

Lorena Fernández Fastuca  
Universidad de San Andrés / becaria CONICET.  
Lic. en Ciencias y de la Educación (UCA), Mg. en Educación (Udesa).  
lorenafastuca@gmail.com

## La indagación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la formación de investigadores. Desafíos teóricos y metodológicos

### *Abstract*

La mayor importancia dada a la investigación, reflejada en la expansión de los posgrados. Dicha expansión ha hecho notorias las altas tasas de deserción en los programas doctorales, que ocurren tanto en la Argentina como en el resto del mundo. El problema ha dado origen a una vasta producción de investigación especialmente orientada a detectar los factores que influyen en la terminación o abandono y otorgando un lugar crucial a la etapa de la tesis. Es escasa, en cambio, la reflexión pedagógica sobre la formación de investigadores.

En el presente trabajo reflexiono sobre la experiencia de mi tesis doctoral sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de investigadores en formación de ciencias sociales y ciencias naturales, en la etapa de doctorado. Daremos cuenta de los desafíos teóricos y metodológicos enfrentados y, de las soluciones dadas hasta el momento.

La elaboración de la tesis difiere de la “cursada” como ambiente de aprendizaje. Según la literatura, en la formación de investigadores existe un alto componente de conocimiento tácito. A pesar de estas particularidades, el tema se incorporó en la agenda investigativa hace pocas décadas. Actualmente hay coincidencia en que el proceso de elaboración de la tesis es un espacio pedagógico, pero no se logra especificar cuáles son sus características ni cuáles son las estrategias didácticas propias del proceso.

Mis principales desafíos son dos: uno teórico y otro metodológico. El primero refiere a la aparente ausencia de teorías pedagógicas específicas para abordar el proceso formativo de los investigadores. Si bien algunas perspectivas, como el aprendizaje situado y la participación en comunidades de práctica, parecen hacer aportes significativos, todavía es necesario ponerlas en relación con el campo. El segundo, nos enfrenta a la dificultad del trabajo de campo: ¿cómo detectar el componente tácito en la formación de investigadores? Las entrevistas pueden dar sólo alguna información. Parece pertinente complementarlas con observaciones. Pero, ¿cómo lograr acceder a observar en los encuentros de un director con su tesista? Además, ¿alcanza con observar el trabajo entre director y tesista sólo algunos meses para dar cuenta de los procesos de enseñanza y de aprendizaje? Y si fuera así, ¿en qué etapa del desarrollo de la tesis?

### **Introducción**

El objeto de estudio de mi tesis doctoral son los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la formación de investigadores. Esta ha cobrado cada vez mayor importancia en el marco de la sociedad del conocimiento. Su centralidad se ve reflejada, en parte, en la expansión de los posgrados, fenómeno que ocurre tanto en la Argentina como en el resto del mundo (Barsky, 1997; García de Fanelli, 2000 Fliguer y Dávila,

2010). Una de las etapas esenciales en la formación de investigadores es la educación doctoral, período de educación sistemática y formal por el que deben transitar los investigadores en la mayoría de los países<sup>1</sup>.

La expansión de los posgrados ha hecho más notoria la problemática de su eficiencia. En las últimas décadas varias investigaciones informan tasas de graduación cercanas al 50%, en Estados Unidos (Bowen y Rudestine, 1992; Eherenberg et al., 2007; Leatherman, 2000); mientras que en la Argentina se habla de tasas que varían entre el 10 y el 60%. Estos estudios manifiestan que la deserción es mayor en la etapa de la tesis que en la de cursada, dando lugar a denominar al fenómeno “Todo menos la tesis”; y mayor en las Ciencias Sociales que en las Naturales.

A partir de esta problemática, gran parte de la literatura producida en relación a los posgrados (y particularmente a los doctorados) ha buscado detectar los factores que influyen en su terminación o abandono. La mayoría de los estudios coincide en que el principal factor es la relación director-tesista; relación que, parte, de la literatura propone concebir como un espacio pedagógico<sup>2</sup>. Sin embargo, he hallado escasos estudios que analicen los procesos de enseñanza y de aprendizaje propios de la formación de investigadores en la etapa doctoral.

Dadas las características distintivas de dicha formación (entre ellas, el lugar central de la tesis) y las crecientes demandas reflejadas en la expansión de posgrados considero necesario conocer los procesos de enseñanza y de aprendizaje puestos en juego en la formación de investigadores, y las particularidades que posee tanto en las Ciencias Sociales como en las Naturales, dadas las diferencias que existen no sólo en las tasas de graduación entre ambas sino, principalmente, en los modos de investigación y de organización para el trabajo. Más adelante ahondaré sobre estas diferencias.

A partir de lo dicho, planteé inicialmente como objetivo general de la tesis: indagar los procesos de enseñanza y de aprendizaje involucrados en la formación en

---

1 Entre sus excepciones se encuentran: Japón, cuyos investigadores se forman principalmente en la industria, y Alemania, donde la formación de investigadores acontece en los centros de investigación. (Clark, 1995).

2 Ver: Cassuto, 2010; de la Cruz Flores et al., 2006; Diezmann, 2005; Farji, 2007; Halse, y Malfroy, 2010; Jasman, 2012; Kamler y Thompson, 2004; Murphy et al., 2007; Wisker et al., 2003; entre otros

investigación, durante los estudios doctorales, considerando la implicación de las dimensiones cognitiva, afectiva y creativa, en las etapas de cursada y de tesis, comparando las Ciencias Sociales en relación con Ciencias Naturales.

### **Los programas doctorales**

En la tesis he decidido, junto a mi directora, centrarme en la formación de investigadores en la etapa doctoral, la cual ocupa un lugar de relevancia en la trayectoria de formación de un investigador<sup>3</sup>. El doctorado es la instancia de educación inicial, sistemática y formal, en esta trayectoria. El relevamiento de la literatura (Austin, 2002; Delamont y Atkinson, 2001; Becher, 1989) y un primer rastreo de las estructuras curriculares de los programas doctorales argentinos, permite identificar en ellos tres ejes de formación: 1) profundización de los conocimientos dentro de un área disciplinar, 2) aprendizaje y práctica de la investigación, y 3) socialización académica. Estos ejes se plasman en distintas estructuras curriculares. En nuestro país, existen programas estructurados, no estructurados, personalizados, algunos que contemplan un esquema de cursos y tesis (ya sea simultánea o consecutivamente), otros que contemplan sólo la elaboración de la tesis.

Estos tres ejes, atraviesan dos etapas<sup>4</sup> de la formación doctoral identificadas por Lovitts (2005). Durante la primera, consistente en la asistencia a cursos, el doctorando es principalmente un “consumidor” de conocimiento. Los cronogramas, la bibliografía, el orden de aproximación a los contenidos, están pautados de antemano por los docentes. Es decir, las características pedagógicas son una continuidad de presentes en otros niveles del sistema educativo. Durante la segunda, los doctorandos pasan a ser

---

3 En la Argentina, por ejemplo, el título es requisito CONICET para el acceso a la carrera de investigador del CONICET y a la titularidad de cátedra en las universidades (desde la Ley de Educación Superior sancionada en 1995).

4 La identificación de estas dos etapas está inspirada en la estructura curricular de los programas doctorales norteamericanos, en los cuales existen dos períodos bien distinguibles. Primero la ‘cursada’ y, luego de la aprobación un examen de contenido, se está habilitado para comenzar con la tesis. En la mayoría de los programas doctorales de la Argentina estas etapas no ocurren de manera consecutiva, sino simultánea. Igualmente, considero que la diferencia en cuanto a las implicancias cognitivas y psicológicas de dichas etapas se mantiene.

“productores” de conocimiento. Lo cual implica un aspecto creativo que involucra a la totalidad del yo. Es decir, las características pedagógicas cambian sustancialmente.

Otra particularidad de la formación doctoral, relevante a la hora de pensar su abordaje teórico, es que acontece principalmente en contextos no áulicos. A excepción de los seminarios, los investigadores se forman en las reuniones con su director y con otros académicos, en el laboratorio, durante el desarrollo del trabajo de campo, en los congresos y jornadas, etc. La diferencia no es sólo de espacio, sino que son instancias cuyo objetivo principal no es la formación, sino el desarrollo de la tarea que los reúne.

### **Abordaje teórico**

La formación de investigadores se constituyó en un tema de investigación hace pocas décadas. Varios investigadores hacen referencia a la ausencia de una pedagogía de la investigación ya que los estudios existentes se orientan a analizar algún aspecto específico de la formación de investigadores (la relación con el director de tesis, el sentimiento de aislamiento durante la producción de la tesis, factores que intervienen en la graduación o deserción); sin indagar la totalidad del proceso formativo (sus fundamentos teóricos, estrategias didácticas, mecanismos de evaluación, etc.).

Ante esta situación, durante los primeros meses de mi trabajo en la tesis leí gran cantidad de textos buscando autores que abordaran pedagógicamente la formación de investigadores y “me brindaran” una teoría que pudiera servir como el marco teórico de mi tesis. Después de algunos ‘callejones sin salida’, me di cuenta de que no tenía que buscar una teoría que me cerrara sino que debía comenzar por definir mis conceptos principales y a partir de allí abordar la formación de investigadores en su conjunto.

Entonces, el primer paso fue definir qué es la investigación. Esta es definida generalmente como un oficio<sup>5</sup>. Como tal encierra un *habitus*, que funciona a partir de reglas que no se encuentran necesariamente explicitadas (Bourdieu y Wacquant, 2005). Es decir, existe tanto un conjunto de conocimientos codificados como un conjunto de conocimientos tácitos. Esta concepción implica que su transmisión ocurre a partir de la interacción entre un maestro y un aprendiz, en la cual el segundo observa “...cómo este *habitus científico* (...) reacciona ante las elecciones prácticas (...) sin [el director] explicarlas necesariamente en forma de preceptos formales” (2005: 275).

---

5 Representantes de esta postura son: Wright Mills y Bourdieu, Becher, Delamont, Kennedy, Martínez, Wainerman, entre otros.

Ahora bien, ¿es suficiente el simple contacto del doctorando con el director para promover el desarrollo de competencias para la producción de conocimiento? La etapa de la tesis es parte de un proceso educativo, el doctorado, que como señalé anteriormente posee características pedagógicas distintas a los otros niveles del sistema educativo. Por lo tanto, de la mano de autores como Pearson (1999), Johnson (2000) y de la Cruz Flores y otros (2010) empecé a considerar que es necesario concebir dicha etapa como un espacio pedagógico, como una instancia de enseñanza y aprendizaje.

Los estudios doctorales implican, además, la inserción en una cultura nueva, de la cual se debe aprender no sólo una tarea específica que los convoca sino también sus normas, sistemas de valores y costumbres. De esta forma, comencé a considerar corrientes actuales que retoman la noción de aprendizaje experiencial de Dewey, según la cual el auténtico aprendizaje tiene su base en la experiencia. Concretamente, el concepto de aprendizaje situado<sup>6</sup> que considera que el aprendizaje implica la involucración del sujeto en una práctica social.

Lave y Wenger (1991) sostienen que el aprendizaje en las comunidades de práctica es posible a partir de la participación periférica legítima. El aprendizaje consistiría en una trayectoria en la que los aprendices se mueven de participantes periféricos legítimos a participantes centrales de la comunidad (Barab y otros, 2002) o, en nuestro caso, de un estudiante de posgrado a ser un investigador autónomo (Lovitts, 2005). Parte del aprendizaje consiste en identificar quiénes componen la comunidad de práctica, cómo interactúan entre ellos y con los de afuera, cuáles son sus modos de vida, la cotidianidad del trabajo y, principalmente, qué es lo que tienen que aprender para convertirse en miembros de dicha comunidad; mientras que otra parte es el aprendizaje de la tarea específica de la comunidad.

Hasta aquí, el aprendizaje. ¿Qué pasa del lado de la enseñanza? ¿Qué corrientes teóricas podrían ayudarme a abordar la formación de investigadores? Anteriormente he mencionado la existencia de dos etapas en los programas doctorales: los cursos disciplinares y la producción de la tesis. Dadas las diferencias entre estas parece insoslayable que en la formación doctoral ocurra tanto un proceso de enseñanza,

---

<sup>6</sup> El concepto de aprendizaje situado está altamente relacionado con los de cognición situada y cognición distribuida. Por otro lado, considero que el concepto “aprendizaje autorregulado” también constituirá un aporte importante para el marco teórico. Actualmente, estoy profundizando mis conocimientos sobre estos conceptos.

relativamente, sistematizado como un proceso de enseñanza no-sistematizada y hasta no intencionada (si es que pudiera haber enseñanza no intencionada). El problema central es poder congeniar ambas instancias de enseñanza. Es decir, este proceso puede desplegarse mediante diversos modelos de enseñanza.

Hay que tomar en cuenta, además, las diferencias entre los contextos de formación (posibilidades de interacción con referentes, potenciales docentes, condiciones de sistematicidad y frecuencia de la formación recibida, etc.) en distintos ámbitos disciplinares. Mientras en las Ciencias Naturales el doctorando se inserta en un equipo de investigación, en las Ciencias Sociales sigue primando la relación dual director-tesista.

A partir de las diferencias señaladas, podemos inferir que los modos de enseñanza desarrollados en cada uno también toman características diversas. Por un lado, en la primera etapa, de asistencia a cursos disciplinares, la enseñanza se desarrolla de forma sistemática y formalizada. En este caso, Díaz Barriga Arceo (2003) propone como estrategias de enseñanza más pertinentes para la promoción del aprendizaje situado las relacionadas con la construcción del conocimiento en contextos reales, el desarrollo de las capacidades reflexivas y el aprendizaje experiencial.

En la segunda etapa, de producción de conocimiento, la modalidad que asume el proceso de enseñanza es la tutoría. El director posee un rol activo promoviendo el aprendizaje en las distintas dimensiones de la investigación. Sus funciones principales pueden agruparse en: asesoría académica, socialización, apoyo psicosocial y apoyo práctico<sup>7</sup>. La primera alude a la orientación brindada por el director para alcanzar un conocimiento profundo y sustantivo de la disciplina y desarrollar nuevo conocimiento. Concretamente, que evalúe las necesidades formativas del estudiante, enseñe métodos de investigación, modele las actividades, establezca metas claras, provea información actualizada sobre el tema, otorgue *feedback* crítico sobre los trabajos escritos, entre otras actividades. La socialización se refiere a la promoción del acceso a la cultura académica. Desde la perspectiva del aprendizaje situado, esta función es central para la formación del tesista ya que implica que el director promueva su incorporación en actividades auténticas (como la participación en congresos, publicación en revistas

<sup>7</sup> Ver: Abiddin, 2007; de la Cruz Flores et al., 2006; Difabio, 2011; Farji, 2007; Kandlbinder y Peseta, 2001; Murphy, 2007; Halse y Malfroy, 2010; Diezmann, 2005; Kandlbinder y Peseta, 2001; Heath, 2002; Rosas et al., 2006; Martin et al., 2006.

académicas, etc.), mientras adquiere mayor autonomía y responsabilidad para participar en una comunidad de práctica académica. Por su parte, el apoyo psicosocial busca brindar a los estudiantes el sostén necesario para generar las condiciones sociales y emocionales indispensables para la consecución de su meta. Finalmente, el apoyo práctico, se refiere a la orientación en el contexto institucional (cómo acceder a los recursos de la universidad, referencia a otros académicos que pueden colaborar con su investigación), sugerencia de contactos que pueden facilitar el acceso al campo y al sostén financiero de la investigación. |

### **Abordaje metodológico**

El objetivo de mi investigación es de naturaleza descriptiva, y el abordaje metodológico que emplearé es cualitativo. Desde los primeros borradores del proyecto hasta la actualidad el diseño y alcance del trabajo de campo fue cambiando. En un principio había planeado indagar dos disciplinas en las Ciencias Sociales y Humanas y, dos en las Ciencias Naturales y Exactas, en programas doctorales de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de La Plata. Me centraría en programas doctorales académicos (no profesionales) para lograr una mirada ‘densa’ sobre las particularidades del aprendizaje y la enseñanza de la investigación en ambos ámbitos disciplinares. Para relevar la información utilizaría como fuentes de datos los documentos institucionales y entrevistas semi-estructuradas con graduados recientes, directores de tesis y docentes de los programas doctorales.

Sin embargo, a partir de la profundización en la búsqueda bibliográfica el considerar a la observación como una fuente de información para poder indagar la transmisión de conocimiento tácito cobró cada vez mayor importancia. Entonces, no era posible estudiar las cuatro disciplinas, y menos en dos universidades. Pero, tampoco quería renunciar a la posibilidad de indagar el comportamiento (que se sabe muy diverso) de los dos ámbitos de la ciencia. Por lo tanto, decidí centrarme en una disciplina de las Ciencias Naturales -biología- y una de las Ciencias Sociales -sociología-. Además, decidí restringirme a los programas doctorales académicos de la Universidad de Buenos Aires.

La información la reuniré a partir de tres fuentes de datos: documentos institucionales, observación no participante (de ser posible) y entrevistas. Los documentos institucionales incluyen el reglamento, el plan de estudios del doctorado y, el reglamento de tesis. Las observaciones las realizaré en un equipo de investigación en las Ciencias Naturales y, en una relación dual director-tesista y en los talleres de tesis,

en las Ciencias Sociales. Las entrevistas las llevaré a cabo con los directores de los programas doctorales; 20 graduados recientes; 20 directores de tesis (de los mismos graduados, cuando fuera posible) y, docentes vinculados a la producción de conocimiento (metodología de la investigación, taller de tesis, consejero de estudio –la cantidad depende del programa doctoral-). Seleccionaré igual número de informantes para cada disciplina.

Seleccionaré a los informantes según un conjunto de criterios que me permitan alcanzar mis objetivos. Los graduados deberán: haberse graduado en los últimos 5 años (esto permitirá que la experiencia formativa sea todavía reciente), haber realizado el doctorado con una beca de dedicación full time (con el fin de homogeneizar parte de las condiciones bajo las cuales realizaron el doctorado, así como la edad promedio de los entrevistados), continuar con su formación como investigadores, ya sea con una beca posdoctoral o con un cargo de investigación (para aumentar la probabilidad de que los entrevistados hayan hecho el doctorado con el objetivo de hacer de la academia su medio y modo de vida).

Los criterios para la selección de los directores de tesis y los otros docentes serán: que tengan experiencia de dirección de tesis (para garantizar que ellos no estén en pleno proceso auto-formativo para ese rol), que sean investigadores del CONICET (para asegurar que poseen cierto conocimiento de la tarea investigativa como del mundo académico), los directores que no hayan dirigido a nuestros entrevistados graduados, deberán ser considerados buenos directores (así podremos contar con informantes que puedan dar cuenta del proceso de enseñanza que desarrollan, dado que no contaremos con los graduados para poder contrastar la información que nos brinden).

### **Preguntas que se plantearon, preguntas a resolver**

En los primeros meses de búsqueda bibliográfica cuando no hallaba un marco teórico que me permitiera abordar la formación de investigadores desde una mirada estrictamente pedagógica, una de mis inquietudes principales era: ¿con qué autoridad puedo proponer yo una teoría que sirva a la comprensión del tema? En charlas con mi directora y con el tiempo me di cuenta que tampoco era que estaba proponiendo una teoría y demás, sino utilizando categorías, etc.

Una duda que todavía persiste es en cuanto a cómo analizar la enseñanza. Provisoriamente, he decidido tomar modelos de enseñanza distintos para analizar la parte de asistencia a cursos y la parte de la tesis. Para la primera tendría que tomar teoría sobre didáctica del nivel superior y para la segunda, mantenerme en la corriente



del aprendizaje situado. Pero todavía tengo dudas sobre mantener esta distinción. ¿Es pertinente separar tanto un mismo proceso formativo? ¿Acaso la profundización en la teoría disciplinar no es parte del proceso de formación de investigadores? Es decir, ¿no es parte de la participación en las comunidades de práctica, no hace a la tarea específica de la comunidad académica?

Actualmente, estoy considerando introducir algunas modificaciones en el objetivo general de la tesis. En concreto, planteaba que iba a analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje considerando las dimensiones cognitiva, afectiva y de la creatividad. Aunque considero que las 3 dimensiones son parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dudo de la posibilidad de analizar adecuadamente las últimas dos dimensiones. Por ejemplo, ¿cómo indagar la creatividad en el proceso de aprendizaje? Por eso, creo que el objetivo general sería: indagar los procesos de enseñanza y de aprendizaje involucrados en la formación en investigación, durante los estudios doctorales, en las etapas de cursada y de tesis, en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales de modo comparado.

El trabajo de campo, por su parte, me presenta mayores desafíos tanto en su diseño como en las primeras etapas de su ejecución. Por un lado, conseguir autorización par hacer observaciones. Para las Ciencias Naturales, aparentemente conseguiré el acceso a observar un equipo por medio de la Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA. Pero, para las Ciencias Sociales, ¿lograré acceder a observar las reuniones de un director con sus tesisistas? Y una vez que lo haga, ¿seré capaz de desentrañar los procesos? ¿Cuál es la posibilidad real de codificar el conocimiento tácito?

Por otro lado, si todo esto estuviera resuelto, determinar la duración y frecuencia de las observaciones es todavía un problema. Aunque ambas están supeditadas a los permisos que consiga del director, ¿cuál debería ser la unidad que marque la cantidad de observaciones: la cantidad de encuentros o las etapas del trabajo de tesis? En las Ciencias Naturales parece más simple porque el trabajo en el laboratorio es cotidiano y hay doctorandos en distintas etapas del doctorado con lo cual podría observar diferentes instancias del trabajo de tesis. Pero en las ciencias sociales, los encuentros son menos frecuentes y una misma etapa de la tesis puede prolongarse en muchos meses, alargando mi trabajo de campo. Pero si me rijo por una cantidad determinada de encuentros, corro el riesgo de sólo observar una etapa del trabajo (por ejemplo, la construcción del marco

teórico). Ahora, ¿esto constituye un “problema” o es parte de la lógica de trabajo de las Ciencias Sociales y, por lo tanto, parte de mi objeto de estudio?

En los últimos meses avancé con algunas entrevistas a graduados de ambos ámbitos de la ciencia. Algunas constantes encontré en los entrevistados de las Ciencias Naturales fueron la brevedad de sus respuestas y mi percepción no sólo de la existencia de una diferencia “idiomática”, sino también de la parquedad de su descripción de las tareas específicas que conlleva el aprendizaje de la investigación. ¿Es una ventaja o una desventaja preguntarles sobre un tema sobre el cual nunca reflexionaron? ¿Cómo se podrían encarar las entrevistas para que las respuestas no sean: ‘Y... estando con el director’ o ‘lo hacés, haciéndolo’?

## **Bibliografía**

Austin, A. (2002) "Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career" *The journal of higher education*, vol. 73, num. 1, pp. 94-122

Barsky, O. (1997) *Los posgrados universitarios en la República Argentina*. Buenos Aires: Editorial Troquel

Becher, T. (1989) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Madrid: Gedisa

Bourdieu, P. y Wacquant, L. [1992] (2008) *Una invitación a la sociología reflexiva*, (2ª ed.) Buenos Aires: Siglo XXI editores

Bowen, W. y Rudenstine, N. (1992) *In Pursuit of the PhD*, Princeton: Princeton University Press

Clark, B. R. (1995) *Places of inquiry. Research and advance education in modern universities*. Berkely: University of California Press

de la Cruz Flores, G.; Díaz Barriga Arceo, F.; Abreu Hernández, L. (2010) "La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación" *Perfiles Educativos*, vol. 32, num. 130, pp. 83-102

de la Cruz Flores, G.; García Campos, T., Abreu Hernández, L. (2006) "Modelo Integrador de la tutoría" *RMIE*, vol. 11, num. 31, pp. 1363-1388

Delamont, S. y Atkinson, P. (2001) "Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge", *Social studies of science*, vol. 31, num. 1, pp. 87-107

Díaz Barriga Arceo, F. (2003) "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo", *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 5, num. 2

Ehrenberg, R.; Jakubson, G.; Groen, J.; So, E.; Price, J. (2007) "Inside the black box: what program characteristics influence doctoral students' Attrition and graduation probabilities", *Educational evaluation and policy analysis*, vol. 29 num. 2, pp. 134-150

Fliguer, J. y Dávila, M. (2010) "Relación entre investigación y posgrados en las universidades privadas argentinas", Seminario *La investigación en las universidades*

privadas, Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), Buenos Aires, 27 y 28 de abril.

García de Fanelli, A. M. (2000) "Estudios de posgrado en la Argentina: una visión desde las maestrías de Ciencias Sociales" Buenos Aires: CEDES, documento 119

Johnson, L.; Lee, A.; Green, B. (2000) "The PhD autonomous self: gender, rationality and postgraduate pedagogy", *Studies in higher education*, vol. 25, num. 2, pp. 135-147

Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press, Estados Unidos.

Leatherman, C. (2000) "A new push for ADB's to cross the finish line", *Chronicle of higher education*, vol. 46, num. 29

Lovitts, B. (2005) "Being a good course-taker is not enough", *Studies in higher education*, vol. 30, num. 2, pp. 137-154

Pearson, M. (1999) "The Changing environment for doctoral education in Australia: implications for quality management, improvement and innovation", *Higher Education Research & Development*, vol. 18, num. 3, pp. 269-287