

## **Persistencia y desgaste doctoral en ciencias de la educación y ciencias experimentales. Hallazgos vinculados con los directores de tesis**

Persistence and doctoral wear in Education Sciences and experimental sciences. Findings linked to thesis directors

Ana María Bartolini <sup>1</sup>

*El artículo comunica los principales hallazgos vinculados con los directores de tesis doctorales en tanto facilitaron u obstaculizaron los procesos, según el relato de los doctorandos.*

*El diseño cualitativo comprendió una fase exploratoria en la que se aplicó un cuestionario autoadministrado a 122 sujetos. Prosiguió la etapa de indagación en profundidad mediante entrevistas focalizadas a 34 informantes. Las muestras intencionales se conformaron con doctores y desertores de cuatro doctorados de universidades nacionales acreditados por Coneau.*

*Las ciencias experimentales brindan un ámbito más favorable para la formación doctoral en comparación con las de educación, no obstante, el núcleo de la persistencia en ambos campos disciplinares fueron los "nidos" construidos por doctorandos, directores e integrantes de equipos en los cuales trabajaron.*

---

<sup>1</sup> Doctora en Educación. Magíster Scientiae en Metodología de la Investigación Científica y Técnica. Especialista en Metodología de la Investigación Científica y Técnica. Profesora de Enseñanza Superior en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de la Universidad Autónoma de Entre Ríos y de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Categoría V del Programa de Incentivos. Paraná, Entre Ríos. E-mail: lastresana@arnet.com.ar.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15\(29\)01](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15(29)01)



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba. ISSN: 1667-2003 - ISSN: 2524-9274 (en línea)

*La dedicación de los directores está vinculada al compromiso en asesorar, acompañar y brindar el afecto necesario para que los doctorandos elaboren la confianza para persistir hasta la finalización del programa.*

### **Tutor de formación - Doctorado - Abandono de estudios - Alumno graduado**

*The article describes the main findings related to the doctoral thesis directors, whether they facilitated or hindered the processes, according to the report of doctoral candidates. The qualitative design included an exploratory phase in which a self-administered questionnaire was applied to 122 subjects. Then, there followed the stage of inquiry in depth which consisted of focused interviews to 34 key informants. Doctors and deserters of four national doctoral universities accredited by Coneau were part of the intentional samples.*

*Experimental sciences provide a better environment for doctoral education compared to education science, however, the core of the persistence in both disciplinary fields were the "nests" built by doctoral students, directors and members of teams on which they worked.*

*The dedication of the directors is linked to the commitment to advise, assist and provide affection necessary for doctoral students develop the confidence to persist until the end of the program.*

### **Tutor - Thesis - Doctorate - Dropout - Graduate student**

---

#### **1. Introducción**

Este artículo se focaliza en la dirección de tesis como un proceso de acompañamiento para la realización de la tesis doctoral en dos campos disciplinares, el de las ciencias de la educación y el de las ciencias experimentales.<sup>2</sup>

Se propone comunicar los principales hallazgos vinculados con el desempeño de los directores de tesis doctorales en tanto facilitaron u obstaculizaron los procesos, según el relato de graduados y no graduados de alguno de

---

<sup>2</sup> Se utiliza la denominación "ciencias experimentales" dado que los graduados y desertores de dos de los programas estudiados utilizan el método experimental y el trabajo en el laboratorio. Puede considerarse como sinónimo la expresión "ciencias de laboratorio", ya que de esta manera aparecen denominadas en los estudios anglosajones. Siempre serán referenciadas con minúscula debido a que no es la denominación original de los doctorados. En cambio, se utiliza "Ciencias de la Educación" como nombre propio y cuando corresponda (fragmentos textuales de los participantes) porque los dos planes de estudios contienen dicha denominación.

los cuatro programas. Guarda relación con la tesis doctoral titulada *Factores de persistencia y desgaste doctoral. Un estudio en Ciencias de la Educación y ciencias experimentales*.<sup>3</sup>

El estudio se justifica, en primer lugar, por la escasa indagación sobre la dirección de tesis como una práctica desarrollada institucionalmente. Se refiere a uno de los saberes no codificados de la cultura académica, y quizá por ello, no existe formación específica para la dirección de tesis, no tiene reconocimiento (tiempo y dinero) y resultan escasos los mecanismos institucionales de acompañamiento.

Si bien la dirección de tesis aparece en las fuentes consultadas como un factor clave en el completamiento doctoral, como facilitadora del egreso a término y como proveedora de "buenas experiencias", está escasamente entendida como un compromiso pedagógico con los tesisistas (Carlino, 2003c; Galetto, Torres & Pérez-Harguindeguy, 2007; Malfroy & Webb, 2000; Manathunga & Goozèe, 2007; Valarino, 1998).

En segundo lugar, la investigación se justifica porque es un estudio micro social que recupera las voces de los doctores y desertores y permite identificar los factores que es necesario promover y los que es preciso evitar. Es indispensable indagar las cuestiones de la "vida privada" (Trow, 1976a, citado por Becher, 2001) o la "región interior" (Goffman, 1959; Berreman, 1975, citados por de Souza Minayo, 2009) en cam-

pos aplicados como la educación en comparación con los experimentales, debido a las diferentes condiciones de realización de la educación doctoral argentina en relación con los países desarrollados. Los resultados son aportes para una mejor organización general y pedagógica de las carreras de posgrado.

El diseño cualitativo de la investigación comprendió una fase exploratoria en la que se aplicó un cuestionario autoadministrado a 122 sujetos, que contenía algunas preguntas abiertas focalizadas. Luego, prosiguió la etapa de indagación en profundidad mediante el empleo de entrevistas focalizadas a 34 informantes que respondieron el cuestionario. Las muestras intencionales se conformaron con doctorandos y desertores de cuatro programas doctorales de universidades nacionales acreditados por Coneau, dos en ciencias de la educación y dos en ciencias experimentales.

Las áreas disciplinares elegidas fueron educación y ciencias experimentales (química e ingeniería química). Existe evidencia empírica en el sentido que las diferentes comunidades disciplinares resuelven de manera distinta la formación doctoral y la producción de la tesis, y que las ciencias experimentales (o de laboratorio) ofrecen contextos más favorables para ello que las sociales y humanas (Becher, 2001; Delamont & Atkinson, 2001; Prego & Pratti, 2006).

En tanto, los criterios de selección de las áreas atravesaron cuestiones

<sup>3</sup> Tesis defendida el 16 de agosto de 2013 en la Universidad de San Andrés, para la obtención del título de Doctora en Educación.

históricas, epistemológicas y metodológicas vinculadas con el recorrido histórico en Argentina, con la construcción del conocimiento disciplinar y con la formación y entrenamiento en investigación, que permiten afirmar que existen perfiles marcadamente diferenciados entre ambas.

En primer lugar, las ciencias experimentales estudiadas poseen tradición en nuestro país, tanto en la formación de doctores como en el desarrollo teórico-disciplinar. En cambio, la educación comprendida dentro de las ciencias humanas está muy atravesada por las prácticas profesionales, presenta escasa tradición en investigación, pese a que el primer doctorado se remonta a la década de 1920 y el segundo a la de 1960. Sin embargo, era realizado como culminación de la carrera académica, situación que empezó a cambiar en los últimos años.

Las prácticas de construcción del conocimiento en química o ciencia aplicada están relacionadas con el método experimental, con predominio del trabajo grupal en laboratorio, mientras que en educación, si bien se utilizan metodologías científicas provenientes de diferentes paradigmas, la utilización del "experimento" está restringida por cuestiones éticas y de factibilidad, y con frecuencia se encuentra disociada la enseñanza de la teoría de la producción de conocimiento.<sup>4</sup> En líneas generales, las condiciones de producción son desfavorables y caracterizadas por la

baja dedicación a la generación de conocimiento y a la formación doctoral. Están asociadas a la escasez de becas estudiantiles y a los condicionamientos del trabajo docente. Son escasos los núcleos y equipos que realizan investigación a los que tesis y tesistas pueden vincularse (De la Fare, 2008).

En cuanto a la formación y adiestramiento en investigación y la producción de la tesis, las ciencias experimentales presentan una modalidad específica caracterizada por una estrecha relación tesista-director y por el trabajo en una línea de investigación desde el inicio del doctorado. Se aprende a investigar dentro de un equipo ya conformado y con una práctica sostenida en el laboratorio. En este marco de trabajo grupal, el proyecto de tesis del doctorando se inserta dentro de una de esas líneas, y los cursos o seminarios se relacionan con el tema de tesis, existe una trama natural de conocimiento teórico-disciplinar y de la práctica investigativa.

Mientras que en educación, merecen preocupación la baja matrícula y egreso, el tiempo requerido para la graduación doctoral y las dificultades al momento de realización de la tesis. Asimismo, esta disciplina presenta peculiaridades, al igual que las demás ciencias humanas y sociales: la complejidad de los objetos que estudia (somos sujeto y objeto al mismo tiempo) y el método de producción de conocimientos que nos atraviesa como investigadores,

---

<sup>4</sup> Wainerman dice que "los biólogos, como los físicos o los químicos teóricos, adquieren conocimientos sustantivos *junto* con los procedimientos para producirlos. En ciencias sociales se enseñan los cursos de teoría sin los métodos de producción, y viceversa" (Wainerman & Sautu, 2001, p. 22).

por lo cual se deben ejercer constantes resguardos epistemológicos, metodológicos y éticos.

Los programas estudiados pertenecen a universidades nacionales y están acreditados por la Coneau. En los inicios de la investigación intentamos estudiar programas doctorales de diferente formato: estructurados y personalizados; sin embargo, las dificultades del acceso tornaron imposible su comparación (tres son estructurados). En síntesis, la selección de los programas fue realizada según el criterio de accesibilidad.

Por último, consideramos que los objetivos de los programas, las relaciones con el Sistema de Ciencias y Técnica, el cursado más o menos intensivo, el currículo más o menos estructurado, la dedicación completa o parcial de docentes y alumnos, el acceso a becas, la existencia de equipos de investigación y de cátedra, la dedicación del director de tesis, entre otros, son factores relevantes a la hora de comparar la formación doctoral, el desgaste, la graduación y el grado de satisfacción de los informantes, y guardan estrecha relación con las tradiciones disciplinares en las que se inscriben dichos programas.

En cuanto a los participantes del estudio, durante la etapa exploratoria se aplicó un cuestionario a una "muestra de oportunidad" (Honingmann, 1982 citado por Guber, 2004, p. 122) gene-

rada a partir del sistema denominado "bola de nieve" -en la que algunos sujetos dieron información de contacto para ubicar a otros-, y que terminó conformada por un total de 122 informantes, 99 egresados y 23 no egresados de alguno de los cuatro doctorados seleccionados, quienes respondieron el cuestionario autoadministrado.

Es importante explicitar la manera en que se seleccionó a los informantes. Con respecto al programa de educación de la Región Centro, su responsable confeccionó el listado de los egresados y algunos pocos nombres que recordó de doctorandos que habían abandonado. Eran, al momento del contacto, un total de 11 egresados, de los cuales 10 respondieron al cuestionario. En el caso del doctorado de la Región Bonaerense, por inconvenientes en el archivo según se dijo de parte de gestiones anteriores, solo se disponía de la lista de tesis en educación,<sup>5</sup> donde figuraban tres egresados durante la década de 1980, uno durante la década de 1990, dos después de 2000, era escasa la información sobre doctorandos que no finalizaron.

En relación con los doctorados de ciencias experimentales, la información sobre los egresados estaba disponible en sus respectivas sedes, y los responsables de estos nos la facilitaron. En el caso del programa de la Región Centro-Este, nos dieron el listado de graduados. Respecto al de la Región Centro, se obtuvo la nómina de egresados que

<sup>5</sup> La página web del doctorado incluye 11 tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación y cinco del Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación (de 1943 a 1952), pero dos de nuestras entrevistadas graduadas no figuraban en dicho listado.

trabajaban en la facultad (sede del programa) o tenían alguna vinculación con ella. Ambos listados carecían de los datos para la localización de los egresados.

Los listados permitieron conocer con bastante aproximación la cantidad de doctores de ambos programas a principios de 2009: 720 de la Región Centro (desde 1941)<sup>6</sup> y 90 de la Región Centro-Este (desde 1984). Sin embargo, este dato solo nos daba una idea de la magnitud del egreso en ambos y la significativa diferencia con los de educación.

Para la localización y contacto de los graduados se siguió primero la vía del doctorado y sus responsables. Pero dicha vía no resultó la indicada, porque el doctorado es solo un escenario formativo inicial y de corta duración. Los doctorandos desarrollan la mayor parte de sus actividades de investigación en los institutos y los laboratorios donde realizan la formación diaria y el avance de sus tesis como integrantes de los equipos donde radican sus proyectos.

Por este motivo, se solicitó información sobre los institutos donde trabajan los egresados y recién allí entramos en contacto, algunos de manera formal por solicitud expresa de ellos. Dichos institutos (y departamentos) son en su mayoría emprendimientos conjuntos del Conicet y la universidad nacional. En ese momento descubrimos los "nidos"<sup>7</sup> organizacio-

nales donde directores de tesis y doctorandos integraban los equipos de investigación y de docencia (unidades básicas) para la vinculación de la investigación, la docencia y el aprendizaje.

Entonces, la muestra fue integrada por doctores que trabajaban en diferentes institutos, y ese criterio guió el contacto y la entrega de los cuestionarios. Se pudo saber, entonces, que los procesos doctorales en ciencias experimentales estaban fuertemente influenciados por las características de grupos concretos dentro de un departamento o de un instituto. La heterogeneidad de ellos debió ser contemplada en la muestra. Esa heterogeneidad obedeció también a las diferentes edades y trayectorias académicas de los informantes.

Durante la etapa de indagación en profundidad (segundo ingreso al campo), se trabajó con una "muestra evaluada" (Honingmann, 1982 citado por Guber, 2004, p. 123) a partir de los criterios que surgen como significativos por los mismos informantes. Por ello, la muestra evaluada sistematiza variables individualizadas por el investigador a través de sus informantes de oportunidad. Guber lo expresa de la siguiente manera:

Un acontecimiento no es más o menos válido para la investigación

---

<sup>6</sup> También había 311 doctores de ciencias experimentales distribuidos en seis departamentos y una unidad de matemática. Estos datos son de agosto de 2010 y fueron enviados a la autora por un integrante de la biblioteca mediante un mensaje de correo electrónico el 19 de agosto de 2010.

<sup>7</sup> Departamentos, institutos, facultades, grupos de investigación son el nido inmediato o unidades básicas para establecer el vínculo investigación-docencia-aprendizaje. Sistema nacional y universidades son grandes estructuras que fijan marcos de acción; las unidades operativas son las que actúan (Clark, 1997).

si se presenta tantas veces [...]. Los hechos, las prácticas, las verbalizaciones, los objetos materiales, etc., nos interesan también según su forma de integración en un sistema de significados y de relaciones sociales; por eso consideramos que el criterio de significatividad es *fundamental* para la selección de discursos, personas, prácticas que observar y registrar, y para su ulterior incorporación al análisis y la construcción de esa lógica en su diversidad.

[...] La subjetividad del investigador es una herramienta de conocimiento, siempre y cuando, se expliciten los criterios y procedimientos. (Guber, 2004, pp. 124-125)

Entonces, la muestra se conformó con 34 sujetos extraídos entre los 122 que respondieron al cuestionario autoadministrado. La intención era que los egresados y no egresados de los cuatro doctorados estuvieran representados en partes iguales. Pero esto no fue posible por la dificultad de acceso a los participantes. Finalmente, la muestra quedó conformada por 20 doctores, 5 de cada doctorado, y 14 sujetos que no finalizaron, 8 provenientes de ciencias experimentales y 6 de educación. A su vez, los 10 graduados de ciencias experimentales, se seleccionaron en base a dos criterios. El primero relacionado con el tiempo transcurrido desde

el egreso; tres sujetos de reciente egreso, y otros tres graduados desde hacía varios años; los otros cuatro detentaban una trayectoria académica consolidada. El segundo criterio consistió en que los doctores trabajasen en diferentes departamentos o institutos. Con respecto a los no graduados, se seleccionaron por su accesibilidad y disponibilidad.<sup>8</sup>

Por otro lado, se denomina "no graduado" o "no egresado" a los sujetos que no finalizaron la formación doctoral en alguno de los cuatro programas estudiados. No se opta por el término "desertor" porque refiere a un fenómeno individual que oculta la responsabilidad institucional y para evitar la estigmatización de quienes no finalizaron, por el motivo que fuere. Vincent Tinto (1989) sostiene que existen diferentes tipos de abandono, y que los vividos como fracasos están vinculados a la ausencia o insuficientes oportunidades educativas.

Se presenta en el Cuadro 1 la distribución de los informantes en los dos relevamientos de campo en función del área disciplinar, del programa, de la región y de la finalización o no del doctorado.

El artículo se estructura en cuatro secciones: esta introducción, los hallazgos y la discusión, las conclusiones y las referencias bibliográficas.

<sup>8</sup> "La ocasión y la eventualidad, la oportunidad del encuentro y el 'caerse bien' (o *rapport*) entre el informante y el investigador" (Guber, 2004, p. 122) definieron a los integrantes no graduados de la muestra.

## 2. Hallazgos y discusión

Los resultados se presentan focalizados en dos ejes: a) los criterios de elección de los directores de acuerdo al área disciplinar; b) las características positivas y las dificultades y limitaciones de los directores.

### 2.1. Criterios de elección del director de tesis según el campo disciplinar

Casi la totalidad de participantes de ciencias experimentales expresaron una particularidad: los directores fueron quienes invitaron, eligieron o convocaron a los alumnos para integrarse a sus equipos y líneas de investigación. Por ello, los encuentros fueron diarios o muy frecuentes en los laboratorios y los seminarios semanales. La tesis fue realizada en el marco del equipo de in-

vestigación cuyos avances y resultados fueron de interés grupal.

Al no depender del doctorando la elección del director y del tema, algunos informantes relataron que fueron incorporados a los equipos antes de iniciar el doctorado, como una forma de conocer al futuro director y a los otros integrantes.

Esta situación mostró, además, la estrecha vinculación entre el grado y el posgrado (Clark, 1995) mediante el reclutamiento temprano de posibles doctorandos para integrar equipos, en su mayor parte ya conformados. Marta relató:

*"Comencé a trabajar en la facultad una semana después de recibirme, sin haberlo pensado. Comencé por el llamado de mi director a incursionar en investigación. La elaboración*

### Cuadro 1: Distribución de graduados y no graduados en los relevamientos de campo según área disciplinar

Ref.: Años 2008 a 2010 n = 122 (muestra exploratoria) n = 34 (muestra intencional)

Área disciplinar	Programa doctoral	Finalizaron		No finalizaron	
		Muestra estudio exploratorio	Muestra estudio en profundidad	Muestra estudio exploratorio	Muestra estudio en profundidad
Ciencias educación	Región Centro	10	5	4	3
	Región Bonaerense	5	5	3	3
Ciencias experimentales	Región Centro	49	5	11	4
	Región Centro-Este	35	5	5	4
Total muestra exploratoria	122	99		23	
Total muestra intencional	34		20		14

Fuente: Bartolini, 2013.

*del proyecto ya estaba realizada"* (Graduada en ciencias experimentales, Región Centro, cuestionario autoadministrado).

En cambio, los participantes de ciencias de la educación eligieron tema y director y elaboraron, junto con él o de manera individual, el proyecto de tesis. Los encuentros fueron más esporádicos y la regularidad dependió del grado de compromiso del director. La tesis fue realizada individualmente en el domicilio del doctorando.

Varios entrevistados de educación reconocieron que la escasez de especialistas fue un obstáculo importante a la hora de elegir al director de tesis (Follari, 2005; García de Fanelli, 2000). Esto los llevó a aceptar las designaciones "reglamentarias" de profesionales que no acompañaron sus procesos doctorales. En tanto, para varios de ellos, la amplia libertad de elección del director se transformó en una limitación debido a la demora en conseguirlo, a la falta de apoyo institucional en ese momento, a la falta de masa crítica de posibles directores<sup>9</sup> y al desconocimiento de cómo funcionaría la relación. Además, si bien resultó positiva la posibilidad de elegir al director, hubiera sido de ayuda que desde el programa se asesorara o se propusieran nombres. El hecho de que no sea así constituye otro indicador de la desconexión del

programa y los doctorandos, o de una estructura doctoral que necesita repensarse. Teresa opinó sobre las prácticas que sería necesario implementar para facilitar el proceso doctoral:

*"Creo que se deben pensar estructuras curriculares flexibles con títulos intermedios y con propuestas disciplinares orientadas de acuerdo a ejes temáticos claros. Quiero decir: no basta con ofrecer seminarios sobre distintos temas y materias. Además cada institución que ofrece doctorado debe ofrecer un plantel de directores que se hagan cargo del seguimiento"* (Teresa, graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, entrevista focalizada).

Por otro lado, la totalidad de graduados y no graduados de ciencias experimentales fueron incorporados a los equipos en líneas de investigación en curso y cuyos directores (de equipos y de tesis), además, eran docentes estables del programa. Esto fue un obstáculo para los no graduados que tuvieron problemas con sus directores y no los pudieron resolver por medio de alguno de los mecanismos grupales.

Sin embargo, la relación humana establecida entre director y tesista superó los límites de la disciplina; una expresión frecuente fue la referida al director de tesis como un acompañante. Esto se relacionó con las cuestiones

<sup>9</sup> El estudio de García de Fanelli y Jeppesen (2004) provee un dato relevante: menos de la mitad de los docentes estables de los doctorados acreditados dirigieron tesis doctorales que terminaron aprobadas y apenas el 6% dirigió hasta su aprobación más de nueve tesis doctorales. En la actualidad parece existir un mayor compromiso en la tarea de dirección de tesis, sobre todo en ciencias básicas y humanidades. Esto muestra a la dirección de tesis como una tarea poco desarrollada, en especial en ciencias de la educación, lo que se reflejó en los relatos de varios de los participantes.

humanas, que excedieron, en mucho, el conocimiento experto del director. Los participantes informaron sobre las "deficitarias" supervisiones en ciencias experimentales y "excelentes" direcciones en ciencias de la educación. En esta área disciplinar, los avances fueron realizados en el ámbito doméstico, mediante reuniones menos frecuentes con el tutor y sin equipos. Estos datos evidenciaron que los directores necesitan combinar las características relacionadas con la "maestría" o experticia en algún área, y otras vinculadas con el apoyo, la calma, la estimulación del estudiante, el entusiasmo, el cuidado, la disponibilidad y la atención. Su tarea fundamental es el fortalecimiento de las competencias del posgraduando, para que, desarrollando la suficiente confianza en sí mismo, pueda comenzar y sostener durante varios años la exigencia de un trabajo independiente, en coincidencia con el estudio de Fraser y Mathews (1999).

## **2.2. Características de los directores de tesis según los entrevistados**

### **2.2.1. Los directores que acompañan a los tesisistas**

Los participantes mencionaron diferentes elementos que, vinculados con una adecuada dirección, contribuyeron a la producción de la tesis. Algunos estuvieron más vinculados con los aspectos técnicos, y otros, más con los humanos. Los primeros fueron: asesoramiento bibliográfico, lecturas y discusiones de ideas, reuniones de trabajo, estancias académicas para avanzar en la tesis. En ciencias de la educación, di-

chas estancias académicas coincidieron con los períodos de tiempo completo posibilitados por las becas. Entre los elementos más relacionados con los aspectos humanos figuraron la permanente disponibilidad, la dedicación, el apoyo y el establecimiento de relaciones estrechas con el director.

Los participantes de ambos campos disciplinares caracterizaron de manera similar el "buen" desempeño de los tutores. Las ciencias experimentales ofrecen mayores condiciones facilitadoras que las de educación. Se hace referencia al trabajo colaborativo y cotidiano en los grupos de investigación y de cátedra, y a la orientación frecuente del trabajo de tesis por parte del director. No obstante, dichas condiciones no pudieron garantizar ni la finalización ni las experiencias satisfactorias para todos los participantes. Estos datos coinciden con los del estudio de Carlino (2003b) al afirmar que las "ciencias duras" ofrecen un contexto más adecuado para la realización de la tesis. Esta investigadora individualizó cinco factores para analizar comparativamente las experiencias de los tesisistas, y cuatro de ellos estuvieron presentes en la mayoría de las experiencias doctorales de ciencias experimentales: la pertenencia a una tradición disciplinar, la inclusión en un equipo de investigación, la dedicación completa, la dedicación del director. El siguiente fragmento de Ana reflejó esto:

*"El trabajo de tesis desarrollado en ese momento resultó muy importante desde el punto de vista de la formación académica y personal. Se desarrolló en un ámbito de la facultad que estaba preparado para el de-*

*sarrollo de tesis doctorales en general, y en mi caso particular, inserto en un grupo de investigación consolidado, de cuyo director y co-director recibí el apoyo necesario para dicho trabajo" (Ana, graduada en ciencias experimentales, Región Centro, cuestionario autoadministrado).*

En cambio, la mayoría de los procesos doctorales de educación fueron realizados con dedicación parcial del tesista y la escasa dedicación del director.

Casi la totalidad de los participantes de educación eligieron directores que no pertenecían al grupo de docentes estables del programa, lo cual establece una diferencia importante con los de ciencias experimentales, favorable o no según la calidad de la dirección. No obstante, varios entrevistados de educación mencionaron que sus directores eran extranjeros o residían en otro país o provincia, y que ello no fue un obstáculo porque existió compromiso de su parte. En algunos casos, la distancia geográfica los obligó a viajar para trabajar con los directores, lo que permitió avances importantes de la tesis, tal como expresó Vanesa:

*"Me fui por tres meses al país donde vive mi directora. Fue un gran facilitador. En esos tres meses logré prácticamente escribir, armar la estructura, el primer borrador que permitió laburar con ella, y en un año ya logré terminar con la tesis" (Graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, cuestionario autoadministrado).*

Las acciones desarrolladas por los directores de ciencias experimentales

fueron de relevancia no solo por facilitar los avances de la tesis, sino también porque sus informes se vincularon directamente con la continuidad como becario posdoctoral e indirectamente con el ingreso a la carrera de Investigador Científico del Conicet. Esto evidenció un nuevo matiz de la dependencia que los doctorandos tuvieron de sus directores de tesis. Al respecto Carolina relató:

*"Un informe negativo de mi director de beca y tesis, y enterarme con solo un mes de anticipación me trajo muchos problemas de salud. Además me faltaba un año para terminar la tesis. Pude obtener un cargo de auxiliar de docente, con lo cual pude terminar mi tesis doctoral.*

*Tuve problemas debido a que las predicciones teóricas y resultados experimentales no coincidían. Tuve buena producción en publicaciones, lo que hizo que mi director cambiara de opinión y diera un informe positivo, lo que me permitió el ingreso a la carrera de investigador del Conicet" (Carolina, graduada en ciencias experimentales, Región Centro-Este, cuestionario autoadministrado).*

En general, los informantes que expresaron tener un "buen" director de tesis utilizaron términos como: "acompañamiento académico", "guía y orientación", "compromiso", "apoyo", "asesoramiento claro y pertinente", "apertura y disponibilidad", "positividad emocional".

Estos datos constituyen un referente empírico de que la dirección de tesis y, en especial, la calidad de las relaciones interpersonales director-

tesista fue el aspecto más relevante para el completamiento doctoral, en coincidencia con el análisis de Carlino (2003c) y de Fresán Orozco (2010). Esta investigadora agrega que el director, por ser la persona con más experiencia, preparación y destreza en investigación, tiene la capacidad de hacer del proceso de realización de tesis, una situación estimulante y enriquecedora para el estudiante.

Solo ocho participantes (cuatro de educación y cuatro de ciencias experimentales) de los 34 entrevistados expresaron haber tenido una buena dirección de tesis y haber entablado una buena relación humana con los directores. Paola destacó la activa intervención de su director en la formación:

*"El principal crítico de todo mi trabajo era mi propio director. El que más criticaba, el que más esperaba, el que planteaba, o sea, cuando yo iba a dar una reunión de tesis obviamente que la había acordado con él, pero él delante de la comisión planteaba hacer más, hacer más, hacer más, más que los otros miembros de la comisión que no habían estado durante todo el año conmigo.*

*A la comisión le decía 'esto no está concluido', 'tenemos que hacer más', 'tenemos que ver esto', 'tenemos que resolver este problema', 'tenemos que...' en el sentido absolutamente positivo. Pero fue el que más autocriticaba, si se quiere, porque él consideraba este trabajo como propio. Es como nos pasa a nosotros también, en ese sentido, con nuestros becarios: consideramos el trabajo de ellos como propio, en el sentido que es responsabilidad nuestra.*

*Que ellos puedan hacer su tesis en tiempo, forma, etc."* (Paola, graduada de ciencias experimentales, Región Centro, entrevista focalizada).

Asimismo, varios entrevistados informaron sobre el gran compromiso pedagógico demostrado por sus supervisores, aspecto que ha recibido escasa atención y estudio, según Malfroy y Webb (2000). La dirección de tesis de posgrado es una forma de enseñanza, y no solo una extensión de la investigación, en términos de Manathunga y Goozèe (2007). Actualmente, la supervisión de posgrado es una forma de tutoría en que los estudiantes adquieren gradualmente el conocimiento de la investigación disciplinar pertinente.

En ese sentido, Florencia, graduada de educación, recordó el compromiso pedagógico de su directora del siguiente modo:

*"Cuando pienso en esa época la imagen que viene a mi mente es el espacio físico en el que tantísimas veces me reuní con mi directora. Supongo que vino a mi mente porque fueron espacios muy cálidos, situaciones que, aunque de mucho trabajo, resultaron enormemente fructíferas. Estoy hablando de un espacio personal y privado, tal como es la casa de mi directora"* (Florencia, graduada en Ciencias de la Educación, Región Bonaerense, entrevista focalizada).

Asimismo, la proximidad física del director fue percibida positivamente por los doctorandos cuando existió una buena dirección de tesis. La posibilidad de verlo y estar con él cotidianamente (ciencias experimentales) o de forma

más esporádica (ciencias de la educación), fueron algunas de sus "marcas positivas". Las estructuras doctorales básicas de las ciencias experimentales o los encuentros intensivos con los directores de tesis en educación sirvieron para percibir las y fortalecerlas. La proximidad física cotidiana o frecuente se asoció con "estar disponible" para responder las preguntas, brindar las orientaciones necesarias, o solo saber y sentir que está cerca.<sup>10</sup> Los doctorandos obtuvieron del director los "periódicos reaseguros" de su capacidad para llegar a buen término, recibieron el apoyo y guía desde el inicio del doctorado y dispusieron de estímulos y referentes para proseguirlo, como afirma Carlino (2003c).

Las actuales características de la formación doctoral llevaron a los tesisistas a moverse en un mundo mayor al del campus o de su comunidad académica. Esto incluyó el soporte virtual y la amplia y creciente red de instituciones de conocimiento. La dirección de tesis fue entonces una tarea muy difícil y compleja que requirió negociar y gestionar la interacción para generar entornos efectivos de aprendizaje de la investigación en un marco de responsabilidad y apoyo institucional, según Pearson (2000). Al respecto, Lucía se refirió a la amplia red académica y social gracias a la cual realizó avances y finalizó satisfactoriamente con la escritura de la tesis. Dijo al respecto:

*"Tuve una estancia de trabajo e investigación con mi directora de tesis, donde pude estar todo un mes trabajando con ella en el proyecto, específicamente. Estuve en el mes de noviembre del 2007 y volví en marzo 2008. Allí tuve oportunidad de compartir con mis colegas del centro de Investigaciones los avances de mi proyecto y la participación en distintos eventos científicos"* (Lucía, graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, cuestionario autoadministrado).

Varios graduados de ciencias experimentales hicieron referencia a sus directores, abundantemente en algunos casos, y escasamente en otros en los que, si bien no estuvieron ausentes de los relatos, sus acciones o su desempeño no marcaron significativamente, en un sentido o en otro, los procesos doctorales.

### 2.2.2. Las limitaciones de los directores de tesis

Un significativo número de los entrevistados, 18 de 34, mencionaron inconvenientes y dificultades vinculados con la dirección de tesis. Algunos fueron considerados uno o el principal motivo del abandono, pero en dos sentidos muy diferentes. El primero, porque condicionó el desempeño, la guía y el asesoramiento. El segundo, porque las relaciones entre directores y tesisistas estuvieron muy alejadas de lo esperable o deseable.

<sup>10</sup> Sapochnik (2002) hace referencia a la demanda expresa de los estudiantes de que los profesores (o tutores) estén disponibles para ellos. Entonces, el autor se propuso pasar más tiempo con los alumnos del último año y descubrió que no se realizaban muchas consultas, advirtió que su sola presencia facilitaba y alentaba el compromiso de los estudiantes para con su trabajo.

También fue un importante factor de desgaste para quienes finalizaron los programas. En general, las limitaciones y falencias descriptas tuvieron relación con diferentes aspectos, que exponemos seguidamente.

a) Varios protagonistas expresaron que les resultó *escasa la orientación y el compromiso* de sus directores. Informaron que desconocían el tema de tesis, no tenían experiencia en investigación o su profesión era diferente a la del campo disciplinar en el que investigaron. En educación, esta limitación fue mencionada con mayor frecuencia que en ciencias experimentales, lo que puede ser explicado porque en la década de 1990 eran pocos los doctorados, los doctores, y más incipiente aun la investigación educativa. Al respecto, Simón expresó:

*"Me recomendaron otro [profesor] que no era netamente de la problemática pedagógica, sino que era un historiador de la educación. Pero él no era la persona indicada en cuanto a que no era lo que yo estaba queriendo trabajar. Sin embargo, ante la carencia yo tomé viaje. Me hubiera sido muy útil un asesoramiento metodológico, y eso no lo tuve. Yo iba cada tanto y le comentaba a mi director de tesis lo que estaba haciendo, cómo estaba enfocando la cosa, y él siempre estaba contento"* (Simón, graduado en Ciencias de la Educación, Región Centro, entrevista focalizada).

En otros casos, el codirector era quien efectivamente orientaba. Al respecto Bety señaló:

*"Yo investigaba independientemente de mi directora, con ayuda de mi codirector y de otras personas, profesores de cursos que realizaba en otras unidades académicas o universidades (cursos que realizaba por mi propia iniciativa, no por recomendación de la directora), profesionales que conocía en congresos, eventos a los que iba por propia iniciativa también y donde presentaba trabajos también propios y sin revisión de la directora"* (Bety, no graduada en Ciencias de la Educación, Región Bonaerense, cuestionario autoadministrado).

Los participantes manifestaron con diferentes expresiones que experimentaron "la falta total de una buena guía", "demora en la corrección del proyecto", "escasa discusión de los datos", "ausencia del director por períodos prolongados", y señalaron: "nunca recibí respuesta de mi directora", "nunca recibí una orientación de lo que debía hacer o dejar de hacer", "el compromiso y la actitud formativa de mi directora resultaron nulos", "los comentarios recibidos eran todos desmotivantes".

Por otro lado, fue significativo que algunos informantes graduados manifestaran que no existió control sobre las direcciones de tesis. Al respecto, opinaron que el Conicet debería prestarles mayor atención y que debería existir un seguimiento institucional de los doctorandos. Laura lo expresó del siguiente modo:

*"Las cosas que creo deberían cambiar tienen que ver con el efecto que tiene una mala evaluación de un becario sobre un director. En este momento Conicet no castiga de manera*

*alguna una mala dirección, ¡y el único que paga las consecuencias es el becario!"* (Graduada de ciencias experimentales, Región Centro-Este, cuestionario autoadministrado).

Reisin (2009) informa que los directores centran en los estudiantes los obstáculos de la realización de la tesis, no pudiendo observar la escasa ayuda que brindan como un factor obstaculizador del avance de los tesisistas. Depositan la expectativa de autonomía sobre los futuros posgraduados, y por ser "estudiantes de posgrado" les brindan poca ayuda. Los encuentros entre estudiantes y directores solo se realizan por solicitud de los tesisistas y sobre las tareas terminadas. En general, la tesis es apreciada y evaluada en forma fragmentada, y no mediante reorganizaciones sucesivas. Si bien la investigadora realizó su estudio en una maestría de ciencias sociales, los datos resultaron útiles para los programas de ciencias de la educación, en tanto los participantes de nuestro estudio experimentaron algunas de estas situaciones.

b) Otros participantes expresaron los inconvenientes producidos por sostener *criterios de producción científica diferentes* a los de sus directores. En el caso de Camilo, el codirector no avaló la primera de sus tesis, que estaba por ser distribuida entre los evaluadores. En el siguiente fragmento comentó algunos detalles que obstaculizaron el proceso doctoral:

*Con la tesis casi lista, surgió un profundo conflicto con el Dr. [...] sobre los criterios en la producción de un trabajo, que derivó en una seria dis-*

*puta ética. Dado esto le solicité que renunciara a su rol, pero expresó su deseo de continuar apoyando mi trabajo. Presenté entonces la tesis a humanidades, fue recibida, nombrado el jurado, y a punto de ser enviadas las copias para su evaluación, surgió que solo estaba el aval de la directora y no el del codirector. Cuando la facultad le solicitó el aval al Dr. [...], este envió una nota defenestrando mi trabajo y mi persona, no dando el aval, y no recomendando lo relacionado con mi doctorado. Así, la facultad rechazó la tesis y quedó todo en cero, por casi dos años, ya que debía nombrar un nuevo codirector, profesor de humanidades, que cubriera el perfil para asesorar mi trabajo.* (Camilo, graduado en Ciencias de la Educación, Región Bonaerense, cuestionario autoadministrado)

Por último, Micaela expresó que no compartía el paradigma de investigación con su director de tesis y que las distintas maneras que director y tesisista tenían de mirar y abordar la realidad en estudio fue una limitación para la producción de la tesis.

c) Muchos participantes de ciencias experimentales informaron que realizaban *tareas que ellos consideraban "extra"* (respecto de la formación doctoral), a pedido de sus directores. Esto fue expresado como un obstaculizador de los procesos doctorales en la medida en que les restó tiempo para las tareas experimentales.

En tanto, otros comentaron que la relación con sus directores no fue de director-tesisista sino de "jefe-empleado" o

que pasaron a ser "esclavos" de las decisiones del tutor. Esto también fue considerado una limitación por parte de los participantes, en tanto sintieron que esas modalidades de relación no son las esperables en los procesos doctorales. Paolo dijo: *"El becario tiene que asumir que desde el momento [en] que acepta la beca, pasa a ser un esclavo de las decisiones del director de tesis..."* (No graduado de ciencias experimentales, Región Centro-Este, cuestionario autoadministrado).

d) Varios de los participantes informaron sobre *conductas agresivas y procedimientos no éticos* por parte de sus directores.

Por un lado, la intromisión en la vida privada y el trato despectivo fueron expresados, entre otros, por Andrea: *"Me casé y no le gustó; si llegaba a quedar embarazada no sé qué pasaba; ella se encargó de aclararme que tuviera hijos después de la tesis. Me trataba mal, con términos despectivos"* (No graduada de ciencias experimentales, Región Centro, cuestionario autoadministrado).

Por otro lado, la inducción a falsear resultados experimentales, la publicación de artículos basados en la tesis sin referenciar a los autores fueron algunos de los procedimientos no éticos relatados por los participantes. Mercedes relató toda su experiencia caracterizada por permanentes dificultades con su director e integrantes del equipo; en el siguiente fragmento informó sobre dos situaciones que interpretó como faltas a la ética:

*"Con mi director, los incidentes continuaron; en una oportunidad en que yo estaba organizando los resultados para presentarlos a la comisión evaluadora de la tesis, me dijo que ciertos resultados que no coincidían con lo esperado debían ser reemplazados poniendo lo esperado, en lugar de lo encontrado (argumentando que debía haber un error en los valores encontrados). O de lo contrario no mostrar esos datos hasta no ampliar el número de experimentos realizados. Decidí no presentar estos resultados. Para mí fue una gran desilusión ver la falta de ética profesional de quien se supone debía contribuir a mi formación. Lamentablemente no fue la única vez que tuve que oponerme a una sugerencia de este tipo. Otra mala experiencia que tuve con mi director y el investigador emparentado con él fue frente a la mayoría de los docentes y tesis de la facultad en el que trabajaba. Fui víctima de trato despectivo de parte de ambos en una presentación de pósters"* (Mercedes, no graduada de ciencias experimentales, Región Centro, entrevista focalizada).

Las limitaciones y las falencias de los directores, tal como fueron experimentadas y relatadas por los participantes, permitieron contextualizar y reflexionar sobre la supervisión de tesis en Argentina. Para ello dos estudios de Carlino sirven de base. El primero compara las representaciones y prácticas universitarias de Australia y Argentina.<sup>11</sup> En

---

<sup>11</sup> La Dra. Carlino introduce en su artículo numerosas referencias bibliográficas. Se sugiere la consulta del artículo, titulado "Enfoque contrastativo para estudiar las culturas académicas: la supervisión de tesis en posgrados en Argentina y en Australia" (2003a).

Australia las prácticas de supervisión están orientadas por un considerable desarrollo teórico como resultado de una ocupación institucional manifiesta. La formación de posgrado australiana es estudiada desde 1990, lo que produjo una cantidad considerable de investigaciones y publicaciones. Se destacan por su cantidad los estudios dedicados a la supervisión, y esto se fundamenta en que la calidad en la dirección de las tesis es uno de los factores decisivos en el aumento de la tasa de graduación y el acortamiento del tiempo empleado en ello. Se entiende la dirección de tesis como "un acto público, estructurado y monitoreado, investigado y comunicado" (Kiley & Mullins, 2003 citado por Carlino, 2003a, p. 7), una práctica desarrollada en un contexto institucional que brinda infraestructura y lineamientos a tesistas y supervisores para mejorar su ejecución. También existen materiales universitarios diseñados para la orientación de tesistas y supervisores. Se intenta además que los directores jóvenes reciban una adecuada formación por medio de programas institucionales que promuevan el intercambio (grupos presenciales y virtuales, investigación-acción, sistematización documental de las prácticas, compilación de "buenas prácticas", etc.).

Por el contrario, en Argentina ha sido escaso el interés institucional y teórico sobre el tema, y ha quedado circunscripto a una "aparente" relación privada entre supervisor y tesista, no contando con guía ni apoyos institucionales (materiales orientadores y publicaciones periódicas). La investigadora informa, además, que existe un vacío

de legislación y de mecanismos que regulen la dirección de tesis. En el contexto argentino se observan dedicaciones desiguales, dado que su labor se sostiene sobre las voluntades y los conocimientos particulares.

Los resultados de nuestra investigación son coincidentes con los de Carlino en que se informaron dedicaciones desiguales de los directores de tesis, en que la relación director-tesista apareció como un vínculo privado, con regulaciones mínimas de los programas y sin controles institucionales. Estos datos están referidos a las ciencias de la educación, en especial.

El segundo estudio de Carlino (2004) refuerza y amplía el anterior al concluir que en Argentina las prácticas de dirección de tesis de posgrado permanecen tácitas y sin apoyo institucional, en comparación con las de Australia y EE.UU.

Como consecuencia de lo planteado, investigadores como Fraser y Mathews (1999) y Carlino (2003c, 2008) manifiestan la necesidad de formación y sostenimiento institucional para la dirección de tesis. En esta línea, Seró de Botinelli (Pecci, Seró de Botinelli & Suárez, 2002) afirma que la posesión del título de doctor no habilita por sí misma para el desempeño como tutores de tesis, aspecto escasamente abordado en la bibliografía y en los estudios consultados. Sin embargo, las estructuras doctorales básicas de las ciencias experimentales "naturalizan" que los directores están en condiciones de dirigir por ser doctores, profesores concursados, autores de numerosas publicaciones y estar categorizados por Conicet.

Entonces, más allá de las diferentes formas de acercamiento o de elección de los directores de tesis, el común denominador expresado por los participantes fue recibir una orientación limitada y esporádica. Las relaciones establecidas por los directores fueron de escaso compromiso disciplinar, pero en especial humano, de desatención de los procesos de producción académica y de escasa disponibilidad. En general y según los participantes del estudio, los directores no aparecieron como los principales "acompañantes" de los procesos. Esto resignifica el tiempo, el esfuerzo y la dedicación de los doctorandos.<sup>12</sup> Los datos obtenidos amplían los resultados del estudio de Carlino al nivel doctoral (2003c) en relación con el predominio de aspectos negativos por sobre los positivos de los directores tesis.

La participación desigual de los directores relatada por los participantes de ciencias experimentales se vinculó con algunos estereotipos de directores y de tesis descriptos en dos estudios argentinos. Farji-Brener (2007) describe a los directores indiferentes, quienes colaboran en que las experiencias de tesis sean poco constructivas, consiguen mano de obra calificada y barata, aumentan su producción científica y forman recursos humanos para sus currículum vitae. Los estudiantes son incluidos en los proyectos como recolectores de datos tienen pocas reuniones y deben participar de sus producciones. En el otro extremo están los

sobreprotectores, que siempre expresan "cómo deben ser las cosas" y nada del trabajo del tesista queda fuera de su control. En ambos extremos, ninguno aprende. Pero puede existir un director alternativo para quien la tesis es un proceso de aprendizaje para ambos. En un estudio complementario, Galetto, Torres y Pérez-Harguindeguy (2007) reflexionan sobre los tesisistas que al igual que los directores pueden ser indiferentes, sobreprotectores y alternativos. Concluyen que si el objetivo del director radica en formar investigadores académica y psicológicamente autónomos, con capacidad para realizar trabajos creativos y originales, el proceso formativo se sustentará en metodologías alternativas a la enseñanza tradicional. Es necesario focalizarse en cómo enseñar y aprender a pensar, más que en la cantidad de información y el entrenamiento transmitido y adquirido en el proceso de realización de la tesis doctoral.

Seis de los 34 entrevistados eligieron como metáfora de su formación doctoral objetos relacionados con los directores de tesis. Pero incluimos los de Mercedes, Zulma y Elisa porque las comparaciones "encapsularon"<sup>13</sup> los aspectos emocionales y facilitaron información sobre los sentimientos negativos que tiñeron fuertemente los relatos. El desempeño y la relación con los directores fueron vividos y expresados como muy "problemáticos" y dolorosos durante las experiencias doctorales.

---

<sup>12</sup> Según la autora, los doctorandos aparecieron como los "héroes o sobrevivientes de las epopeyas doctorales".

<sup>13</sup> Los informantes ensamblaron la organización del conocimiento y la del afecto (Styles & Radloff, 2000).

Entonces, Mercedes llevó pañuelos a la entrevista como el objeto que representó su experiencia de formación doctoral incompleta, *"porque el menosprecio y las humillaciones que recibí durante ese tiempo me llevaron frecuentemente a la indignación y al llanto"* (Mercedes, no graduada en ciencias experimentales Región Centro, entrevista focalizada).

Por su parte, Zulma eligió una frase, que le sirvió para mostrar la falta de acompañamiento de su directora de tesis: *"No se puede dar lo que uno no tiene"*. Y agregó:

*"Yo no sé si el otro tiene que saber mucho, pero si no tenés afecto, si no tenés vocación de acompañamiento, si no tenés esa cosa, cómo te diré... humana, de decir, bueno, esta persona necesita de mí porque es una necesidad, entonces vos decís, bueno. Si no tenés esa forma de vincularte no la podes dar, aunque lo aparentes dar, no lo estás dando. Entonces, esa sensación me quedó dando vueltas, así como que me estaban diciendo que me daban algo que en realidad no poseían para darme"* (Zulma, no graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, entrevista focalizada).

Por último, Elisa describió su experiencia doctoral en términos especialmente significativos:

*"Una cadena bien gruesa con un candado. ¿Viste esa típica cadena que ves en las películas yanquis que le ponen las patas en un bloque de cemento y los envuelven? Eso es lo que se siente ahí en ese grupo. Que te asfixian, que no podes ni opinar."*

*Que entre [el director] y tengas que bajar la vista y trabajar"* (No graduada de ciencias experimentales Región Centro-Este, entrevista focalizada).

#### 4. Conclusiones

Si bien las ciencias experimentales brindan un ámbito más favorable para la formación doctoral en comparación con las ciencias de la educación, concluimos que el núcleo denso de persistencia doctoral fueron los "nidos" contruidos por doctorandos, directores e integrantes de equipos en los cuales transcurrieron los procesos doctorales (Clark, 1997).

A pesar de que las ciencias experimentales ofrecen condiciones más adecuadas para la realización del doctorado en comparación con las ciencias de la educación, las dificultades provenientes de las direcciones de tesis fueron el principal factor de desgaste común en ambos campos, y entre graduados y no graduados. La escasa regulación y monitoreo del desempeño de los directores fue otra de las limitaciones institucionales de los programas que incidió fuertemente en el desgaste doctoral, y en varios de los casos, desencadenó en abandono.

Asimismo, la dedicación de los directores no está vinculada precisamente al tiempo completo sino a la responsabilidad y el compromiso asumidos con los doctorandos, en asesorar, acompañar y brindar el afecto necesario para que los doctorandos elaboren la confianza suficiente para persistir hasta la finalización del programa.

La fusión de los equipos de investigación y de cátedra es la herramienta organizacional básica para la formación de investigadores del más alto nivel (Clark, 1997). Los programas doctorales de ciencias experimentales son estructuras que contemplaron esa fusión a diferencia de las ciencias de la educación. Sin embargo, dicha estructura resulta útil si anida a los tesisistas y a sus directores. En otros términos, la estructura es el contexto que permite contener y desarrollar las relaciones íntimas entre directores y dirigidos, pero no las asegura. Resulta un hallazgo significativo que la mayoría de los no graduados de ciencias experimentales responsabilizaran al director por el abandono. A la vez, la única experiencia doctoral incompleta pero satisfactoria, según lo expresado, lo fue por la excelencia disciplinar y humana del director de tesis.

De las 34 experiencias doctorales analizadas, solamente siete fueron identificadas por los participantes como muy satisfactorias, y 16 de ellas como muy desgastantes. De las 11 restantes, algunas contienen elementos de persistencia y de desgaste en igual medida, y otras aparecen como relatos "desprendidos" de afectividad debido a que los participantes establecieron una distancia personal discursiva que impidió visibilizar otros elementos significativos.

El acompañamiento experto y humano de los directores de tesis fue un elemento esencial en el logro de experiencias muy satisfactorias por parte de los informantes de ambos campos disciplinares. Aquellos siguen siendo la figura clave de los procesos doctorales, a punto tal que su desempeño eficiente está

asociado con la finalización y/o con el logro de experiencias satisfactorias. Los participantes destacaron, más que la experticia de los directores, sus cualidades humanas de capacidad de escucha, comprensión y contención. Además, aparecieron "efectos positivos" vinculados con los directores. La proximidad física del director fue interpretada con "estar disponible" para orientar o con la tranquilidad de saber y sentir que está al lado de los doctorandos. En otro orden, la experiencia de un director que acompaña no se asocia con la dedicación de tiempo completo, sino con el compromiso real asumido con el doctorando.

A su vez, los pocos participantes que tuvieron muy buenas experiencias doctorales indicaron el compromiso pedagógico de sus directores para con ellos.

Lamentablemente, el incumplimiento de las funciones de director fue más significativo que el cumplimiento, y el desgaste experimentado marcó profundamente las experiencias de varios participantes.

Con respecto a los directores de tesis, los informantes de ambos campos disciplinares coincidieron en señalar tres importantes aspectos. En primer lugar, la caracterización del "buen director" a partir de las cualidades humanas además de la experticia disciplinar. En segundo lugar, sobresalieron en número las direcciones de tesis limitadas y con dificultades por sobre las buenas y excelentes. Por último, varios participantes responsabilizaron a sus directores por no haber finalizado el doctorado.

**Original recibido: 17-02-2016**

**Original aceptado: 13-03-2017**

## Referencias bibliográficas

- Bartolini, A. (2013). *Persistencia y desgaste doctoral. Un estudio en ciencias de la educación y en ciencias experimentales*. Tesis doctoral inédita. Universidad de San Andrés, Argentina.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Carlino, P. (2003a). Enfoque contrastativo para estudiar las culturas académicas: la supervisión de tesis en posgrados en Argentina y en Australia. En *Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología* (pp. 209-213). Buenos Aires: UBA.
- Carlino, P. (2003b). La experiencia de hacer una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística, XXIV-XXV-XXVI*, 41-62.
- Carlino, P. (2003c). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Actas de las X Jornadas de Investigación en Psicología*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 12 de junio de 2007, de <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol8num26/articulo4.pdf>.
- Carlino, P. (2004). 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 [en línea]. *Actas electrónicas de la Reunión Internacional "Mente y cultura: cambios representacionales en el aprendizaje"*. Centro Regional Universitario Bariloche (Universidad Nacional del Comahue) y Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 22 de abril de 2010, de <http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/Carlino.pdf>.
- Carlino, P. (2008). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento. Conferencia plenaria. *Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en la Educación Superior*. Red Nacional para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior (REDLEES), Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y Universidad Javeriana.
- Clark, B. (1995). *Places of Inquiry. Research and Advances Education in Modern Universities*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: Coordinación de Humanidades UNAM y Grupo Editorial Porrúa.
- Delamont, S. & Atkinson, P. (2001). Doctoring uncertainly. Mastering Craft Knowledge. *Social Studies of Science, 31/1 (February)*, 87-107.
- De la Fare, M. (2008). La expansión de carreras de posgrado en educación en Argentina. *Archivos de Ciencias de la Educación, 2(2)*, 103-120.

De Souza Minayo, M. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar.

Farji-Brener, A. (2007). Ser o no ser director, esa es la cuestión: reflexiones sobre cómo (no) debería ser el desarrollo de una tesis doctoral. *Ecología Austral*, 17, 287-292.

Follari, R. (2005). Argentina: el acceso a los posgrados como urgencia reglamentaria. *Revista Contextos de Educación*, 5. Recuperado el 27 de noviembre de 2009, de <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Contexto.htm>

Fraser, R. & Mathews, A. (1999). An Evaluation of the Desirable Characteristics of a Supervisor. En K. Martin, N. Stanley & N. Davison (Eds.), *Teaching in the Disciplines/ Learning in Context* (pp.129-137). Proceedings of the 8th Annual Teaching Learning Forum, The University of Western Australia, Perth, UWA. Recuperado el 17 de febrero de 2008, de <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf1999/fraser.html>.

Fresán Orozco, M. (2010). La elaboración de la tesis de maestría y doctorado. Un problema insuficientemente explorado en el ámbito de la calidad de los programas de posgrado. En *I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior*. Red Argentina de Posgrado en Educación Superior (RAPES) en colaboración con la Universidad Nacional de San Luis.

Galetto, L., Torres, C. & Pérez-Harguindeguy, N. (2007). Reflexiones sobre el desarrollo del doctorado considerando la relación orientador-orientado y la metodología pedagógica subyacente. *Ecología Austral*, 17, 293-298.

García de Fanelli, A. (2000). *Estudios de posgrado en la Argentina: una visión desde las maestrías de ciencias sociales*, Documento CEDES/119, Serie Educación Superior, Buenos Aires: CEDES.

García de Fanelli, A. & Jeppesen C. (2004) (Coords.). La oferta de carreras de doctorado en la Argentina. Manuscrito inédito. Comisión de Gestión de Recursos Humanos de la SECyT.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Malfroy, J. & Webb, C. (2000). Congruent and Incongruent Views of Postgraduate Supervision. In M. Kiley & G. Mullins (Eds.), *Quality in Postgraduate Research: Making ends Meet* (pp. 165-177). Advisory Centre for University Education, Adelaide: The University of Adelaide.

Manathunga, C. & Goozèe, J. (2007). Challenging the Dual Assumption of the 'Always/Already' Autonomous Student and Effective Supervisor. *Teaching in Higher Education*, 3(12), 309-322.

Pearson, M. (2000). Flexible Postgraduate Research Supervision in an Open System. In M. Kiley & G. Mullins (Eds.), *Quality in Postgraduate Research: Making Ends Meet* (pp-103-118). Advisory Centre for University Education, The University of Adelaide.

Pecci, C., Seró de Botinelli, C. & Suárez, F. (2002). Análisis crítico de las distintas instancias y modalidades del sostén institucional y acompañamiento académico para el desarrollo de tesis. En F. Suárez (Comp.) *Tesis en maestría y doctorado en saber administrativo* (pp. 165-188). Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.

Prego, C. & Pratti, M. (2006). Actividad científica y profesión académica: transiciones y tensiones en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado de ciencia básica y humanidades en la universidad argentina. Manuscrito inédito. *VI Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología* (ESOCITE). Bogotá.

Reisin, S. (2009). *Percepción de factores que favorecen u obstaculizan la graduación en los posgrados de ciencias sociales: un estudio de caso*. Tesis de maestría inédita. Universidad de San Andrés, Argentina.

Sapochnik, C. (2002). Conferencia *Mindingthe Gap-Creatividad en Artes, Psicoanálisis y Educación*. Instituto de Psicoanálisis en Londres.

Styles, I. & Radloff, A. (2000). Jabba the Hut: Research Students' Feelings about Doing a Thesis. In A. Herrmann & M.M. Kulski (Eds.), *Flexible Futures in Tertiary Teaching. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum* (pp. 2-4). Perth: Curtin University of Technology. Recuperado el 23 de febrero de 2011, de <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/styles.html>.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, 71, 33-51. Recuperado el 22 de abril de 2010, de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/71>.

Valarino, E. (1998). Voces internas de un tutor de tutores: una alternativa para la tutoría de tesis. *Agenda Académica*, 5(2), 49-56.

Wainerman, C. & Sautu, R. (2001). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Manantial.