fernández y Wainerman, 2015) mediante el propiciamiento de que el doctorando participe en actividades que promuevan el desarrollo de intercambios con otros académicos que aporten a su campo de investigación, tales como distintos tipos de foros académicos, equipos de investigación, la publicación de artículos científicos con distintos autores, entre otros. Estos procesos, también favorecen positivamente la construcción de un sentido de agencia y de una identidad académica en los futuros investigadores (McAlpine y Amundsen, 2009).

En la investigación que llevaron a cabo Zanotto et al. (2023) identificaron, desde la percepción de los doctorandos, las cualidades de la dirección de tesis que generan aporte a su investigación y aquellas que la dificultan. En este sentido, respecto de las prácticas que constituyen la función pedagógica del director de tesis, encontraron que, en cuanto al asesoramiento académico, los doctorandos mencionaron el apoyo en contenidos (marco teórico, metodología, tema de estudio y resultados) y el proceso de construcción de la tesis (asesorías, escritura académica y revisión de avances). Respecto a la orientación, las aportaciones estuvieron dirigidas al seguimiento de materias, esfera personal y apoyos motivacionales. Por su parte, en la socialización e integración académica los doctorandos manifestaron, en menor medida, apoyos para participar en congresos, publicaciones y movilidad académica. Las autoras encontraron que los apoyos de la función pedagógica del director de tesis más mencionados correspondieron al asesoramiento académico, no obstante, en lo referente a la socialización e integración académica se registraron

menos menciones. Los hallazgos evidencian que existe un área de oportunidad para propiciar la participación de las instituciones educativas en conjunto con el director de tesis, desde su función pedagógica, para fortalecer el trayecto formativo del doctorando.

Apoyos de las instituciones de educación superior a la función pedagógica de la dirección de tesis

Las investigaciones ponen de manifiesto que la dirección de tesis es un proceso que no se realiza en aislado, sino que requiere de la participación y apoyo de un contexto institucional (Castelló et al., 2013; McAlpine, 2013). Sin embargo, de acuerdo con Fernández Fastuca (2021), esta práctica “continuaría siendo un espacio privado ajeno a la regulación institucional” (p. 21), a la vez que existe un desconocimiento por parte del director y tesista de su dimensión pedagógica y, de acuerdo con la autora, las altas tasas de abandono de estudios doctorales no se explicarían por la dirección de tesis, sino que plantea la hipótesis de que ello podría deberse a factores contextuales. En esta lógica, cabe preguntarse ¿cuáles son los apoyos que tendrían que aportar las instituciones de educación superior a la función pedagógica de la dirección de tesis doctorales? Las investigaciones a este respecto resultan escasas pues, si bien se analizan dichos apoyos a la dirección en general, aquellos enfocados a su función pedagógica no han sido del todo precisados. A su vez, en México se requiere mayor investigación acerca de esta práctica.

A manera de iniciar un análisis de los posibles apoyos que pueden proveer las instituciones de educación superior a la función pedagógica de la dirección de tesis doctorales, es necesario tomar en cuenta algunos referentes en investigación que permiten comprender el proceso formativo de los doctorandos y que, por tanto, se vinculan con la dirección de tesis. Acorde con McAlpine et al. (2020), estos corresponden a la retención o permanencia, satisfacción y conclusión de la formación en el programa doctoral. Las autoras señalan que la satisfacción es un elemento central que permite rastrear y comprender la permanencia en el programa, el progreso en la formación y la conclusión de los estudios doctorales. En esta lógica, se encuentra asociada al compromiso del doctorando en la investigación, a experiencias formativas positivas y a su bienestar, así también a la conclusión oportuna de sus estudios en el programa. Por esta razón, resulta pertinente la detección de apoyos institucionales susceptibles de aportar a la función pedagógica de la dirección de tesis la posibilidad de generar una práctica satisfactoria para el doctorando y el director de tesis.

La identificación de los apoyos mencionados implica, por tanto, la consideración de las tres prácticas constitutivas de la función pedagógica de la dirección: el asesoramiento académico, la orientación y la integración a la comunidad académica, así como los ejes que permiten articularlas entre sí y sistematizar los apoyos desde el contexto institucional. A partir de la revisión de la literatura precisamos seis ejes interdependientes que consideramos relevantes para favorecer a la función pedagógica de la dirección de tesis y con ello propiciar en el

doctorando la permanencia, la satisfacción y la conclusión oportuna de su proceso formativo. Estos ejes corresponden a: 1) la definición de lineamientos institucionales que expliciten y regulen el proceso de dirección de tesis en su función pedagógica; 2) el seguimiento y corrección de la trayectoria formativa; 3) propiciamiento del desarrollo de agencia por parte del doctorando; 4) fortalecimiento de la formación/actualización/colegialidad de directores de tesis; 5) creación de contextos de intercambio/colaboración entre la comunidad académica; 6) difusión/comunicación educativa referente a la dirección de tesis y al proceso formativo en el doctorado.

En la presente ponencia nos centramos en el primero de los ejes especificados, correspondiente a la definición de lineamientos institucionales que permitan explicitar y regular a la dirección de tesis (McAlpine, 2013; McAlpine et al., 2020), de tal manera que esta se pueda asumir como un proceso pedagógico en el que existe una responsabilidad colectiva e institucional. A su vez, este eje permea y puede favorecer la articulación de los demás. Estos lineamientos tendrían que atender a carencias observadas a partir de las investigaciones, las cuales apuntan a la falta de acuerdo entre las expectativas del director y el doctorando respecto de la relación de trabajo que establecen entre sí (Difabio, 2011; Fernández Fastuca, 2021). A su vez existe un desconocimiento de dicha práctica, ya que la dirección en muchos casos permanece en la esfera privada, lo cual representa dejar de lado el acceso del doctorando a recursos que se encuentran más allá de la supervisión, pero que repercuten en su trayectoria formativa, tales como la orientación profesional, personal y financiera (McAlpine, 2013). Así también, de acuerdo con la autora, no explicitar el proceso de supervisión genera que sigan predominando las concepciones más tradicionales a este respecto, tales como aquellas señaladas por Fernández Fastuca (2019; 2021) que la asumen desde un modelo maestro-aprendiz y que con ello consideramos que dificultan la interacción de las tres prácticas que la constituyen como proceso pedagógico, las cuales fueron mencionadas de manera previa.

A partir de lo anterior, es posible observar que la definición de lineamientos institucionales para la explicitación y regulación del proceso de dirección de tesis resulta ser un elemento clave en el logro de la función pedagógica de esta práctica. En esta lógica, identificamos un conjunto de acciones que apuntan a su propiciamiento. Entre estas se encuentran la definición de las funciones de los distintos agentes que inciden en el proceso formativo del doctorando (McAlpine et al., 2020) y por tanto en la dirección y desarrollo de la tesis, así como la clarificación de las responsabilidades y derechos del director de tesis y del doctorando. Aunado a esto, es necesaria la explicitación de expectativas por parte del director y del doctorando respecto del trabajo que realizarán en conjunto para el desarrollo de la investigación doctoral (Akerlind y McAlpine, 2017), considerada pieza clave dentro de un proceso formativo más amplio (De la Cruz et al., 2010). Así también, se requiere el logro y formalización de acuerdos entre director y doctorando respecto del trabajo a realizar en conjunto (Fernández Fastuca, 2021).

Otro tipo de lineamientos institucionales sería pertinente que propicien el desarrollo y puesta en marcha de estrategias para la clarificación de las etapas del proceso formativo del estudiante en el programa doctoral (inicial, intermedia y final) y, cómo parte de estas, los conocimientos,

habilidades, actitudes a desarrollar, tipo de interacción en el trabajo con el director de tesis y avance en la investigación esperados, pero también las dificultades y necesidades que pueden surgir y el tipo de apoyos que podrían requerirse. Ello sería susceptible de evitar la falta de claridad referente a los requerimientos del proceso formativo que con frecuencia se presenta en los doctorandos, lo que puede conducir a una pérdida de sentido y con ello de motivación respecto de este (Castelló et al., 2017). Así también, resulta necesaria la definición de las instancias institucionales a las que el director y doctorando podrían dirigirse para resolver posibles conflictos; la implementación de estrategias colegiadas para la detección y atención de doctorandos, así como de directores que estén experimentando problemáticas en el trabajo en conjunto (McAlpine, 2013). A su vez, es importante el favorecimiento de la integración del doctorando en equipos de investigación, lo cual es sabido que tiene la posibilidad de mitigar sentimientos de soledad (Castelló et al., 2017) y de fortalecer el desarrollo de la identidad como investigador (McAlpine, 2012), así como el sentido de agencia (McAlpine y Amundsen 2009).

Conclusiones

El proceso de formación doctoral está integrado por diferentes aspectos que influyen en la experiencia de los futuros investigadores. Uno de estos es la interacción del doctorando con el director de tesis, en ella cobra relevancia la función pedagógica de la dirección con sus distintas prácticas constitutivas y en vinculación con importantes procesos colectivos e institucionales, dentro de los cuales están aquellos que pueden generar apoyos a dicha función. Esto implica que la dirección de tesis dista mucho de ser una relación maestro-aprendiz (Fernández Fastuca, 2019) o un proceso aislado del contexto institucional. En esta lógica, en el presente trabajo analizamos la importancia de los apoyos que esta práctica educativa requiere de las instituciones de educación superior, como parte de estos identificamos seis ejes que consideramos susceptibles de favorecerla y nos enfocamos en el que corresponde a la definición de lineamientos institucionales que expliciten y regulen el proceso de dirección de tesis en su función pedagógica.

Acorde con lo expuesto anteriormente, consideramos pertinente subrayar la importancia de continuar en el análisis de los apoyos que las instituciones pueden proveer a la función pedagógica de la dirección y con ello tener la posibilidad de aportar al desarrollo de modelos para la formación de investigadores en los que las instituciones favorezcan, de manera explícita y congruente con los programas, al proceso de dirección de tesis doctorales concebido como parte de su responsabilidad (McAlpine, 2013).

Referencias

- Åkerlind, Gerlese y McAlpine, Lynn (2017). Supervising doctoral students: Variation in purpose and pedagogy, *Studies in Higher Education*, 42(9), 1686–1698. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1118031>
- Bastalich, W. (2017). Content and context in knowledge production: A critical review of doctoral supervision literature. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1145–1157. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1079702>
- Carrera, C., Madrigal, J. y Lara, Y. (2017). La formación de investigadores en los posgrados. Una reflexión curricular. *Revista Boletín Redipe*, 6(9), 53-72. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/350>
- Castelló, M., Iñesta, A. y Corcelles, M. (2013). Learning to write a research article: Ph.D. Students' transitions toward disciplinary writing regulation, *Research in the Teaching of English*, 47(4), 442-477. <http://www.jstor.org/stable/24397847>
- Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A., y Suñe, N. (2017). Why do students consider to drop out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education*, 74(6), 1053–1068. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0106-9>
- Corcelles, M., Cano, M., Liesa, E., González-Ocampo, G. y Castelló, M. (2019). Positive and negative experiences related to doctoral study conditions, *Higher Education Research & Development*, 38(5), 922-939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602596>
- Cumming, J. (2010). Doctoral enterprise: a holistic conception of evolving practices and arrangements, *Studies in Higher Education*, 35(1), 25-39. <https://doi.org/10.1080/03075070902825899>
- De Kleijn, R.A., Meijer, P.C., Brekelmans, M. y Pilot, A. (2015) Adaptive research supervision: exploring expert thesis supervisors' practical knowledge, *Higher Education Research & Development*, 34(1), 117-130. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934331>
- De la Cruz, G., Díaz-Barriga, F. y Abreu, L.F. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles Educativos*, 32(130), 83-103. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2010.130.20624>
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/400>
- Fernández Fastuca, L. y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37(148), 156-171. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2015.148.49319>
- Fernández Fastuca, L. (2019). Estilos de dirección de tesis en la formación doctoral en programas de Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 29(2), 201-217. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/357>

- Fernández Fastuca, L. (2021). ¿Por qué directores y tesisas deciden discontinuar la relación pedagógica?, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.pqdt>.
- González-Ocampo, G. y Castelló, M. (2018). How do doctoral students experience supervision? *Studies in Continuing Education*, 41(3), 293-307. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1520208>
- González-Ocampo, G. y Castelló, M. (2019). Research on Doctoral Supervision: What We Have Learnt in the Last 10 Years. En T. M. Machin, M. Clarà y P. A. Danaher (Eds.), *Traversing the doctorate: reflections and strategies from students, supervisors and administrators* (pp. 117-141). Palgrave Macmillan.
- Halse, C. y Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92. DOI: 10.1080/03075070902906798
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision, *Studies in Higher Education*, 33(3), 267-281. <https://doi.org/10.1080/03075070802049202>
- McAlpine, L. (2012). Shining a light on doctoral reading: implications for doctoral identities and pedagogies. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(4), 351-361. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.728875>
- McAlpine, L. (2013). Doctoral supervision: Not an individual but a collective institutional responsibility, *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 259-280. <https://doi.org/10.1174/021037013807533061>
- McAlpine, L. y Amundsen, C. (2009). Identity and agency: pleasures and collegiality among the challenges of the doctoral journey, *Studies in Continuing Education*, 31(2), 109-125. <https://doi.org/10.1080/01580370902927378>
- McAlpine, L., Castelló, M., Pyhältö, K. (2020). What influences PhD graduate trajectories during the degree: a research-based policy agenda. *Higher Education*, 80:1011-1043. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00448-7>
- Moreno-Ballardo, M.G., Sánchez, R., Arredondo, V., Pérez, G. y Klingler, C. (2003). Formación para la investigación. En Ducoing, P. (Coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México 1992- 2002*. COMIE, SEP y CESU.
- Moreno-Ballardo, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 40(158), 59-78. <https://bit.ly/3AvqBMR>
- Ortiz Lefort, V. (2010). *Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional*. Universidad de Guadalajara.
- Ortiz Lefort, V., Pérez, R., Quevedo, L. y Maisterra, O. (2015). Una mirada analítica a las políticas de investigación científica en México: su orientación hacia la universidad pública. *Revista Cubana de la Educación Superior*, 34(1), 44-59.

- Pyhältö, K., Vekkaila, J., y Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: Doctoral students and supervisors perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International*, 52, 4–16. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981836>
- Zanotto, M., Gaeta, M.L. y Rodríguez, M.S. (2021, 15-19 de noviembre). *La función pedagógica de la dirección de tesis doctorales: un análisis desde las prácticas que la constituyen* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Pue. México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1660.pdf>
- Zanotto, M., Gaeta, M.L. y Rodríguez, M.S. (2023). La dirección de tesis desde la percepción de las y los doctorandos. Aportes al avance investigativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE*, 28(96), 305-331.