

# Un análisis descriptivo y fenomenológico de problemas en la elaboración de tesis de maestría

EDUARDO ESCALANTE GÓMEZ\*

## RESUMEN

Se presentan en este trabajo los resultados descriptivos de una investigación cualitativo-fenomenológica en la que se exploran algunas de las experiencias y problemas que enfrentan los alumnos de maestría para escribir sus tesis. El trabajo inicia considerando que, más allá de las necesarias cuestiones académicas y de la funcionalidad de la relación tutor-tesista, es importante adquirir una comprensión más profunda de esta relación. A través de entrevistas, se logró explorar la experiencia vivida por los alumnos de posgrado en el desarrollo de su tesis.

**Palabras clave:** Estudiantes de posgrado / escritura de tesis / relación supervisor-tesista / estudio fenomenológico.

## ABSTRACT

In this paper are shown some descriptive results of a qualitative-phenomenological approach to inquiry about master degree students' experiences and problems when writing their thesis. This work started with the consideration that, beyond the necessity to address academic questions about student-tutor efficiency, it is important to further deepen into this relationship. From interviews it was possible to explore the lived-experience of some postgraduate students when developing their thesis work.

**Keywords:** Postgraduate students / thesis writing / tutor-student relationship / phenomenological study.

38 • 39

## INTRODUCCIÓN

A nivel profesional, el participar en programas de maestría ha empezado a ser casi un hábito cultural de socialización académica. Dicha participación genera desafíos importantes para las universidades y también algunos problemas. Numerosas investigaciones han señalado la alta proporción de alumnos de maestría que fracasan en el intento de completar sus estudios en un tiempo dado y la cantidad significativa de alumnos que no terminan su tesis.

En los países europeos y en Estados Unidos se han realizado varios estudios sobre la deserción en los doctorados (Bowen y Rudenstine, 1992; Tinto, 1987). Muchos de los problemas que se identifican en esos países pueden asociarse a lo que ocurre en las maestrías que se estudian en América Latina donde aún predomina esta modalidad.

Uno se puede imaginar que un objetivo común de todas las instituciones universitarias sería la configuración de una experiencia académica e investigativa que enriqueciera tanto al tesista como al director de la tesis (tutor o supervisor). Este objetivo muchas veces no se cumple, especialmente en nuestros países latinoamericanos. Y esto quizás se deba al carácter improvisado del proceso final de la maestría: la elaboración de la tesis. Dicha elaboración está asociada a la voluntariedad del tutor (generalmente no remunerado); a la falta de fuentes suficientes de documentación; a las fallas de los tutores (o directores) de tesis; o la forma de conducción de los procesos superiores de aprendizaje académico.

Diferentes factores contribuyen a esto pero algunos que adquieren especial relevancia son los asociados a la integración académica, a la integración social y a la clase de supervisión que se recibe al momento de elaborar la tesis.

---

\* Director del Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.  
Correo electrónico: escalante.gomez@gmail.com.

En esta investigación se estudian estos factores porque se considera que son mecanismos que aseguran o inhiben el progreso efectivo de la tesis hacia su finalización. Se considera que estos factores permiten *describir* lo que ocurre en un grupo de informantes y se considera que es necesario estudiar otros factores y grupos para lograr un mejor entendimiento del problema. Si bien existe una comprensión teórica de las relaciones entre tutores y alumnos, y el desarrollo de las tesis, los estudios fenomenológicos sobre las “experiencias vividas” en este tipo de situaciones no son abundantes (Barnacle, 2001).

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

Al examinar la literatura que existe en relación con esta temática, encontramos diferentes investigaciones que han estudiado cuestiones funcionales y de efectividad sobre lo que ocurre en la tesis de maestría, específicamente en los procesos de supervisión y dirección de una tesis. Uno de los modelos más destacables es el de Tinto (1987) que considera diversos factores para estudiar el sistema de contención de los alumnos de doctorado: 1) características de la unidad académica; 2) integración social; 3) antecedentes socio-demográficos del alumno; 4) integración académica; y 5) decisión del alumno de permanecer en el doctorado. Estas características pueden proyectarse a los estudios de maestría aunque los niveles de articulación entre los proyectos de tesis de maestría y las unidades académicas, y el tesista, no son tan sólidos desde el punto de vista de los vínculos y los compromisos académicos.

La literatura es bastante concluyente al señalar que una dirección y supervisión efectivas requieren habilidades y conocimientos sólidos en el campo de la investigación empírica. Se indica que la calidad de las relaciones y las capacidades de orientación investigativa permitirían el acceso de los alumnos a las capacidades y conocimientos del director, recayendo en este último la iniciativa. Se trata de una interacción social que descansa en un trabajo razonable, serio, de apoyo en circunstancias buenas y malas, y sobre todo en trabajo abordable.

Existen diferentes modelos de supervisión, no obstante, el modelo dominante de comprensión y práctica se basa en una visión humanista-liberal de las relaciones sociales en la que la supervisión se interpreta como una relación fundamentalmente racional entre individuos.

Otros autores tratan el tema como un proceso menos definido y explicable. La “supervisión”, como cualquier forma pedagógica, sería un trabajo ético en el que participan alumnos y docentes con sus valores, creencias, y prácticas. La relación de supervisión significaría un código de responsabilidades mutuas que requiere definiciones pero también un grado de flexibilidad para mantener el equilibrio en el progreso de la relación y el propósito de ésta. Se señala que el

peso del supervisor es mayor en virtud de su posición institucional y por consiguiente hay que prestar atención a la forma en que se desarrolla la relación y el proceso hacia la finalidad específica.

Galetto, Torres, y Pérez-Harguindeguy (2007) desarrollan un análisis interesante que se basa en las reflexiones de Farji-Brener (2007). Estos autores hablan de una relación de al menos dos personas, y argumentan que los posibles resultados del proceso, no sólo variarán de acuerdo con las características dominantes del director, sino también de acuerdo con las características del tesista. Se trata de un estudio muy interesante que examina el resultado del proceso de desarrollo de una tesis e indica que el logro del proceso no será necesariamente una buena experiencia de aprendizaje para ambas partes.

Los autores examinan algunas combinaciones del continuo enseñanza-aprendizaje y elaboran una tabla que describe los posibles resultados en el desarrollo de una tesis doctoral. Consideran los diferentes estereotipos de directores y tesis (indiferentes, sobreprotector/sobreprotegido y con comportamientos alternativos). Galetto, Torres, y Pérez-Harguindeguy concluyen que para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el doctorado es fundamental la capacidad del director de interesar al tesista, si éste es *indiferente*, o estimular el pensamiento crítico independiente, si el estudiante es *sobreprotegido*. Estos conceptos son plenamente aplicables a la conducción de una tesis de maestría.

Todo lo anterior permite abordar el estudio descriptivo, sin embargo, cuando se trata de interpretar el sentido, las estructuras, los códigos, el proceso académico, entre otros elementos, es necesario construir el caso a partir de la regla y el resultado (Samaja, 1995). Esto es así independientemente de si el análisis planteado tiene un carácter cualitativo o cuantitativo, pues se considera que la modalidad de inferencia debe abstraerse de este tipo de subordinación y derivarse del posicionamiento epistémico y de las necesidades del objeto de investigación.

La investigación se abordó tomando en cuenta que los estudios cualitativos en relación con los posgrados son limitados. La literatura señala que la validez de la idea investigativa emerge cuando el investigador puede demostrar lo poco que se conoce sobre el tema (Morse & Field, 1994) o que el constructo no ha sido estudiado en una determinada disciplina (Stern, 1989). La investigación tiene el potencial de hacer una contribución al conocimiento de base sobre las relaciones tutor-tesista en los estudios de posgrado y la comprensión del proceso de desarrollo de una tesis.

Se puede señalar que el análisis teórico de este tipo de relación humana no se puede reducir a lo “medible”, a lo “conocible”, porque se corre el riesgo de perder la esencia del fenómeno de esta relación (Palmer, 1997). La literatura para estudiar esta dimensión es compleja por lo que es necesario penetrar en el análisis fenomenológico y hermenéutico.

Teniendo en consideración lo anterior y estimando las variaciones propias de cada cultura académica, el rasgo esencial de la relación tutor-tesista sería el *encuentro* entre el que busca aprender a investigar y el que puede proporcionarle la orientación y el apoyo necesarios. En cuanto tal, la relación implica una interacción comunicativa destinada a facilitar y mediar el proceso investigativo.

Para alcanzar esta posibilidad se requiere que dicha comunicación vaya más allá de un simple intercambio de información y se constituya en una interacción personal recíproca y fructífera. El tipo de interacción comunicativa que permitiría realizar tal encuentro es el *dialogo*. Como señala Gadamer (1995), no es un mero exponerse e imponer el propio punto de vista, sino lograr *una transformación hacia lo común*. A partir de esta relación, la tesis se constituye en una experiencia viva y no es la unidimensionalidad del ser lo que entra en juego sino su totalidad (Van Manen, 1990, 2002). La pregunta investigativa y el proceso investigativo, no solamente son formulados y aclarados sino que son vividos de una forma determinada por el tesista.

Una vez delimitadas las configuraciones teóricas previas, se procedió a evaluar las contribuciones y limitaciones de cada metodología investigativa para examinar cómo responder la pregunta investigativa de este estudio. Se consideró que un cuestionario o escala no produciría la información en profundidad que se requería y hubiera sido inapropiado para explorar la naturaleza sustantiva de las relaciones tutor-tesista en los estudios de posgrado. Se estimó que el enfoque cualitativo era el apropiado, no obstante, se tuvo que examinar las diferentes metodologías disponibles. Se estimó que un enfoque más fenomenológico sería apropiado para responder preguntas del tipo “qué” y “cómo” sobre temas y preocupaciones humanas.

Se recurrió a comprobar la confiabilidad de la investigación someténdola al examen de investigadores externos quienes auditaron los procesos de categorización e interpretación. Esto es, las categorías y clasificaciones fueron sometidas a cuatro expertos para verificar la validez y confiabilidad de los códigos.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Existen varios enfoques para llevar a cabo el *muestreo*. En los estudios cualitativos, los criterios de selección de la muestra toman en cuenta la comprensión y no la representatividad estadística que solicita lo cuantitativo. No es importante la cantidad, sino la composición adecuada, es decir la pertinencia. Un mayor número no supone más información –en el sentido de novedades de conocimiento– sino mayor redundancia (repetición de las claves de los discursos ya obtenidos).

La finalidad no fue muestrear a partir de conceptos de bases que han probado relevancia teórica (Strauss & Corbin, 1990) sino ganar variación en la muestra. Se eligió un muestreo de tipo intencionado.

Éste se usó para asegurar que se incluía alumnos de posgrado que provenían de al menos dos áreas del conocimiento que se caracterizan por tener preocupaciones ontológicas diferentes: *Ingeniería y Ciencias Sociales*; y que estuvieran expuestas dos tipos de culturas universitarias: la pública y la privada. Se entrevistó a 28 alumnos de maestría. Todos ellos en la etapa de elaboración de su tesis.

Las entrevistas se condujeron según los principios de la entrevista en profundidad. Se aplicaron basadas en una pauta semi-estructurada de entrevista y se usó una grabadora para asegurar la rigurosidad del registro de la información. Cuando fue necesario, se introdujeron preguntas probadas y validadas para clarificar y explicar detalles relacionados con los temas importantes que fueron surgiendo durante las entrevistas. En promedio, cada sesión de entrevista duró aproximadamente una hora dependiendo de las respuestas de los entrevistados y también del “punto de saturación” respecto de la información.

Los textos se analizaron a partir de frases y/o palabras individuales. Este enfoque permitió clasificar los ítemes en un número finito de categorías para el análisis. Estas categorías se derivaron a través de la repetición de los datos y de la revisión teórica de la temática. Desde el punto de vista teórico se tuvo como referente el modelo de Tinto sobre la permanencia de los alumnos en un doctorado.

La definición operacional de cada categoría permitió tener claridad para realizar la clasificación de cada unidad textual presente en las entrevistas. El corpus textual estuvo conformado por 34.000 palabras que se clasificaron en 910 afirmaciones asociadas a la temática de la investigación (con un promedio de 25.2 comentarios por entrevistado).

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se realizó un estudio *descriptivo e interpretativo* de los datos. El principio clave que guió el análisis de los datos fue seguir un proceso de movimiento de la parte al todo que permitió que los datos emergentes permanecieran abiertos y facilitó una búsqueda sistemática de temas alternativos, patrones divergentes y explicaciones rivales de los datos. El objetivo no fue desaprobar las alternativas sino mirar los datos que apoyaban explicaciones alternativas. Cuando se identificaron patrones y tendencias, se prestó atención a los hallazgos que los apoyaban y a los que no los apoyaban. Se evitó una conclusión simple (Patton 2002, 555).

El proceso de elaboración del informe investigativo incluyó la posible relevancia de lo que no se ha detectado o incluido. Las citas de unidades textuales (fragmentos de texto) solamente reflejan una proporción de la evidencia disponible para apoyar determinada interpretación. Al presentar los hallazgos, se prestó atención a un rango de citas textuales usadas para respaldar cada área de discusión.

El itinerario seguido abrió un camino que permitió explorar los sentidos en las narrativas de los alumnos de la muestra en las cuales dicen algo de *alguien y de algo* que, en este caso, estuvo referido a sus experiencias vividas en el desarrollo de la tesis de posgrado. Se detectó que la narrativa, la forma de definir los hechos y acontecimientos, es distinta y particular para cada área del conocimiento (ingeniería, ciencias sociales), tal vez tenga algunas similitudes con otras pero en última instancia es única de cada dominio.

A continuación, se describen en primer lugar los mayores hallazgos de la investigación a través de una síntesis de los resultados y a continuación se desarrolla el proceso interpretativo.

### ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Este análisis se elaboró teniendo como marco referencial los factores identificados por el modelo de Tinto. Respecto a la “integración académica” en el corpus textual total se percibe una falta de identificación y sentido de comunidad con los programas de maestría. Lo mismo ocurrió con la “integración social”. Las entrevistas señalan que se carece de una modalidad sistemática con los otros alumnos, en especial con los que desarrollan su tesis. Según ellos, ambos factores actúan de manera negativa al momento de analizar la permanencia en la maestría o en el desarrollo definitivo de la tesis. Añaden que los “antecedentes académicos” a veces no son lo suficientemente riguroso para determinar la admisión al programa de maestría. Finalmente, un gran número de comentarios presentes en el *corpus textual* se refiere a la baja conexión con las unidades académicas a las cuales pertenecen los programas, además comentan que no se sabe si las tesis son de relevancia para esas unidades académicas.

En la tabla 1 se puede apreciar el porcentaje de los comentarios de las entrevistas asociadas a cuatro de los factores del modelo de Tinto. Los porcentajes mayores estuvieron referidos a la integración académica y a la integración social. Precisamente son los factores que los tesisistas identifican como críticos al momento de evaluar su desempeño en las tesis.

Se identificaron varios “descriptores” o “categorías”. El análisis del *corpus textual* arrojó 256 comentarios sobre la *conducción de la tesis* incluyendo expresiones como “es difícil acceder al director de la tesis, aunque es amistoso”; “si bien hay profesionalismo, no se refleja en la conducción de la tesis”; “no se evalúa las capacidades del tesisista”; entre otras. Estos comentarios reflejan los aspectos individuales e interpersonales del proceso de conducción de la tesis.

En la tabla 2 se identificaron 39 comentarios en el corpus referidos al *abordaje teórico*: “El director de la tesis comentó sobre su enfoque teórico pero no nos orientó sobre como contrastar teorías, identificar diferentes perspectivas y metodologías”; “nos faltaron antecedentes teóricos suficientes para elegir un abordaje teórico”. Los comentarios evidencian la

Tabla 1. Factores derivados del modelo de Tinto

Factores	Porcentaje de los comentarios
Integración académica	40%
Integración social	32%
Antecedentes académicos	18%
Decisión de terminar la tesis de maestría	10%

Tabla 2. Descriptores asociados a la conducción de la tesis

Tema	Número de comentarios
Conducción, explicaciones, orientaciones sobre la tesis	91
Estilo relacional tutor/tesisista	71
Profesionalismo en la dirección de la tesis	44
Abordaje teórico	39
Expectativas satisfechas	29
Conocimiento de las capacidades del tesisista	10

Tabla 3. Descriptores de desarrollo del aprendizaje

Tema	Número de comentarios
Dominio y experticia teórica e investigativa	90
Corrección de errores más que enseñanza	58

importancia que asignan los alumnos a las referencias teóricas y a las bases de conocimiento necesarias para tomar una decisión sobre la orientación teórica a elegir. Se trata de una cuestión que puede ser asociada a la “credibilidad” o “legitimidad” que los alumnos buscan en el experto para realizar su aprendizaje. Los entrevistados incluyen comentarios como: “El docente fue amistoso y mostró interés por lo que hacía cada uno”; “nos hizo sentir cómodos cuando hicimos preguntas”; “si bien fue accesible quedaron dudas pendientes que no se resolvieron”.

El estilo relacional apareció en 71 comentarios, lo que revela su importancia al momento de desarrollar la tesis.

En la tabla 3 se identificaron 148 comentarios sobre la *conducción del aprendizaje*. La mayoría de

**Tabla 4. Descriptores de evaluación de los estados de avance de la tesis**

Tema	Número de comentarios
Forma de evaluación de los estados de avance	62
Modalidad de consejos, críticas y retro-alimentación	48
Forma de corrección de los errores	33

estos comentarios están referidos al dominio y experticia teórica e investigativa del director de la tesis o del tesista. Por una parte los alumnos comentan que “no estamos suficientemente preparados para hacer revisiones teóricas”, “nos falta mucho conocimiento para decidir un determinado abordaje”. Además señalan: “Se corrigen y critican nuestros trabajos académicos pero no sabemos cómo corregirlos”, “muchas veces nos quedamos con errores de los cuales no sabemos su importancia y relevancia”.

La crítica es fundamental para tener experiencias de aprendizaje efectivo y asegura un ambiente de aprendizaje positivo, sin embargo, es fundamental que sea orientadora. Los entrevistados consideran que este tipo de indicadores son esenciales (tabla 4). Pero “no siempre la recibimos, a veces no estamos seguros de lo que realizamos académicamente o lo que hemos hecho”. Se identificaron 143 comentarios sobre la *evaluación de los estados de avance de la tesis*. En relación con la “Forma de evaluación de los estados de avance”, constituye un alcance crítico debido a que se señala: “No siempre tengo claro lo que espera de mí el director de la tesis”; “el tiempo de

devolución de las correcciones es lento”; “no sé cómo resolver si el estado de avance está bien y a tiempo”; “entiendo perfectamente las críticas que se hacen a mi estado de avance, pero no recibo ninguna orientación precisa sobre cómo resolverlas”.

Dos de los tópicos que se consideraron fundamentales en esta investigación, y que se identificaron claramente en el *corpus textual*, fueron las características y la responsabilidad del alumno, y las características y la responsabilidad del supervisor o director de tesis.

Se exploró el corpus textual y los respectivos comentarios, por una parte, se identificaron las inquietudes más relevantes de los alumnos y, por otra, se identificaron las categorías asociadas con las características y la responsabilidad del alumno.

Como se puede apreciar en la tabla 5, la mayoría de las inquietudes están relacionadas con temas de supervisión y competencia. Combinadas, representan el 61.1% del total de inquietudes.

Los resultados muestran que la responsabilidad principal del supervisor es guiar y corregir la investigación del alumno. Estos resultados confirman las evidencias de la literatura en la que los autores han destacado el hecho de que la tarea del supervisor es guiar a los alumnos. Hawkins y Shohet (1989) mencionan que la supervisión puede ser una parte importante que facilita la reflexión. Estos autores elaboran una categorización de diez atributos importantes, asociados a la supervisión, a partir del modelo de Kadushin. Generalmente, la guía y orientación se relacionan con la claridad, metodología, selección temática, coherencia, recolección de información y también con la retroalimentación sobre el progreso del trabajo escrito.

Es interesante considerar lo que ocurre cuando cambiamos de perspectiva y vemos la diferencia entre supervisar para resolver los problemas y supervisar

**Tabla 5. Inquietudes: Temas y porcentajes**

Tema	Porcentaje de inquietudes	Ejemplos
1. Supervisión	34.4%	Requiero orientación sobre lo que estoy haciendo. Necesito que se analicen bien y a tiempo mis capítulos.
2. Competencia	26.7%	No sé si estoy haciendo lo correcto. Quizás mis argumentos no son precisos.
3. Efectividad	18.8%	Siento que no recibo colaboración suficiente. Supongo que estoy haciendo bien las cosas.
4. Preparación	11.2%	¿Estoy preparado para realizar los análisis que me pides? No sé si podré interpretar bien los resultados.
5. Administración del tiempo	8.9%	No logré tener el tiempo necesario para seguir con la tesis. No sé cómo organizar mi tiempo para hacer la tesis.

Nota. Muestra = 28, número total de inquietudes: 146.

para investigar los problemas. De este modo se cambia desde el éxito la comprensión mutua del proceso y la definición del progreso. Se trata de llevar “conversaciones” para mejorar el proceso investigativo y la relación misma. Al mismo tiempo, es importante mantener la coherencia y el sentido del proceso en cuanto al proyecto, lo que se ha ejecutado, la información, los obstáculos.

Algunos indicadores de efectividad en la supervisión pueden clasificarse en cuatro categorías. Estas categorías han sido estudiadas por otros investigadores que revelan su importancia. La *primera categoría* se refiere al estilo de supervisión (reuniones regulares, tiempo disponible para el alumno; flexibilidad en la elección del proyecto; estimulación a la individualidad, etc.). La *segunda categoría* se refiere a la competencia para supervisar y a que el tesista desarrolle la capacidad de investigar y de familiarizarse con la literatura. La *tercera categoría* se refiere a las características y actitud del supervisor que se reflejan en su accesibilidad y empatía. La *cuarta categoría* se refiere a la postura académica e intelectual del supervisor que se refleja en la habilidad para ser creativo/flexible, para poseer excelencia intelectual y para tener un involucramiento consistente en la investigación.

#### ANÁLISIS INTERPRETATIVO: LAS TEMÁTICAS

El análisis descriptivo es legítimo si el nivel conceptual de los hallazgos se detiene en la descripción. El investigador emplea palabras similares a las de los entrevistados y las categoriza de algún modo. No hay nada malo inherente al nivel descriptivo de un estudio, no obstante, lo más significativo va más allá de la descripción: se *interpreta*, se explica. Se intenta acceder a lo subyacente, a las cuestiones no necesariamente dichas que se relacionan con la cultura, las experiencias y las prácticas humanas. Se trata de conceptualizaciones más densas y complejas. Es lo que se intentará a través del concepto de las “temáticas”.

Después de realizar el análisis descriptivo, se procedió a releer cada una de las entrevistas con el fin de profundizar en su sentido y significado. Los textos o narrativas se interpretaron mediante el descubrimiento de las frases significativas que se podían detectar en ellos. Este tipo de estrategia fue desarrollada por Colaizzi (1978) y Van Manen (1990). Los relatos son estructuras culturales interpretativas, y lo importante es identificar y explorar la temática de la narración. A partir de las frases significativas, se procedió a desarrollar los temas genérico. Ésta es una forma de reconocer los patrones presentes en los datos, donde los temas emergentes construyen las categorías para el análisis.

Los alumnos de posgrado poseen saberes acerca de sí mismos, de las relaciones sociales y el mundo en el que viven, y de los diferentes espacios que habitan. Su configuración no obedece a verdades, principios o valores inamovibles y su comprensión requiere partir de sus propias lógicas y sensibilidades. Desde

esta perspectiva, el *relato* cobra una importancia fundamental. Ricoeur (2001) afirma que entre el vivir y el relatar se abre un espacio que, por ínfimo que sea, permite el descubrimiento de una *experiencia viva*.

A continuación, tomando en cuenta el espacio disponible para la redacción del artículo, se aludirá a dos de los ejes temáticos que se pudieron identificar en las narrativas de los alumnos de posgrado.

#### PROXIMIDAD: EL SENTIRSE JUNTOS;

#### EL OPUESTO: AISLAMIENTO

En la mayor parte de las entrevistas es evidente que las relaciones importan. Siguiendo a Ricoeur (2001), se puede señalar que los alumnos, como personas, no están unos frente a otros, simplemente, están unos con otros alrededor de algo (la tesis). En otras palabras, la expectativa –aunque no dicha directamente– es que, terminados los vínculos académicos que derivan del itinerario de la tesis, el tutor y el alumno vuelven a su vida cotidiana. Cada uno vuelve a sus afares, sin haber perdido su ipseidad y ambos llevan consigo nuevas formas de significar la relación y un determinado dominio del conocimiento.

Los textos de las entrevistas de los alumnos revelan que esta forma de significar, entre sujetos que habitan un mismo dominio ontológico, constituye la narrativa que los tiene unidos a través de la tesis y los mantiene pre-ocupados. Los acontecimientos en torno a la tesis van siendo significados de una cierta manera, a la vez se insertan en un sistema narrativo mayor y éste va conformando el sistema de creencias del alumno sobre lo que ocurre con la tesis. El relato de cada alumno es único y los significados que cada quien atribuye a los acontecimientos académicos dependen de la forma particular en que cada uno significa los acontecimientos que relata. Esto permite distinguir las preocupaciones de los alumnos que provienen de las ciencias sociales y los que provienen de las ingenierías.

Varios de los alumnos expresaron su sentimiento de aislamiento y su cuestionamiento sobre su contribución al conocimiento (parte importante de la lógica intelectual de los posgrados). Este cuestionamiento genera un impacto en el sentido de pertenencia, identidad y progreso académico. En el *corpus textual* se identificaron 111 comentarios sobre el proceso de supervisión de la investigación. Estos comentarios revelan la existencia de un “desencuentro”. A modo de ejemplo:

... soy bastante disciplinado, pero este tipo de experiencia académica me excede. Por ello, para mí es fundamental que supervisen lo que estoy haciendo y si lo estoy haciendo. No es fácil concentrarse cuando uno tiene muchas actividades que realizar” (J., sociólogo).

... Nadie verifica, nadie pregunta, parece que a nadie le preocupa. Nadie presta atención y nadie pregunta qué

y dónde estoy con mi tesis. Desearía que alguien se preocupara y verificara lo que estoy haciendo. Mi independencia total me está resultando negativa, simplemente no tengo dirección alguna (S., ingeniera).

... nunca había leído y escrito tanto en mis propios términos, pero tengo un extraño sentimiento. Es de aislamiento. Siento que no sé lo que estoy haciendo. Esto es, mis pensamientos no son claros. Escucho tantos comentarios sobre lo que debería estar haciendo y no sé si lo que hago está bien (M., ingeniero).

... a veces me pregunto, qué estoy haciendo. Me pregunto si tomarán en serio mi trabajo, me pregunto si hay algo nuevo sobre mi trabajo o simplemente estoy repitiendo lo que han hecho otros. Escucho tanta polémica sobre paradigmas que no sé si el camino que elegí es el más apropiado (L., psicóloga).

... entiendo que es mi responsabilidad el desarrollo de la tesis, pero para esto requiero que se me diga si avanzo, no si lo que he elaborado responde a las exigencias de un nivel de maestría (J., psicólogo).

Estas significaciones con las que los alumnos interpretan los hechos académicos les permiten anticipar con relativa certeza lo que es posible esperar de sí mismos y de otros (tutor) en el dominio de la existencia académica que viven. Al mismo tiempo, les crea una serie de expectativas de lo posible o imposible de encontrar en el espacio de encuentro común y articula lo que pasa a ser “la realidad” de los acontecimientos, de los hechos, de las cosas, para cada dominio de existencia.

Se puede interpretar que, además de que se descubrieron cuestiones relacionadas con lo que podría llamarse “creencias epistemológicas” que permanecen ambiguas en la relación, existen dos modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad (Bruner, 1998), que también permanecen ambiguos: la modalidad paradigmática y la modalidad narrativa. Se podría suponer que ambos: tutor y tesisista deberían operar desde lo paradigmático, no obstante, se puede leer en las entrevistas que existen preocupaciones más asociadas a la modalidad narrativa, pues emergen cuestiones relacionadas con las intenciones humanas y con las vicisitudes que ocurren en el transcurso del proceso de la tesis, esto es, emerge el cómo los alumnos viven el desarrollo de la tesis. En las entrevistas se entremezclan las cuestiones cognoscitivas con los contenidos del aprendizaje; las cuestiones más pragmáticas, con las preocupaciones humanas.

Por razones de extensión no se aludirá a las modalidades epistémicas y a las modalidades éticas (Ferrari, 2004) que emergen de los textos de las entrevistas. Sólo es posible anticipar algunas de las referencias verbales de toma de conciencia como *darse cuenta*, *entender*, *comprender*, *conocer*; y de desconocimiento como *ignorar*, *desconocer*. Entre las modalidades epistémicas no asertivas se pudo identificar en los relatos las de

especulación (pensar, opinar, considerar); las de creación de mundos/hipótesis (imaginar, admitir); y finalmente las de expectativa (esperar). Este tipo de análisis permite sugerir la existencia de discursos funcionales preferentemente en la relación del tutor con el tesisista y una carencia en la profundidad que se requiere para formar una relación inscrita en un proceso investigativo. En esto podrían contribuir los enfoques de los análisis hermenéuticos (Van Manen).

El aislamiento también se refiere a carencias no resueltas. Algunos alumnos estiman que no han sido preparados debidamente para el trabajo intelectual reflexivo e interpretativo que demandan las maestrías y consideran que pocos docentes los orientaron para que reflexionaran sobre los textos; la mayoría promovió el análisis de los textos pero no la reflexión sobre las ideas que aparecían en los mismos. Esto pudo haber contribuido a la dificultad para redactar con claridad las ideas.

#### PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS Y ANSIEDAD

Las investigaciones sugieren que las creencias epistemológicas de los alumnos pueden afectar el aprendizaje (Hofer, 2001): ocurre una relación entre el alumno y el fenómeno que se experimenta; hay una entidad intangible que encapsula la manera en que el alumno experimenta el fenómeno.

La apertura de la perspectiva investigativa ha facilitado el posicionamiento de los alumnos al momento de definir su tesis (investigación). Las tesis de posgrado tenderían a situarse firmemente en la visión del mundo del alumno y generarían el correspondiente compromiso y esfuerzo. Las narrativas de los alumnos de posgrado arrojaron algunas luces sobre las implicancias de estos cambios. Al parecer, las dificultades generadas por las miradas múltiples de construcción de la realidad, donde no existe una verdad absoluta, generan tensiones y presiones sobre el alumno. La estructura clásica de la tesis ha dado paso a enfoques donde la teoría emerge de los datos y de todas las posibilidades estructurales. Las variaciones en el concepto de “objetividad”, que antes era un concepto bastante homogéneo, han generado una mayor libertad de decisión y apertura de límites. Se detectaron diferentes preferencias y percepciones sobre las perspectivas metodológicas entre los alumnos de una u otra especialidad. Este aspecto requiere ser profundizado dado que hay determinadas creencias epistemológicas que tienen rasgos de prejuicios.

Los entrevistados señalan que la investigación cualitativa implica un mayor compromiso personal y por lo tanto es emocionalmente más demandante que un estudio cuantitativo donde las interacciones con el medio investigado son menores.

... sí, me involucré porque tuve que entrevistar personas y lo estresante es que no siempre llegaban para la entrevista, debo admitir (P., ingeniero).

Un alumno *señaló*:

... siento una enorme frustración emocional derivada de las exigencias que superan mi estructura racional y requieren una mayor profundidad interpretativa (M., sociólogo).

El desarrollo de la investigación (tesis) se percibe como emocionalmente demandante al considerar las competencias personales.

... esto me confunde y debo pensar y re-pensar una y otra vez; y como elegí un enfoque cualitativo estoy teniendo dificultades para combinar en la tesis palabras y números (F., psicóloga).

Se detectan ansiedades derivadas de percepciones individuales y competencias personales, al momento de considerar el contenido y los procesos investigativos.

... siento que me muevo entre sentimientos de competencia y de incompetencia, y es como un rito de pasaje entre la oscuridad (no saber qué hacer) y la claridad (lograr concretar un informe). Al comienzo de la tesis esto no era tan fuerte, pero ahora que he avanzado bastante, el problema está presente (L., ingeniero).

Los alumnos perciben un sentimiento de incompetencia en una etapa más que en otra y es por ello que sienten la necesidad de que la autoridad académica los apoye. Las dudas presentan variaciones entre los alumnos que provienen de las ciencias sociales y la ingeniería pero están presentes en casi todos los entrevistados. No se detectan diferencias desde el punto de vista del género.

## CONCLUSIONES

Se concluye que para conseguir los logros académicos derivados de una maestría es necesario desarrollar una tesis o una investigación. Por ende, es fundamental considerar el entorno de aprendizaje, las modalidades de integración y la dinámica interactiva de los procesos que relacionan al alumno con su supervisor o director de tesis. Además de esto, es importante considerar las creencias epistemológicas de los alumnos de posgrado.

Desde el punto de vista descriptivo, se identifican claramente algunas de las fallas que se pueden asociar a la *pérdida de momentum* de la maestría en la etapa de elaboración de la tesis. Los resultados posiblemente ayudarán a reflexionar sobre la conducción de este tipo de proceso de aprendizaje avanzado. Como argumenta Schön (1992), la universidad *seduce y abandona* ya que crea unos parámetros de racionalidad teórica que en este estudio no coinciden con la conducción práctica de las tesis. Ésta requiere un proceso progresivo de clarificación en el que los elementos a analizar conciernen tanto al proceso mismo

como a las dimensiones referentes a los alumnos, clarificación que se pone de algún modo en tela de juicio en esta investigación.

Desde el punto de vista interpretativo, ha sido posible identificar algunos de los saberes que tienen los alumnos de posgrado sobre sí mismos y el tipo de relación que se necesita para lograr una experiencia viva al momento de desarrollar la tesis. No se trata de una cuestión de mayor o menor funcionalidad sino de una apropiada definición ontológica, y por ende, del tipo de relación entre el mundo experto en investigación y quienes se inician en este proceso. Por otra parte, emerge de las entrevistas la necesidad de abordar las creencias epistemológicas de los alumnos de posgrado en relación con cuestiones metodológicas, determinados supuestos y representaciones que poseen.

Una de las limitaciones que podría presentar este estudio es que no es generalizable en el sentido cuantitativo usual; no obstante, los conceptos de los alumnos de posgrado podrían ser transferibles a ciertos escenarios (Lincoln & Guba, 1985). La muestra podría ser vista como una limitación y una fortaleza. El reducido número podría ser considerado una limitación, sin embargo, los rasgos comunes de las representaciones de los sujetos hacen que se consideren apropiados para un estudio fenomenológico (Colaizzi, 1978).

## BIBLIOGRAFÍA

- Barnacle, R. (2001). *Phenomenology and education research*. Paper presented to the Australian Association of Research in Education. Conference in Fremantle, December.
- Bowen, W. G., y Rudenstine, N. L. (1992). *In pursuit of the Ph. D.* Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist sees it. En R. S. Valle y M. King (Eds.), *Existential-phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48-71). New York: Oxford University Press.
- Farji-brener A. G. (2007). Ser o no ser director, esa es la cuestión: reflexiones sobre cómo (no) debería ser el desarrollo de una tesis doctoral. *Ecol. Austral.*, 17(2), 287-292.
- Ferrari, Laura (2004). Modalidad epistémica y grados de certeza en los artículos de investigación. *Revista Discurso*, (26), 43-62.
- Gadamer, H.-G. (1995). *Truth and method*. Nueva York: Continuum.
- Galetto, L., Torres, C. y Pérez-Harguindeguy, N. (2007). Reflexiones sobre el desarrollo del doctorado considerando la relación orientador-orientado y la metodología pedagógica subyacente. *Ecol. Austral.*, 17(2), 293-298.
- Hawkins, P. y Shohet, R. (1989). Supervision in the Helping Professions. An individual, group and

- organizational approach, Milton Keynes *Open University Press*, 158-162
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.
- Kadushin, A. (1992). *Supervision in Social Work (3rd. edn.)*, Nueva York: Columbia University Press.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Morse, J. M. y Field, P. A. (1995). *Qualitative research methods for health professionals (2da. ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Palmer, P. J. (1997). The heart of a teacher. Identity and integrity in teaching. *Change*, 29(6), 14-21.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Samaja, Juan (1995). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Schon, D. A. (1992). *Formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stern, P. N. (1989). Are counting and coping a cappella appropriate in qualitative research? En J. M. Morse (Ed.), *Qualitative nursing research: A contemporary dialogue* (pp. 124-128). Rockville, MD: Aspen.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Londres: Sage.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, Nueva York: SUNY Press.