

XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

# **ENFOQUE CONTRASTIVO PARA ESTUDIAR LAS CULTURAS ACADÉMICAS: LA SUPERVISIÓN DE TESIS DE POSGRADO EN ARGENTINA Y EN AUSTRALIA.**

PAULA CARLINO.

Cita:

PAULA CARLINO (2004). *ENFOQUE CONTRASTIVO PARA ESTUDIAR LAS CULTURAS ACADÉMICAS: LA SUPERVISIÓN DE TESIS DE POSGRADO EN ARGENTINA Y EN AUSTRALIA*. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-029/96>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eVAu/8AS>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# 415 - ENFOQUE CONTRASTIVO PARA ESTUDIAR LAS CULTURAS ACADÉMICAS: LA SUPERVISIÓN DE TESIS DE POSGRADO EN ARGENTINA Y EN AUSTRALIA

## **Autor/es**

PAULA CARLINO

## **Institución que acredita y/o financia la investigación**

CONICET - Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires

---

## **Resumen**

Se comparan representaciones y prácticas en torno a la dirección de tesis de posgrado en las ciencias sociales, a través del análisis de documentos (estatutos de carreras de posgrado, pautas para elaborar tesis, informes gubernamentales, actas de congresos y artículos publicados relativos al tema) provenientes de universidades argentinas y australianas, junto con información recogida en entrevistas electrónicas y conversaciones informales con estudiantes y profesores argentinos. Las universidades australianas promueven la reflexión y teorización sobre la educación de posgrado e implementan acciones para favorecer la terminación de las tesis, apuntalando y brindando insumos a la labor de los supervisores. Por el contrario, las prácticas de dirección de tesis en Argentina suelen ubicarse dentro de la esfera de una aparente relación privada entre tesista y supervisor, sin guía ni apoyo institucionales. Conocer qué se hace en otros contextos resulta útil para volver observables las formas de entender y organizar las prácticas académicas dentro del propio ámbito, las que -por ser habituales- suelen parecer necesarias y naturales, cuando en realidad son productos históricos de políticas educativas. En esto reside el valor de los estudios

contrastivos, que permiten apreciar los rasgos de la propia cultura académica, generalmente desapercibidos para quienes somos miembros de ella.

### **Resumen en Inglés**

COMPARATIVE APPROACH TO STUDY ACADEMIC CULTURES: GRADUATE THESIS SUPERVISION IN ARGENTINA AND AUSTRALIA How Argentine and Australian academic cultures differ in their practices and representations regarding thesis supervision was compared through analysis of dissertation requirements in Social Sciences, university handbooks, thesis advice booklets, institutional surveys, governmental documents, conference proceedings, and published research articles. These were complemented with e-mail interviews and informal talks with Argentine graduate students and teachers. Australian universities promote reflection and theorization on graduate education and carry sustained programs to foster thesis completion through guiding and supporting supervisors' work. On the contrary, thesis supervision in Argentina tends to be seen as a private relationship between student and supervisor, lacking institutional guidance and support. We often consider our own academic practices as natural and compulsory ones due to their customary nature; however, to have access to what is done in other contexts helps us understand them as historical results of educational policies. This article could be an example of the value of comparative studies, as it enables us to see some features of our own academic culture, which are often hidden to those who that take part of it. KEY WORDS: Comparative approach, academic culture, dissertation, graduate education

### **Palabras Clave**

Enfoque-contrastivo cultura-académica tesis posgrado.

---

El enfoque contrastivo es habitual en lingüística y en educación comparada. En la primera, ha servido, por ejemplo, para poner de manifiesto las propiedades de distintas clases de textos a partir de la relación que unos tienen con los otros.

El potencial de este enfoque comparativo no suele emplearse en psicología. Sin embargo, puede resultar útil para volver observables las representaciones implícitas que tienen ciertas comunidades sobre determinadas situaciones de su quehacer habitual.

En esta comunicación, abordaré un aspecto de las culturas académicas de dos países distantes: Argentina y Australia. Me referiré a qué se hace y dice en sus universidades acerca de la dirección de tesis en los posgrados. Motiva este trabajo tanto un interés “ aplicado” como teórico y metodológico. En primer lugar, crece en nuestro país la preocupación por el bajo porcentaje de tesis finalizadas, especialmente en las Ciencias Sociales en las maestrías creadas hace menos de una década. Analizar cómo han afrontado otras instituciones problemas similares puede ser útil para planificar acciones propias. En segundo lugar, son pocos y recientes los estudios sobre las culturas académicas, las cuales conforman un entramado de representaciones y prácticas institucionales, que no suele ser cuestionado al interior de la comunidad que las sustenta, en la medida en que esta trama confiere al conjunto un carácter pseudo-natural y necesario. Por último, interesa al presente estudio extender al dominio de la dirección de tesis de posgrado el método de análisis contrastivo, empleado en otros trabajos con respecto a las formas de inclusión -o exclusión- de la enseñanza de la escritura en los currículos universitarios (Carlino, 2003 a, 2004 b y en prensa b) y respecto de las prácticas de evaluación por escrito (Carlino, en prensa a) (1).

## **MÉTODO**

Para conocer las representaciones y prácticas en torno a la supervisión de los estudiantes de posgrado, se analizaron documentos impresos (estructura curricular de los posgrados y pautas de elaboración de tesis, actas de congresos educativos y artículos publicados por profesores de posgrado, reglamentos e informes institucionales y gubernamentales) y virtuales (sitios de Internet sostenidos por distintas unidades universitarias), correspondientes a 12 universidades australianas y argentinas, junto con entrevistas realizadas por correo electrónico a 41 maestrandos y recientes *magistri* argentinos, y

conversaciones informales con alumnos y profesores de 14 posgrados argentinos. Centraré mi análisis en dos cuestiones: 1) el grado de reflexión sobre la supervisión de las tesis de posgrado (según su grado de presencia como tema teórico) y 2) el grado de de responsabilidad institucional asumida sobre estas prácticas.

## **RESULTADOS**

Existe una considerable distancia entre las instituciones australianas y argentinas en cuanto a lo que hacen (2) y dicen respecto de la supervisión de estudiantes de posgrado. El eje de las diferencias que he encontrado reside en que las prácticas de supervisión australianas están orientadas por un importante desarrollo teórico, emergente (y promovedor a la vez) de una manifiesta ocupación institucional, en contraste con las prácticas argentinas, que quedan dentro de la esfera de una aparente relación privada entre tesista y supervisor, sin guía ni apoyo institucionales.

En ambos países preocupa la baja tasa de graduación (65% para doctorados y 48% para maestrías en Australia, y sin datos oficiales en Argentina) y la demora en quienes logran finalizarlas, y aparecen como más problemáticas las ciencias sociales en contraposición a las básicas y de laboratorio. Sin embargo, al menos dos factores han de estar condicionando las diferencias en el abordaje de los problemas hallados. Por un lado, en Argentina la expansión de los estudios de posgrado es más reciente que en Australia, lo cual podría explicar la escasez de teorización y acción sobre los escollos detectados. Por otro lado, la insuficiencia en nuestro país de canales y recursos institucionales para estudiar estos obstáculos y diseñar mecanismos de ajuste se contraponen a los recursos que sí destinan las universidades australianas y su gobierno federal.

### **La situación australiana**

Entre las razones del crecimiento de los posgrados en Australia, originado a comienzos de los años ochenta, se señala la transformación del mundo del trabajo -que exige mayor capacitación para acceder al mercado laboral- y el acceso a la

educación superior de estratos poblacionales antes excluidos. Asimismo, se reconoce la promoción gubernamental de la investigación para competir internacionalmente con productos que tengan un valor añadido proveniente del conocimiento, tanto como la afluencia de estudiantes del sudeste asiático en busca de postítulos expedidos por universidades australianas, lo cual implica un ingreso no desdeñable para el sistema educativo superior australiano y una relación política estratégica con estos países vecinos.

Estas dos últimas circunstancias, sumadas a la vinculación con las instituciones educativas del Reino Unido a través del Commonwealth, podrían explicar el hecho de que desde el gobierno federal australiano se haya promovido una evaluación sostenida de los avatares de la educación de posgrado para apoyar el desarrollo de políticas tendientes a regular su funcionamiento y a enfrentar las dificultades emergentes. Es decir, la formación de posgrado australiana viene siendo estudiada y conceptualizada desde comienzos de la década de los noventa, lo cual ha producido una masa considerable de investigación y publicaciones por parte de los actores de los distintos niveles involucrados.

Muestra de ello son los simposios temáticos que, desde 1994, se celebran periódicamente en distintas ciudades del país (Kiley, 2003), además de numerosos trabajos sobre el tema presentados en foros educativos más generales. Índice de este mismo proceso de tematización reflexiva son los materiales elaborados al interior de las universidades destinados a la orientación de sus supervisores y/o tesis (Elphinstone, Martin y Foster, 1996; McCormack y Pascoe, 2000; Spear, 1999 y 2000), los documentos gubernamentales (Kemp, 1999; McWilliam *et al.*, 2002; Tyler, 1998) y las publicaciones en revistas especializadas. El conjunto de esta bibliografía resulta un indicador de que la formación de posgrado ha sido convertida en un campo problemático abierto al estudio en aras a su mejoramiento.

Dentro de estos trabajos, sobresalen por su número los dedicados a la supervisión. Esta atención concedida a las prácticas de dirección de tesis se fundamenta en la constatación de que la calidad de la supervisión resulta uno de

los factores decisivos para aumentar la tasa de graduación y para acotar el tiempo empleado en ello (Latona y Browne, 2001). Se propone entender la supervisión como “ un acto público, estructurado, monitoreado, investigado y comunicado” (Kiley, y Mullins, 2003), una práctica inserta en un contexto institucional que ha de brindar a tesista y supervisor infraestructura y lineamientos para mejor llevarla cabo (Milne, 1996; Robins y Reeves, 1996).

En función de ello, se planifican diversificados apoyos al tesista y a los directores de tesis. Para los primeros se plantean supervisiones grupales (Pearson, 2000), grupos de pares con orientación y soporte institucional (Conrad, 2003; Crotty, 1996; Hortsmanshof y Conrad, 2003), talleres de tesis para las distintas fases de elaboración (Beasley, 1999; Beasley y Knowles, 1995; Cooper y Juniper, 2002), diarios reflexivos del tesista (George, 2002), asociaciones de estudiantes de posgrado, fomento de que participen en congresos (Crotty, 1996; Pearson, 2000), etc. Para los directores de tesis, se contempla reconocimiento de la carga horaria por dirección de tesis (Melrose, 2002), regulación institucional de la relación tesista-supervisor (con estipulación de frecuencia de sus encuentros), orientación al director sobre problemas frecuentes en cada fase de la tesis y formas de abordarlos (University of South Australia, 2002 a y 2002 b), etc.

El apoyo dado por las instituciones a los supervisores asimismo se basa en la comprobación de que la tarea de supervisar es habitualmente una labor solitaria, lo cual atenta contra la reflexión profesional necesaria para desarrollarla (Cryer, 1996; Kandlbinder y Peseta, 2001). En particular, se considera necesario que los supervisores noveles (cuyo número ha debido crecer rápidamente, dado el auge de los posgrados) reciban formación adecuada a través de programas institucionales, que contemplan el intercambio entre los supervisores por medio de grupos presenciales y virtuales con retroalimentación de un coordinador especializado (Kandlbinder, 1998 y 2000; Peseta y Brew, 2003), proyectos de investigación acción (Hall *et al.*, 1997), elaboración de documentos reflexivos sobre su práctica, compilación de las “ mejores prácticas” para ser difundidas (Kandlbinder y Peseta, 2001), etc.

El punto de vista de los tesisistas y supervisores es tenido en cuenta para el diseño de políticas y prácticas, tanto a nivel institucional como gubernamental, lo cual se realiza por medio del “ Cuestionario de la experiencia de posgrado” anualmente a escala nacional (Ainley, 2001; Guthrie y Trembath, 1998), de encuestas departamentales (Fraser y Mathews, 1999), entrevistas sobre buenas experiencias y dificultades (Long y Kiley, 1994) e investigaciones sobre expectativas mutuas (Kiley, 1996 y 1998; Malfroy y Webb, 2000). Este tipo de estudios ha servido para tomar conciencia de la necesidad de hacer explícitas las prácticas institucionales antes dadas por sentado. Por ello, se ha favorecido la elaboración de pautas escritas sobre los procedimientos esperados por cada posgrado respecto de tesisistas (University of South Australia, 2003) y supervisores (Fornasiero, 2002; University of South Australia, 2002 a y 2002 b).

En síntesis, las universidades australianas estudiadas han implementado sistemas que orientan y apoyan las prácticas de supervisión de los tesisistas. Estas prácticas han comenzado a ser estudiadas y se ha generado en torno a ellas una extendida reflexión. Los tesisistas parecieran estar más acompañados porque los supervisores lo están por sus instituciones y éstas, a su vez, por los órganos de gobierno correspondientes, que han especificado canales para financiar las buenas prácticas (3) (DEST, 2003; Pearse, 2002; Pearson, 2000).

### **La situación argentina**

Lo que aparece en los posgrados argentinos es un vacío de legislación y de mecanismos de regulación referidos a la dirección de tesis. Ni la entidad gubernamental encargada de acreditar y evaluar los estudios universitarios de posgrado (la CONEAU), ni las casas de altos estudios, ni los propios posgrados, han previsto procedimientos detallados atinentes a la supervisión de los tesisistas.

A pesar de que las características de cada nivel de posgrado (especialización, maestría, doctorado) han sido definidas en una Resolución ministerial en forma general (Ministerio de Cultura y Educación, 1997), se ha señalado que varias maestrías exigen tesis más afines con un trabajo doctoral (Almandoz *et al.*, 2002; García de Fanelli, 2001). Probablemente la escasa

experiencia de los posgrados argentinos en ciencias sociales explicaría la ambigüedad en los criterios propuestos. En uno de los documentos de la CONEAU, se afirma que, tanto en las especializaciones, maestrías y doctorados

“ Las actividades de investigación deben cumplir con los siguientes requisitos mínimos:

- el tema de la investigación debe estar suficientemente acotado,
- la presentación del problema debe ser precisa, ajustada y específica,
- el estado actual del arte debe **abarcar** a los estudios que conciernen al tema elegido, más allá de que las orientaciones teóricas y metodológicas empleadas difieran de las que posea la presente investigación,
- el marco teórico debe ser **acotado**, preciso y pertinente,

(..)

- el material en estudio debe ser **acotado**, preciso y suficientemente **abarcativo**” .

(Etchegoyen *et al.*, 2002, p. 14; el destacado es mío).

Más allá de normas vagas e incongruentes como éstas, los posgrados apenas proveen unas pocas pautas formales y no orientan (a estudiantes ni a supervisores) acerca de qué se espera de la tesis como producto textual de la investigación realizada.

Una de las precisiones que la Resolución nacional N° 1168/97 formula acerca de la dirección de tesis es que “ los Directores podrán tener a su cargo un máximo de cinco tesis, incluyendo los de otras carreras de posgrado.” (Ministerio de Cultura y Educación, 1997, artículo 4.2). En cambio, no aparece en ésta ni en otra documentación consultada, ni en el relevamiento informal que he hecho en distintos posgrados, ninguna indicación acerca de qué carga horaria se computará a la dirección de una tesis, aunque se mencione que el director ha de disponer de “ dedicación suficiente” (Almandoz *et al.*, 2002). Esta ausencia de liberación de otras tareas (o de remuneración específica) afecta negativamente, en nuestro contexto, tanto al tesista como al supervisor. En cuanto al primero, lo priva de poder contar con un director de tesis disponible y le exige conformarse con los tiempos irregulares que éste pueda concederle. En cuanto al supervisor, la falta de una especificación horaria remunerada -sumada al bajo sueldo de su cargo de base y a las múltiples tareas complementarias que ha de llevar a cabo para

compensarlo- dificulta, de hecho, que pueda dedicar tiempo a reflexionar sobre la tarea de supervisión, a intercambiar con colegas y a teorizar sobre esta práctica.

En este contexto de carencia y desatención institucional, es posible observar una dedicación desigual de los supervisores, dependiendo de idiosincrasias o compromisos particulares, dado que su labor no está apoyada ni guiada institucionalmente y recae sobre sus espaldas, sus voluntades y sus conocimientos individuales. Esta apreciación ha sido corroborada a través de los resultados de 41 entrevistas electrónicas que llevé a cabo con maestrandos y *magistri* que cursan posgrados en las ciencias sociales en distintas provincias argentinas (Carlino, 2003 b). Quienes indican que en la relación con sus directores de tesis predominan/ron elementos negativos superan en número a los que señalan elementos positivos. Sea como fuere la relación con el supervisor, lo que resulta claro es que en nuestro país esta práctica es asumida como si no correspondiera al ámbito de responsabilidad de las instituciones. Lo que no especifican los documentos y lo que no proveen los posgrados queda librado a lo que pueda hacer por su cuenta el supervisor.

## **CONCLUSIONES**

En este trabajo he comparado las representaciones y prácticas relativas a la supervisión de las tesis de posgrado, como elementos que conforman las culturas académicas de Argentina y de Australia. He señalado que la diferencia básica reside en el grado de teorización y de incumbencia institucional concedidas a la tarea de supervisión.

Pienso que el interés de este estudio reside en sus implicaciones para las políticas educativas y la gestión pedagógica de los posgrados, y también como contribución al estudio de las representaciones y culturas académicas. En el ámbito educativo, resulta útil conocer los caminos recorridos por otros a la hora de pensar los propios y de diseñar recursos y herramientas para hacer frente a los problemas detectados en cuanto a la baja tasa de finalización de las tesis de posgrado y al extendido tiempo que demanda hacerlo.

Asimismo, dos cuestiones pueden ser discutidas, una teórica y otra metodológica.

Por una parte, queda pendiente conceptualizar el status representacional de las concepciones sobre la supervisión de tesis que subyacen a cada una de las prácticas académicas analizadas: ¿son teorías tácitas (Gee, 1996 citado por Curry, 2002), presupuestos (Carter, Miller y Penrose, 1998), discursos (Ivanic, 1999) institucionales, modelos (Lea y Street, 1998, citado en Jones, Turner y Street), modelos culturales (Curry, 2002), enfoques (Lillis, 2003), marcos epistémicos (Castorina *et al.*, 2003), representaciones sociales (Moscovici, 2003), teorías implícitas (Martín *et al.*, 2004)?

Por otra parte, este trabajo reafirma el valor metodológico de los estudios contrastivos, que permiten apreciar los rasgos de la propia cultura académica, generalmente desapercibidos para quienes somos miembros de ellas. Conocer qué se hace en otros contextos resulta útil para volver observables las formas de entender y organizar las prácticas académicas dentro del propio ámbito, formas que -por ser usuales- suelen parecer opciones únicas, cuando en realidad son productos históricos de políticas educativas. En este sentido, indagaciones contrastivas como las incluidas en esta comunicación resultarían potencialmente favorecedoras de cambios, en tanto permiten convertir en observables un conjunto de supuestos y de modos de hacer habituales y culturales pero no naturales ni necesarios. Resta estudiar (y mejorar) muchos aspectos de la cultura académica en la que nos movemos, y una vía fértil para hacer lo primero es con el enfoque comparativo.

## NOTAS

(1) Esta ponencia es una versión reducida y modificada de Carlino (2004 a), cuyo texto completo puede consultarse en Internet.

(2) Cuando menciono lo que *hacen* los posgrados australianos me refiero a las prácticas *enunciadas* en los *documentos* analizados.

(3) A pesar de los aspectos valorados como positivos en estas políticas gubernamentales, existen críticas a los criterios de distribución de fondos, criterios centrados más en la “calidad” que en la “equidad” y “diversidad” (Pearse, 2002).

## REFERENCIAS

- AINLEY, J. (2001) *The 1999 Postgraduate Experience Questionnaire*. Canberra, Evaluations and Investigations Programme, Higher Education Division, Department of Education, Training and Youth Affairs.
- ALMANDOZ, M.R., FRIGERIO, G., FERNÁNDEZ LAMARRA, N., LITWIN, E. Y YAPAR, C. (2002) *Criterios para la interpretación y aplicación de la Resolución MCE 1168/97 en el área de Educación*. Buenos Aires, CONEAU, Ministerio de Educación.
- BEASLEY, C. J. (1999) "Assisting the postgraduate research and writing process: Learning in context across disciplines." En K. Martin, N. Stanley y N. Davison (Eds.), *Teaching in the Disciplines/Learning in Context*, 35-41. Proceedings of the 8th. Annual Teaching Learning Forum, Perth: Curtin University of Technology, febrero 1999.
- BEASLEY, C. Y KNOWLES, S. (1995) "Postgraduate writing instruction: General versus discipline-specific" . En K. Chanock y L. Burley (eds.) *Integrating the Teaching of Academic Discourse into Courses in the Disciplines*, pp. 298-317. Melbourne: La Trobe University, 21-22 de noviembre de 1994.
- CARLINO, P. (2003 a) "Alfabetización académica en Australia: enseñar a escribir, leer y estudiar en la universidad" . *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* de la UBA, Año XI, Nº 21, septiembre de 2003, pp. 3-12.
- CARLINO, P. (2003 b) "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y *magistri* exitosos" . Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología, Tomo I, pp. 209-213. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto de 2003.
- CARLINO, P. (2004 a) "Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios" . Actas Electrónicas de la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje" , organizada por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11, 12 y 13 de febrero de 2004. Disponible en Internet en <http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/Carlino.pdf>
- CARLINO, P. (2004 b) "Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad" . *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 25 nº 1, marzo, pp. 16-27.
- CARLINO, P. (en prensa a) "La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable" . Artículo aceptado en marzo de 2004 para publicar en *Acción Pedagógica*, Revista de Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- CARLINO, P. (en prensa b) "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte" . *Revista de Educación*, Nº 336, enero-abril de 2005 (Madrid).
- CARTER, M., MILLER, C. Y PENROSE, A. (1998) "Effective Composition Instruction: What Does the Research Show?" . Center for Communication in Science, Technology and Management, *Publication Series*, Nº 3, abril, North Carolina State University.

- CASTORINA, J.A., CLEMENTE, F., LOMBARDO, E. Y TOSCANO, A. G. (2003) " El programa constructivista ante las representaciones colectivas y sociales" . X *Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, pp. 71-80.
- CONRAD, L. (2003) " Five ways of enhancing the postgraduate community: Students perceptions of effective supervision and support" . Actas de la Conferencia Anual 2003 de la HERDSA *Learning for an unknown future*, Univ. of Canterbury, Christchurch, New Zealand, 6-9 de julio de 2003.
- COOPER, F. Y JUNIPER, S. (2002) " A postgraduate research training programme in generic skills and strategies: Description and evaluation" . HERDSA Annual International Conference, 7-10 de julio de 2002. Research and Development in Higher Education Vol. 25, *Quality Conversations*, 136-143.
- CREME, PH. Y LEA, M. (1998) " Student writing: challenging the myths" . Actas de la 5ª Conferencia Anual sobre Desarrollo de la escritura en la Educación Superior. Centre for Applied Language Studies, University of Reading, 1-2 de abril de 1998.
- CROTTY, R. (1996) " Institutional support for the research student" . *Quality in Postgraduate Research: is it happening?* University of Adelaide, Adelaide, 18-19 de abril de 1996.
- CRYER, P. (1996) " Postgraduate research: Learning from one another across academic disciplines and cultures" . Ponencia presentada en la Conferencia de 1996 de la Asociación Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*, Perth, Western Australia, 8-12 de julio de 1996.
- CURRY, M. J. (2002) " Cultural models in the U.S. writing classroom: matches and mismatches" . En M. Graal (Ed. ), *Writing Development in Higher Education: Changing Contexts for Teaching and Learning*. University of Leicester, U.K., 45-61.
- DEST (DEPARTMENT OF EDUCATION, SCIENCE AND TRAINING) (2003) *Research Training Scheme*. Canberra.
- ELPHINSTONE, L., MARTIN, E. Y FOSTER, E. (1996) *Supervising postgraduate students - strategies for departments and supervisors*. Royal Melbourne Institute of Technology, Melbourne.
- ETCHEGOYEN, H. GALENDE, E., MALDAVSKY, D., RABINOVICH, D., SCHLEMENSON, A., ULNIK, J., VEZZETTI, H. (2002) *Criterios Vinculados con la Acreditación de las Carreras de Posgrado, Subcomisión de Psicología, Documento de Trabajo*. Buenos Aires, CONEAU, Ministerio de Educación.
- FORNASIERO, D. (2002) " A check list for specific roles of the supervisor" . Learning Connection, University of South Australia.
- FRASER, R. Y MATHEWS, A. (1999) " An evaluation of the desirable characteristics of a supervisor" . En K. Martin, N. Stanley y N. Davison (Eds.), *Teaching in the Disciplines/Learning in Context*, 129-137. Proceedings of the 8th. Annual Teaching Learning Forum, febrero de 1999. Perth: University of Western Australia.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2001) " La formación de posgrado en las ciencias sociales argentinas: oportunidades y restricciones para la innovación" . *Education Policy Analysis Archives* Vol. 9 Nº 29 (agosto).
- GEORGE, S. (2002) " The reflective journal in postgraduate education" . En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives Conference*. CELTS, University of Canberra, Canberra, abril de 2002, 149-151.

- GUTHRIE, B Y TREMBATH, R. (1998) " Researching the researchers: the pilot Postgraduate Research Experience Questionnaire" . En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Managing the new agenda Conference*. The University of Adelaide, Adelaide, abril de 1998.
- HALL, S., COATES, R., FERRONI, P., PEARSON, M. Y TRINIDAD, S. (1997) " Tilling the field: Action research in postgraduate supervision" . En. R. Pospisil y L. Willcoxson (Eds.), *Learning Through Teaching*, p. 132-143. Proceedings of the 6th. Annual Teaching Learning Forum, febrero de 1997. Perth: Murdoch University.
- HORTSMANSHOF, L. Y CONRAD, L. (2003) " Postgraduate peer support programme: enhancing community" . Trabajo presentado en la Conferencia Anual 2003 de la HERDSA *Learning for an unknown future*, Univ. of Canterbury, Christchurch, New Zealand, 6-9 de julio de 2003.
- IVANIC, R. (1999) " Discourses of writing and learning to write" . Trabajo presentado en la Conference *Discourses and Learning: Theoretical and Applied Perspectives*, Lancaster, julio de 1999.
- JONES, C., TURNER, J. Y STREET, B. (1999) *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- KANDLBINDER, P. (1998) " Transforming Post-Graduate Supervision" . Actas de la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Superior, julio de 1998, Auckland.
- KANDLBINDER, P. (2000) " Supporting the self directed learning of postgraduate supervisors" . En A. Herrmann y M. Kulsli (Eds.), *Flexible Futures in Tertiary Teaching*. Proceedings of the 9th. Annual Teaching Learning Forum, 2-4 de febrero de 2000. Perth: Curtin University of Technology.
- KANDLBINDER, P. Y PESETA, T. (2001) *In Supervisors' words: An insider' s view of postgraduate supervision*. Institute for Teaching and Learning, The University of Sydney, Sydney.
- KEMP, D. (1999) *Knowledge and Innovation: A policy statement on research and research training*. Canberra, Ministry for Education, Training and Youth Affairs, Commonwealth of Australia.
- KILEY, M. (1996) " ' How do I know how I am going?' Assessment in Post Graduate Research Degrees" . En *Quality in Postgraduate Research: is it happening?* University of Adelaide, Adelaide, 18-19 de abril de 1996.
- KILEY, M. (1998) " ' Expectation' in a cross cultural postgraduate experience" . En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Managing the new agenda Conference*. The University of Adelaide, Adelaide, abril de 1998, 189-202.
- KILEY, M. (2003) " Developments in postgraduate education in Australia over the last decade" . Actas de la Conferencia anual de la Higher Education Research and Development Society of Australasia " Learning for an uncertain future" , University of Canterbury, Christchurch, NZ, 6-9 de julio 2003.
- KILEY, M. Y MULLINS, G. (2003) " Quality in Postgraduate Research: An Overview" . Convocatoria de la *Quality in Postgraduate Research: Re-Imagining Research Education*. The University of Adelaide, Adelaide, 22-23 de abril de 2004.
- LATONA, K Y BROWNE, M. (2001) " Factors Associated with Completion of Research Higher Degrees" . *Higher Education Series Report N° 37*, mayo, DETYA (Department of Education, Training and Youth Affairs), Canberra.

- LILLIS, T. (2003) " Student Writing as ' Academic Literacies' : Drawing on Bakhtin to Move from *Critique to Design*" . *Language and Education*, Vol 17, Nº 3, 192-207.
- LONG, D. Y KILEY, M. (1994) " Turning evaluation into enhancement" . *Quality in Postgraduate Research: Making it happen Conference*. University of Adelaide, Adelaide, 7-8 de abril de 1994.
- MALFROY, J Y WEBB, C. (2000) " Congruent and incongruent views of postgraduate supervision" . En M. Kiley y G. Mullins (Eds), *Quality in postgraduate research: Making ends meet*. Advisory Centre for University Education, The University of Adelaide, abril de 2000, 248-249
- MARTÍN, E., MATEOS, M., PÉREZ ECHEVERRÍ, M., POZO, J., PECHARROMÁN, A., MARTÍNEZ, P. VILLALÓN, R. (2004) " Las concepciones del profesorado: formación y cambio conceptual" . Actas Electrónicas de la Reunión Internacional " Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje" , organizada por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11, 12 y 13 de febrero de 2004. Disponible en Internet en <http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/>
- McCORMACK, C. y PASCOE, C. (2000) " Ideas for Supervising PG Students: Giving effective feedback to postgraduate students" . Centre for the Enhancement of Learning, Teaching and Scholarship, University of Canberra.
- McWILLIAM, E., TAYLOR, P., THOMSON, P., GREEN, B., MAXWELL, T., WILDY, H. Y SIMONS, D. (2002) *Research Training in Doctoral Programs: What can be learned from professional doctorates*. Canberra, Evaluations and Investigations Programme, Department of Education, Science and Training.
- MELROSE, M. (2002) " A university-wide workload policy for postgraduate supervisors" . En M. Kiley & G. Mullins (Eds.), *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives*. CELTS, University of Canberra, 89-93.
- MILNE, A. (1996) " Infrastructure support for postgraduate students: is there a standard?" . En *Quality in Postgraduate Research: is it happening?* University of Adelaide, Adelaide, 18-19 de abril de 1996.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION (1997) *Educacion Superior: Carreras de Postgrado - Estandares y Criterios*. Resolución Nº 1168/97, Buenos Aires 11/7/97, B.O: 22/9/97.
- MOSCOVICI, S. (2003.) " La conciencia social y su historia" . En J. A. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Buenos Aires, Gedisa. Versión original de 1996.
- PEARSE, H. (2002) " Implementing the Research Training Scheme: The consequences for postgraduate research students" . CAPA (Council for Australian Postgraduate Associations) Research Paper, noviembre.
- PEARSON, M. (2000) " Flexible postgraduate research supervision in an open system" . En M. Kiley y G. Mullins (Eds), *Quality in postgraduate research: Making ends meet*. Advisory Centre for University Education, The University of Adelaide, abril de 2000, 103-118.
- PESETA, T. Y BREW, A. (2003) " Changes in postgraduate supervision practice: the value of feedback research" . Actas de la Conferencia anual de la Higher Education Research and Development Society of Australasia " Learning for an uncertain future" , University of Canterbury, Christchurch, NZ, 6-9 de julio 2003.

- ROBINS, J. Y REEVES, P. (1996) " In search of quality postgraduate supervision: the need for university-wide support" . Ponencia presentada en la Conferencia de 1996 de la Asociación Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*, Perth, Western Australia, 8-12 de julio de 1996.
- SPEAR, R. H. (1999) " The PhD experience at the Australian National University" . Occasional paper GS 99/2. Canberra, Australian National University.
- SPEAR, R. H. (2000) " Supervision of research students: responding to student expectations" . Occasional paper GS 00/1. Canberra, Australian National University.
- TYLER, J. (1998) " Research Training for the 21st Century" . *Higher Education Series* Report N° 33, diciembre, DETYA (Department of Education, Training and Youth Affairs), Canberra.
- UNIVERSITY OF SOUTH AUSTRALIA (2002 a) " Quick guide to resources for new supervisors" , Learning Connection, University of South Australia.
- UNIVERSITY OF SOUTH AUSTRALIA (2002 b) " Supervising a research student: the first stages" , Learning Connection, University of South Australia.
- UNIVERSITY OF SOUTH AUSTRALIA (2003) " Code of good practice: supervising research students" . Aprobado el 28 de marzo de 2003 por el Academic Board, Pro Vice Chancellor, Research and International. Disponible en Internet en [www.unisa.edu.au/adminfo/codes/research.htm](http://www.unisa.edu.au/adminfo/codes/research.htm).