

**La experiencia de investigación
educativa de nivel doctoral en
la región de Cuyo, Argentina**

**The experience of educational
research at doctoral level in
the region of Cuyo, Argentina**

Difabio de Anglat, H.

Portela de Nieto, A.

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas (Argentina)

Gelonch Villarino, S.

Muscará, F.

Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

Boarini de Dutto, M.G.

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas (Argentina)

Difabio de Anglat, H.

Portela de Nieto, A.

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas (Argentina)

Gelonch Villarino, S.

Muscará, F.

Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

Boarini de Dutto, M.G.

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas (Argentina)

Resumen

En este trabajo se informan los resultados de una investigación exploratorio-analítica de carácter cualitativo, cuyo propósito es acercarnos a la comprensión de las experiencias, sus particularidades y problemáticas, de una muestra de alumnos y egresados de los tres doctorados en Educación existentes en la región de Cuyo,

Abstract

In this paper are reported the results of an exploratory-analytical research of a qualitative nature, whose intention is to approach the comprehension of the experiences, their peculiarities and problems, of a sample of students and graduates from the three doctorates in Education existing in the region of Cuyo,

Argentina, los que –si bien alcanzan una cierta madurez– también muestran en estos años algunas dificultades específicas, entre las cuales la más relevante es la baja tasa de finalización (cerca al 20%).

El cuestionario que se administra, elaborado *ad hoc*, mediante preguntas abiertas, indaga sobre tres dimensiones que pueden explicar la experiencia del doctorando: 1) formación en metodología de la investigación educativa, 2) práctica en investigación científica y 3) proceso de investigación doctoral.

Los resultados muestran que los trayectos curriculares de metodología de la investigación del doctorado, en dependencia de su enfoque, desempeñan un papel relevante en el proceso de tesis, en sinergia con otros factores: la inserción en un equipo de investigación, una combinación de motivos intrínsecos y extrínsecos en la elección del tema, una conceptualización más elaborada de investigación educativa, cambios conceptuales de mayor envergadura. Entre las peculiaridades, se advierte la primacía de la experiencia y/o desempeño docente en decisiones relativas a la investigación doctoral; entre las dificultades, destaca la falta de tiempo y la mayor frecuencia de dificultades intrínsecas a la tesis en los estudiantes demorados.

Palabras clave: educación doctoral, metodología de la investigación, programa de investigación, tesis doctoral, Argentina.

Argentina, which –though they reach a certain maturity– also show in these years some specific difficulties, among which the most relevant is the low rate of completion (close to 20%).

The administered questionnaire, elaborated *ad hoc*, by means of open-ended questions, inquires on three dimensions that can explain the experience of the PhD student: 1) educational research methodology training, 2) practice in scientific research and 3) doctoral research process.

The results show that curricular paths of doctorate's research methodology, in dependence of their approach, play an important role in the process of theses, in synergy with other factors: integration into a research team, a combination of intrinsic and extrinsic motives in the choice of the topic, a more elaborated conceptualization of educational research, conceptual changes of greater importance. Among the peculiarities, one warns the primacy of the experience and/or teacher workplace in decisions concerning doctoral research; among the difficulties, stand out the lack of time and the major frequency of intrinsic difficulties to the thesis in delayed students.

Key words: doctoral education, research methodology, research programmes, doctoral dissertation, Argentina.

Introducción

La investigación doctoral se considera un área clave del desarrollo y la innovación; por ello, se advierte una preocupación creciente en implementar estrategias para enfrentar la alta tasa de deserción que se verifica tanto en las universidades del primer mundo como en las nuestras. Por ejemplo, según Poyatos Matas (2012:176), en algunos países,

como Australia, Canadá, Inglaterra y Estados Unidos, dicha tasa oscila entre el 30% y el 50%, mientras que en otros, como España, el 90% de los doctorandos no finaliza su tesis. En la Argentina, se informan cifras de graduación que oscilan entre el 6% y el 14,8% (Bartolini, 2017).

Los autores que investigan esta problemática destacan una serie de factores, tanto personales como institucionales, que inciden en el abandono o persistencia y en la eficacia terminal: experiencia previa en investigación, variables demográficas (edad, género), factores psicosociales (metas, motivación, concepciones, etc.), asistencia del director, características del programa doctoral, clima institucional (por citar *algunos* estudios referidos a países anglosajones: Ehrenberg, Zuckerman, Groen y Brucker, 2010; Poyatos Matas, 2012; Spaulding y Rockinson-Szapkiw, 2012; Johansson y Yerrabati, 2017; e hispanoamericanos: Carlino, 2005; Colombo, 2013; Mancovsky y Moreno Bayardo, 2015; Ortiz Torres, 2015; Bartolini, 2017; Wainerman, 2017).

El presente trabajo¹ se contextualiza en Argentina y, específicamente, en la región cuyana. En la actualidad, en nuestro país la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (C.O.N.E.A.U.) reconoce dieciséis carreras de doctorado en Educación o Ciencias de la educación, cuatro en universidades privadas y el resto de universidades nacionales. En la región Cuyo (Mendoza, San Juan y San Luis), el universo en estudio se conforma de tres carreras, con un número aproximado de 200 doctorandos y graduados en el período 2014-2015: Doctorado en Ciencias de la educación (personalizado) y Doctorado en Educación (estructurado) de una universidad estatal (Universidad Nacional de Cuyo –UNCuyo–) y Doctorado en Educación (estructurado) de una universidad privada (Universidad Católica de Cuyo –UCC–). Si bien alcanzan una cierta madurez en el área, también se manifestaron en estos años algunas dificultades específicas, siendo la más relevante la baja tasa de finalización (cerca al 20%).

Dado que nuestro objetivo es abordar las experiencias de los doctorandos durante sus etapas de formación, sus peculiaridades y problemáticas, hemos organizado esta presentación en cuatro apartados: en el primero, examinamos sintéticamente los factores que median el desempeño; en el segundo, describimos nuestra estrategia metodológica; en el tercero, analizamos los resultados; en el último, esbozamos unas líneas conclusivas.

Factores que inciden en la experiencia doctoral

En seguimiento de Paula Carlino (2005) desarrollamos cinco factores (tradición disciplinar, elección del tema y expectativas de logro, continuidad del trabajo, experiencia previa en investigación y rol del director), a los que agregamos algunos rasgos personales del doctorando:

- **Tradición disciplinar:** En ciencias exactas, “[...] la unidad organizacional de un ‘laboratorio’ es crítica para comprender la vida de estos departamentos. Cada director se sitúa en el centro de un pequeño sistema solar –doctorandos en variados estadios e investigadores postdoctorales orbitan alrededor del investigador principal, destacando la primacía de la investigación–” (Golde,

¹ En el marco del Proyecto “Acercamiento a los aspectos epistemológicos y metodológicos de las investigaciones doctorales en Ciencias de la educación”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

2005:676). Esta estructura organizacional, a su turno, define varios aspectos centrales del trabajo del doctorando (Bartolini, 2017): el laboratorio es el sitio en el cual se desarrolla la investigación, se enfatiza la adquisición del *conocimiento situado* (a través de reuniones o seminarios internos sobre temas específicos, interacción informal con los pares), se retroalimenta la labor colaborativa dada la naturaleza interconectada de los proyectos, por lo cual (adelantándonos al segundo factor que consideraremos) el tema puede ser definido casi en el ingreso. Por otra parte, el doctorando se beneficia con la orientación de los compañeros más experimentados que lo ayudan en el proceso, al tiempo que dispone de recursos (bibliografía, equipamiento), “ya que hay investigaciones afines en ejecución que los utilizan y comparten” (Carlino, 2005:45). En cambio, en ciencias sociales y humanas (entre ellas, la Educación que es nuestro interés), relativamente pocos disfrutan de un contexto de trabajo “facilitador” (Carlino, 2005), dado que no tienen el director “a la mano”, desarrollan su tesis a tiempo parcial, no se insertan en un equipo de investigación... De allí que los índices de abandono varíen notablemente según el campo de estudio, con las tasas más altas en las humanidades y las más bajas en las ciencias físicas (Wainerman, 2017).

- **Elección del tema y expectativas de logro:** La tarea ciclópea necesita reducirse a niveles manejables a través de una adecuada focalización del problema por estudiar. En relación con el recorte del tema, Kerlinger (2001) señala que una de las dificultades mayores del proyecto de investigación es la de resolver la cuestión de la *generalidad vs. especificidad* del problema. Si es muy general, a menudo es demasiado vago y por ello no permite ponerse en marcha; si es muy específico, el precio por pagar puede ser la trivialización. Por ende, alguna clase de compromiso debe lograrse entre generalidad y especificidad. La competencia para hacerlo depende, en parte, de la propia experiencia pero también está en función del estudio crítico del problema de investigación y de sus antecedentes teóricos, el que se puede ver facilitado por las características del programa doctoral –por ej.: algún espacio destinado a profundizar las competencias para analizar y sintetizar la literatura de investigación en el campo elegido (Boote y Beile, 2005) y/o para aprender a “revisar revisiones” (Pollard, 2006)–, por la asistencia de especialistas (entre ellos, el director desempeña un rol crucial) y por la inserción en un equipo.
- **Trabajo con cierta continuidad:** Un contexto obstaculizador de conocida incidencia es la falta de tiempo para dedicar a la tesis que lleva a discontinuar la labor, con lo cual, cuando se intenta retomarla, es necesario destinar el escaso tiempo disponible a reconstruir lo hecho más que a avanzar con el trabajo (Carlino, 2005:47). La situación profesional de los doctorandos en Educación en nuestro país (trabajo a tiempo completo) parece haber llegado para quedarse; no se vislumbra que se los pueda librar de la responsabilidad laboral como acaece en otros países (por ej.: México exime a sus docentes de los cargos durante dos años) y, por lo tanto, el currículum del doctorado tiene que asumir esta realidad e implementar estrategias compensatorias. Entre dichas estrategias, se destacan las tutorías sistemáticas –como el Plan de Tutoría y Apoyo para estudiantes de la Universidad de Deusto (Villardón-Gallego y Yániz Álvarez de Eulate, 2013)– y la conformación de equipos de doctorandos para potenciar el aprendizaje

colaborativo, como grupo de escritura (Colombo, 2013) o grupo de estudio (Devenish *et al.*, 2009), entre otras agrupaciones.

- **Experiencia previa en investigación:** La incertidumbre respecto de las expectativas de logro de una tesis, se vincula con la falta de experiencia en investigación; esto es, se desconoce “[...] la naturaleza incierta de la labor científica y la necesidad de esperar que los esfuerzos invertidos tomen suficiente forma como para considerarse un producto aceptable” (Carlino, 2005:49). Salvo que se trate de un doctorando que ya posee una maestría (en Argentina, pocos estudiantes la tienen) o que forme parte de algún equipo de investigación, necesitará que su programa doctoral le facilite la construcción progresiva de esta experiencia mediante, por ejemplo, la participación en proyectos institucionales a cargo de directores.
- **El rol del director:** La supervisión es un factor que tiene un efecto muy considerable en el progreso de la tesis. Como hemos desarrollado este tema en un trabajo previo (Difabio de Anglat, 2011), solo señalaremos aquí que el problema de la dirección de tesis en Argentina es complejo porque se requiere un número creciente de directores para supervisar muchos más doctorandos que en el pasado y porque es una tarea en la que el director se forma en la práctica ya que, si bien sería deseable, no se dispone de otras fuentes formales de preparación. Además, se observa una dedicación desigual a los doctorandos, dependiendo de rasgos personales o grados de compromiso.
- **Rasgos personales del doctorando:** Sumado a la falta de experiencia previa en investigación, los trabajos muestran que algunos estudiantes están inadecuadamente preparados para el nivel –evidencian dificultades para la conceptualización, organización, planificación, escritura–. Sin embargo, Susan Gardner en sus investigaciones sobre el camino hacia la independencia en el posgrado (e.g. 2009), demuestra que la educación de este nivel parece desconocer que los doctorandos, aun cuando sean adultos capaces y talentosos, son nuevamente *alumnos* que deben incorporar el conocimiento, las habilidades, los hábitos intelectuales particulares de un campo específico de estudio, en un proceso que les permitirá investigar un problema relevante en forma progresivamente independiente a un alto nivel de competencia. Entre los rasgos del doctorando, en el presente trabajo interesa abordar las concepciones de investigación (Brew *et al.*, 2016), cuya relevancia reside en que influyen en el tipo de proyecto que se diseña, en los temas que se abordan, en la profundidad de las preguntas que se plantean, en la elección de la metodología, en el modo en que se enfoca la tarea y se lleva adelante el estudio.

Estrategia metodológica

Se implementa una investigación exploratorio-analítica y de carácter cualitativo a fin de acercarnos a la comprensión de la experiencia vivida desde el punto de vista de aquellos que son los protagonistas de dicha experiencia.

El cuestionario, elaborado *ad hoc*, mediante doce preguntas abiertas indaga *de manera indirecta* –a fin de no clausurar alternativas de respuesta– sobre los factores

que inciden en la experiencia doctoral, según ha mostrado el relevamiento bibliográfico (entre otros: Carlino, 2005; Lovitts, 2008; Ehrenberg *et al.*, 2010; Spaulding y Rockinson-Szapkiw, 2012) y nuestra experiencia en este nivel. En este sentido, se estructura en tres categorías: 1) formación en metodología de la investigación educativa (en el grado y en el doctorado), 2) práctica en investigación científica y 3) proceso de investigación doctoral. En cada una, se formulan interrogantes amplios (ej.: ¿Cómo fue su experiencia en el doctorado en los espacios curriculares relativos a la metodología de la investigación? ¿Qué ha aprendido? ¿Fue de utilidad para su tesis? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?). En la tercera dimensión, las preguntas se orientan a indagar sobre las siguientes subdimensiones: razones de la elección del tema de tesis, etapa en la que se encuentra en la carrera, dificultades del proceso y concepciones –definición personal de investigación educativa y nociones que ha modificado–.

Se remitió, vía correo electrónico, a la población total, explicando sus objetivos y relevancia, aunque con baja tasa de respuesta en la primera ocasión. Ello condujo a sucesivos re-envíos e incluso a la administración en forma presencial en la UCC.

La muestra final se conformó con treinta y cuatro doctorandos (seis extranjeros y el resto argentinos) y ocho doctores (tesis defendidas entre 2014 y 2015), 33 mujeres y 9 varones (representativo de la proporción por género en la población), los que se distribuyen como sigue:

Tabla 1. Conformación de la muestra.

Doctorado	Frecuencia	Porcentaje
En Ciencias de la Educación (UNCuyo)	17	41%
En Educación (UNCuyo)	9	21%
En Educación (UCC)	16	38%
Total	42	100%

Fuente: elaboración propia

Si bien la cantidad de alumnos que respondió el cuestionario es pequeña (equivale al 21% de la población), es apropiada para un estudio de enfoque cualitativo, como muestra de participantes voluntarios o autoseleccionada (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014:387), dado que se compone de quienes responden activamente a la convocatoria. Por otra parte, es representativa de los tres doctorados existentes en la región en proporción análoga al número de estudiantes de cada uno.

Según su progreso en la carrera, quince doctorandos (el 44%) ya han depositado su tesis, están cerca de hacerlo o se hallan componiendo la versión final; once (el 32%) se encuentran en la etapa de construcción del estado del arte o de sistematización de datos; ocho (el 23%) están elaborando su proyecto o éste ha sido recientemente aprobado.

Análisis de los resultados

A partir de la lectura de cada cuestionario, en forma individual y comparativamente², se identificaron conceptos emergentes, derivados de los datos. Dichos conceptos se agruparon en función de características comunes en categorías o términos explicativos más genéricos (Strauss y Corbin, 2002). Los nombres de las categorías proceden tanto del conjunto de conceptos descubiertos en los datos –“códigos *in vivo*”, en la denominación de Glaser y Strauss (1967); “categorías propias”, para Bertely Busquets (2000)– como de la bibliografía especializada (“códigos *in-vitro*”; “categorías teóricas o prestadas”). A fin de asegurar la confiabilidad de los resultados, tres miembros del equipo evaluaron el análisis efectuado colaborativamente por los otros dos y, luego, entre todos deliberaron sobre los pocos casos (cerca del 5%) en los que diferían hasta arribar a una decisión sólida.

Los resultados se presentan en función de la estructura tripartita del cuestionario.

I. Formación en metodología de la investigación educativa

En la carrera de grado, la mayoría (el 83%) ha cursado algún espacio curricular sobre metodología de la investigación educativa. El número de espacios curriculares oscila entre uno y tres –una parte considerable se ubica en la primera categoría– según la carrera de base y la universidad en la que se cursó:

- Cerca de la mitad de los profesores y/o licenciados en Ciencias de la educación (de distintas universidades, inclusive extranjeras), que representan el 41% de la muestra, informan el desarrollo curricular de la metodología a propósito de una investigación real. Por ejemplo: *“Aprendí a elaborar e informar un trabajo de investigación, desde la definición del tema y problema, pasando por objetivos, hipótesis, marco teórico, hasta el trabajo de campo, elaboración de instrumentos de recolección de datos y análisis de la información. Aprendí sobre investigación cuantitativa y cualitativa”* (doctoranda en Ciencias de la educación, UNCuyo).
- Los licenciados (en Filosofía, en Lengua y Literatura, en Psicología, en Ciencias políticas y en Ciencias de la comunicación) reseñan elementos para la elaboración de la tesis, por ejemplo: revisión bibliográfica y elaboración de una bibliografía crítica.
- Otras categorías que emergen de los datos son: desarrollo de la competencia para la elaboración del proyecto de investigación; aprendizaje de elementos de metodología cuantitativa, cualitativa o ambas; experiencia no productiva. Estas últimas remiten a talleres que fallaron en propiciar la consolidación de los contenidos o a enfoques de poca profundización.

En suma, se advierte que la formación de base es dispar y que, a excepción de ocho doctorandos, en el grado no se los ha preparado en la práctica de una investigación

² No se trata de “[...] trabajar con un solo caso primero, y luego proceder con el segundo y tratarlo como un caso separado y así sucesivamente. [...] usamos un caso para abrir nuestras mentes al rango de posibles significados, propiedades, dimensiones y relaciones inherentes a cualquier dato. Y, entonces, cuando pasamos al caso siguiente y a otros que vienen, somos más sensibles tanto a estas posibilidades como a lo que los nuevos casos nos puedan enseñar” (Strauss y Corbin, 2002:96).

educativa real. Por otra parte, si bien es una preparación deseable, se verifica una diferencia de importancia entre alfabetización metodológica, objetivo usual del currículum de grado, y la complejidad de la investigación doctoral.

Respecto de la experiencia en metodología de la investigación en la carrera de doctorado, las respuestas se clasifican en las siguientes categorías: 1) muy buena; 2) buena; 3) más útil otra instancia; y 4) no cursaron (categoría que remite a tres doctorandos con antecedentes acreditados en formación metodológica –título de magíster– y a otros tres que recién inician dicha formación).

En las respuestas que hemos calificado como “muy buenas”, los estudiantes afirman por ejemplo:

“La experiencia fue muy buena, de mucho acompañamiento al momento de definir la temática, recortes convenientes y modalidades de abordaje. Aprendí a acotar un tema de estudio, según criterios de originalidad, vigencia, interés y pertinencia; sobre búsquedas bibliográficas en bases de datos específicas; sobre la importancia de establecer una coherencia interna en el plan de tesis, esto es, que los objetivos se adecuen al planteo del problema y a la hipótesis, entre otros. Me sirvió mucho para mi tesis porque me permitió esclarecer la problemática, su viabilidad, sus posibilidades de abordaje, la organización de los puntos por tratar, el cronograma por seguir, entre otros. Asimismo, contribuyó con la búsqueda bibliográfica sobre la temática de forma exhaustiva” (doctora en Educación, UCC).

Los alumnos que consideran muy buena la experiencia valoran un enfoque práctico centrado en facilitar la reflexión sobre la propia propuesta de tesis, al tiempo que se presentan los caminos posibles para ir profundizando en el/los más adecuado/s para su problema de investigación.

Entre las respuestas en la categoría “buena”, destacamos la siguiente:

“Mi experiencia fue muy buena, pero creo que fue muy acelerado el aprendizaje para todo lo que se necesita después aplicar en la tesis. [...] hubiera sido aún más útil comenzarla con los temas de tesis ya definidos, para en simultáneo cursar los módulos, a la vez que consultar y avanzar en la investigación doctoral” (doctoranda en Educación, UNCuyo).

En general, las respuestas que se ubican en esta categoría aluden a una formación útil pero constreñida en contenidos o en la oportunidad de su implementación.

Finalmente, las que se ubican en la categoría “más útil otra instancia” señalan por ejemplo:

“Con mi equipo de trabajo tuve la posibilidad de crear grupos de estudio sobre metodología de la investigación y, además, mis directores fueron muy pertinentes en todas sus orientaciones, de los cuales más aprendí. Considero que la metodología está pensada para el campo de las ciencias sociales [...] esto es, desde mi perspectiva, sería necesario profundizar más la metodología de la investigación educativa” (doctora en Ciencias de la educación, UNCuyo, que ha cursado la formación general fuera de Cuyo).

“Fue positiva y clara, pero insuficiente. La instancia que más aportó a mi proceso de investigación fue participar en un taller *online* de tesis [...]” (doctora en Educación, UCC).

Varias de las respuestas remiten a dos de los componentes facilitadores que abordáramos: el rol del director y del equipo de investigación.

Por otra parte, parece verificarse una vinculación franca entre el estado de avance de la carrera y la valoración de la experiencia en la formación metodológica, en tanto –si centramos el análisis en los ocho doctores y los quince doctorandos avanzados (N = 23)– se halla que la mayoría la valoran muy buena o buena. Cierto es que estos trayectos curriculares no garantizan una correlación directa con el desarrollo de habilidades de investigación a corto plazo; como señala Moreno Bayardo (2005:524), “existe una notable diferencia entre aprobar cursos de metodología y saber investigar”. No obstante, en dependencia del enfoque de los cursos y en sinergia con otros factores, puede favorecer el camino hacia la independencia al que refiere Gardner (2009).

2. Segunda dimensión del cuestionario: práctica en investigación científica

Casi la mitad de los doctorandos (N = 20) participa de un equipo de investigación y en la mayoría de los casos afirman que dicha participación contribuyó en la elección del tema y del director o solo del tema. Esta proporción es promisoria dado que en la Argentina en general “el estudiante de las Ciencias Blandas [...] no se acerca a la tarea de investigación sino al final de su formación doctoral, cuando ya ha cumplido con todos los requisitos” (Wainerman, 2017:30).

De este grupo, 16 participantes (6 doctores y 10 doctorandos avanzados) manifestaron que la práctica de investigación en un equipo incidió o incide positivamente en su proceso de la tesis, en línea con la importancia que la bibliografía asigna a este factor (Delamont y Atkinson, 2001; Carlino, 2005; Bartolini, 2017; Wainerman, 2017, entre otros). Al respecto, Bartolini (2017:21) en su estudio sobre egresados de programas doctorales en Educación de Argentina concluye que “los equipos de investigación brindaron el marco grupal de la formación doctoral no ofrecido por los programas”.

En consecuencia, es de esperar que en estos alumnos haya disminuido la incertidumbre respecto de la naturaleza de la labor científica, ya que la sola lectura de artículos e informes de investigación (aunque se hayan leído cientos) no alcanza para hacerse una idea operativa del contexto de producción. Ello porque la investigación científica “se publica una vez terminada y oculta su gestación, sus etapas sinuosas, inacabadas y fallidas” (Carlino, 2005:56).

3. Tercera dimensión del cuestionario: proceso de investigación doctoral

Como se señalara, en esta dimensión hemos analizado cualitativamente las respuestas en tres sub-categorías: elección del tema de tesis, dificultades del proceso y concepciones –definición personal de investigación educativa y nociones que ha modificado–).

3.1. Razones de la elección del tema de tesis

Respecto de las razones de la elección del tema de tesis, elaboramos una categorización *ad hoc*³ que ejemplificamos a continuación:

Tabla 2. Categorías de razones de la elección del tema de tesis.

Razones	Categorías
<i>“El tema de investigación surgió a raíz de una preocupación respecto de la capacidad de pensar en los adolescentes ingresantes a la universidad, ya que estos, en un gran porcentaje, no podían superar el Curso de Ingreso. Al respecto, la necesidad de investigar acerca de dónde radicaba el problema, especialmente haciendo centro en la Ciudad de San Luis”</i> (doctoranda en Educación, UCC).	Experiencia laboral Importancia del tema
<i>“La necesidad de encontrar fundamentación científica a un trabajo empírico que vengo realizando desde hace más de una década”</i> (doctoranda en Educación, UCC).	Experiencia en investigación
<i>“Es una problemática poco indagada en nuestro país en particular, y en el mundo en general. La discapacidad siempre fue una intriga en mi realidad y quise indagarla. Asimismo, durante el cursado de mi carrera de grado tuve la posibilidad de conocer algunos estudiantes universitarios con discapacidad y, advertí que, si bien se estaba hablando mucho de inclusión, [...] no eran contenidos, valorados ni reconocidos en ese ámbito”</i> (doctora en Educación, UNCuyo).	Falta de conocimiento genérico - Interés Conocimiento experiencial
<i>“[...] a lo largo de mi carrera de grado, se me planteó como interrogante cómo podían compatibilizarse entre sí teorías tan disímiles como el conductismo (positivismo o enfoque técnico), el constructivismo (enfoque práctico) y la teoría crítica (enfoque socio-crítico). De allí mi interés por abordar una indagación epistemológica de sus supuestos, de cara a entender las consecuencias y posibilidades de entendimientos entre las mismas”</i> (doctoranda en Ciencias de la educación, UNCuyo).	Dominio crítico de la disciplina Interés Aporte de los hallazgos
<i>“[...] llevaba varios años trabajando en el nivel universitario en carreras dirigidas a estudiantes que, en su mayoría, eran adultos. En la práctica laboral diaria podía verse fácilmente que, muchos de estos alumnos no eran capaces de aprender de modo autónomo. [...] La observación de diversas situaciones vinculadas con ello, como así también los resultados que se obtenían al desarrollar una metodología de enseñanza-aprendizaje personalizada, me llevaron a plantearme diversos interrogantes y a leer bibliografía sobre ambas temáticas (autorregulación académica y educación personalizada) que coadyuvaron a plantearme el tema central de mi tesis”</i> (doctora en Ciencias de la educación, UNCuyo).	Experiencia laboral Resolución de un problema práctico Examen de la bibliografía

Fuente: elaboración propia

Al ser interrogados sobre las razones en las que se basaron para elegir su tema de tesis (se podía señalar más de una), 42 respuestas (el 56%) implican motivos intrínsecos o

³ Algunas de estas categorías provienen de los siete tipos de justificación de la importancia de un problema que distinguen Sabaj Meruane y Landea Balin (2012): 1) Falta genérica de conocimiento; 2) Falta de conocimiento práctico; 3) Basada en la importancia del tema; 4) Basada en los aportes de los hallazgos; 5) Basada en un vacío metodológico; 6) Basada en la solución de un problema; 7) Basada en la corroboración de una teoría.

subjetivos, en tanto se fundamentan en el interés personal en el tema, el dominio crítico de un autor-disciplina, el conocimiento experiencial, la experiencia de investigación en esa área, la experiencia laboral y/o el desempeño actual. Dadas las carreras de base de los doctorandos, prima la experiencia y/o desempeño docente en decisiones relativas a la investigación de tesis; en algunos casos, entonces, los alumnos deberán recorrer el pasaje de una manera normativa de pensar la educación a una analítica, y de una relación muy personal con el fenómeno educativo (la docencia como una labor con un fuerte compromiso afectivo) a una perspectiva universal.

Por otra parte, 33 respuestas (el 44%) apuntaron a razones extrínsecas al doctorando que hemos llamado “objetivas”, ya que remiten a la búsqueda de resolución de un problema práctico, al intento de compensar la falta de conocimiento genérico sobre un tema, indagar en un tópico de gran importancia o por los hallazgos potenciales del trabajo, producto del examen de la bibliografía o gracias a la orientación del director o directora de la tesis.

Es llamativo que 14 doctorandos y una doctora (el 36% de la muestra) han declarado una sola razón (siete intrínsecas o subjetivas y ocho extrínsecas u objetivas). Ello hace que nos preguntemos: Estas opciones constreñidas al orden subjetivo, ¿entrañarán futuros problemas en la validación de la relevancia del problema por investigar? ¿Incidirán las razones exclusivamente objetivas (o la ausencia de subjetivas) en el abandono o demora terminal, por estar poco relacionadas con la trayectoria o motivaciones del doctorando?

En la línea de la primera pregunta, se identifican frecuentes estudios de caso – donde el caso está definido por unas condiciones espaciotemporales cuya justificación es la accesibilidad a las mismas por parte del investigador–, un acotamiento arbitrario del universo por estudiar o una elección metodológica de índole cualitativa también arbitraria. Se orienta, así, la investigación hacia un problema “real” pero a costa del rastreo bibliográfico, provocando una escasa conciencia de la naturaleza científica de la aportación que tendría la tesis doctoral.

Acerca de la segunda, pareciera necesario insistir a los doctorandos en que el problema en estudio debe despertar un genuino interés por resolverlo; en este sentido, quienes manifiestan razones exclusivamente extrínsecas para cursar la carrera suelen ser más “procrastinadores” que quienes muestran razones intrínsecas (Spaulding y Rockinson-Szapkiw, 2012). Aunque constituiría una arbitrariedad cierta adscribir a algún/os participante/s de nuestra muestra a esta categoría, sí se observa que cuatro (de los ocho que informan razones solo objetivas) aparecen demorados en la carrera.

3.2. Dificultades encontradas durante la investigación doctoral

En las respuestas a la pregunta correspondiente, esperábamos identificar varios de los factores que pueden favorecer o dificultar el proceso de investigación doctoral. A excepción de dos alumnas que responden negativamente (“ninguna todavía”), las categorías que distinguieramos son (cfr. Tabla 3. en la que se las ejemplifica):

Tabla 3. Categorías de dificultades del proceso de investigación doctoral.

Dificultades	Categorías
<i>“Principalmente en el uso y comprensión de programas informáticos que requieren de conocimientos previos sobre estadística” (doctoranda en Educación, UCC).</i>	Falta de conocimiento previo
<i>“Son varias las dificultades durante el tiempo en que se hace la investigación: Respecto de la institución formadora: [...] Son necesarios más encuentros presenciales con los directores de la tesis. [...] Respecto de la tesis: Dificultad en contactar instituciones en las que la evaluación formativa se aplique y que los profesores hagan uso de la misma [...]” (doctoranda en Ciencias de la educación, UNCuyo).</i>	Director Implementación del trabajo de campo
<i>“En el proceso de diseño de proyecto la necesidad de un codirector especialista en las estrategias de Educación Primaria fue una dificultad importante” (doctorando en Educación, UCC).</i>	Director
<i>“[...] que en educación no hay definiciones claras (consensuadas o no), que muchos paradigmas pedagógicos y psicológicos se basan en argumentos arbitrariamente sesgados de otras ramas de la ciencia y hasta con incoherencias, inconsistencias y contradicciones; que es difícil encontrar personas dispuestas a discutir sobre el tema [...]; al no ser becario [...] se torna un poco complicado conseguir el tiempo suficiente para dedicarme a la tesis. Por otra parte, la casi inexistencia de cursos específicos, su anuncio con muy poco tiempo de anticipación [...] dificultan aún más el desarrollo de la misma como uno quisiera” (doctorando en Ciencias de la educación, UNCuyo).</i>	Intrínsecas a la tesis Falta de tiempo Otras (escasez de cursos específicos)
<i>“La dificultad principal fue la de acceder a bibliografía específica sobre el tema en revistas especializadas. Si bien los accesos a bases bibliográficas informatizadas actuales solucionan en gran parte ese problema, el acceso a journals o libros editados en el exterior suponen altos costos en divisas extranjeras” (doctoranda en Ciencias de la educación, UNCuyo).</i>	Acceso a la bibliografía
<i>“Tal vez, una de las dificultades más notorias es la falta de un grupo de estudio afín a mi tema de trabajo para la discusión de puntos coyunturales o la socialización de la experiencia investigativa” (doctoranda en Educación, UNCuyo).</i>	Otras (círculo de doctorandos)

Fuente: elaboración propia

En *falta de conocimiento previo*, además remiten al desconocimiento de técnicas para el análisis cuantitativo o cualitativo y del idioma necesario (específicamente, Inglés) para abordar las fuentes más importantes sobre el tema.

Entre las *intrínsecas a la tesis*: de definición del problema y los objetivos, de su alcance (por ej.: “sugerencias de recortar la tesis con el riesgo de disolverla”), de selección de la literatura más relevante para cada tema específico, de comprensión y desarrollo del “nudo de la argumentación central de mi tesis”, de aspectos metodológicos (por ej.: para elaborar los instrumentos y procesar los resultados), de escritura.

Son dificultades que también constata Ortiz Torres (2015) mediante una encuesta a expertos en la formación de doctores en ciencias pedagógicas de doce universidades cubanas.

En contrapartida al factor “trabajo con cierta continuidad”, la dificultad central que expresan los doctorandos es la falta de tiempo. En Educación, una porción importante de nuestros alumnos son docentes a tiempo completo, con un escaso margen para dedicarse a su investigación: “*La mayor dificultad fue de tiempo: el hecho de trabajar, sumado a las obligaciones del hogar, impedía contar con un lapso suficiente para un trabajo de este tipo; por lo tanto, la tarea se concentraba los fines de semana y feriados o bien algunos días de semana, pero no más de dos horas en esos casos*”, afirma una egresada de la UCC. Por otra parte, los doctorandos han destacado problemas que también documenta la investigación previa (Lovitts, 2008; De Miguel Díaz, 2010; Wainerman, 2017, entre otros). De especial interés es la mayor frecuencia de dificultades intrínsecas a la tesis en los estudiantes demorados que informan insuficiente acompañamiento por parte del director; en sus respuestas aparecen implícitamente sentimientos de incertidumbre vinculados con la falta de experiencia en investigación científica. En este sentido, De Miguel Díaz (2010:573) señala que la dirección de los trabajos de tesis constituye una de las cuestiones “más controvertidas”, lo que atribuye a la escasa reglamentación.

3.3. Concepciones de investigación

Exploramos el ámbito de las concepciones a través de dos preguntas; en la primera, se le preguntaba “¿en qué consiste la investigación educativa desde su particular mirada, esto es, según se va concretando en su trabajo de tesis?”; los resultados son (cfr. Tabla 4.):

Tabla 4. Categorías de definiciones personales de investigación educativa.

Investigación educativa	Categorías
<p><i>“a. Análisis y diagnóstico del status quaestionis (previo al proyecto de tesis). b. Estudio de corpus teóricos que posibiliten elaborar una teoría propia. [...] Sería importante que se superara la tendencia descriptiva y que se avanzara sobre la construcción innovadora de propuestas en todos los sentidos. c. Los marcos teóricos deberían contar con propuestas de implementación para la modificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. [...] d. La investigación educativa debería tender a las Buenas Prácticas concretas, reales, las del campo educativo. e. Estas propuestas resultantes deberían constituir un aporte superador de las instancias conocidas y aplicadas hasta el momento”</i> (doctoranda en Ciencias de la educación, UNCuyo).</p>	<p>Indagación analítica y sistemática</p> <p>Creación de nuevo conocimiento</p> <p>Finalidad: orientada a la mejora de la práctica</p>
<p><i>“La investigación educativa es un proceso que busca comprender e interpretar los fenómenos educativos que se dan en la realidad, desde las diversas perspectivas: desde la mirada del investigador, desde las miradas de los propios sujetos involucrados y desde los datos que arrojan los instrumentos de recolección cuantitativos. Es decir, la investigación educativa intenta comprender e interpretar los fenómenos educativos gracias a la reunión de un conocimiento exhaustivo y de los datos de una manera nueva”</i> (doctoranda en Educación, UCC).</p>	<p>Integración de la complejidad</p>
<p><i>“Es una construcción para analizar una problemática, con el ánimo de presentar alternativas que mejoren lo que hasta el momento se había hecho en ese campo de investigación. Para ello, se debe confrontar textos, experiencias anteriores que sustenten el trabajo. De igual manera, todos los elementos deben aproximarse a una teoría o nuevos aspectos que se deben contemplar en esta”</i> (doctoranda en Ciencias de la educación, UNCuyo).</p>	<p>Creación de nuevo conocimiento</p> <p>Re-examen del conocimiento existente</p>

Tabla 4, continúa en la página siguiente

Tabla 4, continúa de la página anterior

Investigación educativa	Categorías
<i>"[...] es 'un camino de ir haciendo experiencia', en donde entiendo a la experiencia como una EXPEDICIÓN hacia algo en un camino en el que van surgiendo interrogantes y a la vez certezas, en el cual te van pasando 'cosas', pero si tenemos claro hacia dónde vamos, podemos llegar a destino" (doctoranda en Educación, UNCuyo).</i>	Proceso personal (de exploración y descubrimiento)
<i>"Consiste en el estudio riguroso de un tema específico para aportar o fortalecer el horizonte teórico o crítico del campo disciplinar en el que se incursiona. Asimismo, tal proceso de investigación conforma a quien lo lidera en un académico de competencia, capaz de producir y compartir conocimiento" (doctoranda en Ciencias de la educación, UNCuyo).</i>	Creación de nuevo conocimiento Proceso personal (para devenir académico)

Fuente: elaboración propia

A través de las categorías, siete respuestas agregan su finalidad: orientada a la mejora de la práctica. Por otra parte, denominamos "idiosincráticas" a aquellas elaboraciones que aparecen una o dos veces, las que se pueden categorizar en: Descubrimiento de la verdad, Resolución de problema/s y Énfasis en la metodología.

El análisis mostró que algunos doctorandos se inscriben en una categoría particular, mientras que otros comparten dos o tres. Además, como es de esperar, se advierte que son los alumnos avanzados y los doctores quienes expresan una conceptualización más elaborada de investigación educativa a partir del esclarecimiento sobre qué "cuenta" como conocimiento, reflexión, argumentación en una comunidad socio-retórica y qué métodos los generan y garantizan (Difabio de Anglat, 2011).

La segunda pregunta interrogaba acerca de "las nociones de investigación educativa que ha modificado a partir de su experiencia de desarrollo de la tesis doctoral"; en este caso, las respuestas (un total de 33) se categorizan como sigue:

Tabla 5. Categorías de modificación de nociones vinculadas con la investigación educativa.

Modificaciones	Categorías
<i>"La noción de investigación educativa que he modificado se refiere a la idea de que una investigación en educación tiene un recorrido lineal y previsible; esto no es así, en tanto durante un proceso de investigación, si bien hay un plan general de desarrollo, surgen 'marchas' y 'contramarchas' y modificaciones, sin que por ello se altere sustancialmente la problemática de base, antes bien, gracias a los cambios emergentes se completa y profundiza" (doctora en Educación, UCC).</i>	Percepción del proceso
<i>"Anteriormente, para mí la buena investigación educativa debía definirse como cuantitativa o como cualitativa. Ahora comprendo que no necesariamente debe ceñirse dentro de estos dos modos de entender la investigación. Puede realizarse una investigación teórica, bibliográfica o documental, histórica, filosófica, etc., que no entran en los límites de los paradigmas mencionados" (doctoranda en Ciencias de la educación, UNCuyo).</i>	Relativas a tipo/s de investigación o método/s

Tabla 5, continúa en la página siguiente

Tabla 5, continúa de la página anterior

Modificaciones	Categorías
<i>"Principalmente, más que un cambio en las nociones teóricas percibo un cambio cualitativo en lo actitudinal. Creo que el compromiso con el estudio autónomo es la capacidad principal que se logra al emprender una investigación de este tipo. Más allá del intercambio con los directores de tesis que es siempre una guía experta [...], a medida que se avanza en la realización de la tesis el aprendizaje se va tornando más una tarea personal"</i> (doctoranda en Ciencias de la educación, UNCuyo).	Vinculadas con cualidades personales (autonomía)
<i>"La concepción del alcance social como fin prioritario de la investigación educativa: llegar y servir a los más vulnerables y excluidos, ocuparse de problemas relevantes, acompañar los procesos de cambio"</i> (doctora en Educación, UCC).	Resultado que se espera
<i>"La experiencia que gané a través del desarrollo de mi tesis doctoral fue gratificante en muchos aspectos. [...] me permitió modificar la noción que comúnmente se tiene sobre la investigación, tal vez por un 'conocimiento socialmente transmitido', y que lleva a considerarla como un saber difícil y tedioso de ser alcanzado. En este sentido, pude llegar a vincular la rigurosidad y el método propios de la investigación con aportes creativos"</i> (doctora en Ciencias de la educación, UNCuyo).	Categoría idiosincrática (Vinculación entre la rigurosidad del método y la creatividad propia)

Fuente: elaboración propia

Otras categorías idiosincráticas remiten a: Complejidad de la tarea (dos respuestas), Rol del marco teórico, Supuestos conceptuales y Comprensión cabal del estado del conocimiento.

En algunos casos se advierte una profunda transformación de ideas, mientras que en otros se trata más bien de un crecimiento en complejidad. Algunos de estos cambios resultan esenciales para el desarrollo de una investigación de calidad (expectativas de logro, rigor metodológico, etc.) y, por ello, son los estudiantes avanzados y los doctores quienes informan las transformaciones de mayor envergadura.

Finalmente, se presentan las categorías de comentarios y/o sugerencias (un total de 45) que aportan en la última consigna del cuestionario:

Tabla 6. Categorías de sugerencias respecto de metodología de la investigación en el programa doctoral u otro aspecto.

Comentarios y/o sugerencias	Categorías
<i>"Me parece que sería bueno que en cada seminario, fuéramos construyendo en forma práctica cada uno de los ítems metodológicos de nuestras tesis. Ejemplo: si vemos un seminario sobre hipótesis, hagamos con el docente el ejercicio de construirla/s para la nuestra. Tal vez se podría organizar un espacio virtual de aplicación a nuestro caso, trabajando CON el docente"</i> (doctoranda en Educación, UNCuyo).	Elaboración paralela al cursado Cursos/foros virtual
<i>"Se debe acompañar más al alumno en sus procesos de investigación, se necesita un guía que esté empapado y sepa compartir la metodología de la investigación. [...]"</i> (doctor en Educación, UCC).	Mayor acompañamiento
<i>"Situación al doctorando en el trabajo de un equipo de investigación para que pueda visualizar el proceso. Brindar módulos más completos sobre metodología cuantitativa y cualitativa, así como también dar a conocer la posibilidad del empleo mixto de metodologías. [...]"</i> (doctora en Educación, UNCuyo).	Inserción en un equipo de investigación Más cursos

Tabla 6, continúa en la página siguiente

Tabla 6, continúa de la página anterior

Comentarios y/o sugerencias	Categorías
<p>“[...] creo que el profesor que dicta las clases de metodología de investigación educativa tiene un papel crucial. Puede dar una visión parcializada del asunto, puede inducir a todos los doctorandos a la utilización de un único tipo de metodología, puede exponer la metodología como el único criterio por el que se juzgará la tesis. O bien, puede brindar una mirada amplia y abarcadora de todos los tipos posibles de metodología de investigación, puede orientar a los doctorandos a la elección de una metodología acorde a su tema de tesis y al enfoque que quiera darle al mismo y puede poner la metodología en el lugar que le corresponde dentro de la tesis, es decir, como el camino elegido para llegar a la meta, haciendo énfasis en el desarrollo de la argumentación central y las conclusiones” (doctoranda en Ciencias de la educación, UNCuyo).</p>	<p>Categoría idiosincrática (Correcta selección del profesor)</p>

Fuente: elaboración propia

Otros temas que sugieren para cursos adicionales, en correspondencia con las dificultades que señalaran, son: profundización en el análisis de datos cualitativos, práctica en un programa informático para el análisis cuantitativo de los datos, profundización en la metodología mixta y en aspectos epistemológicos.

Las restantes categorías idiosincráticas refieren a: Asistencia en la elección del director, Promoción de políticas universitarias que incentiven la eficacia terminal del doctorado, Inclusión en el currículum del doctorado de un taller virtual de tesis, Mayor celeridad de las respuestas del comité académico.

Los alumnos de los tres doctorados coincidieron en sugerir la necesidad de más cursos seminarizados, es decir que acompañen el proceso de elaboración del proyecto doctoral y de la investigación, de un mayor número de tutorías (presenciales y/o virtuales) y la implementación de foros de intercambio con quienes se encuentran en otras etapas del trabajo (redacción final, defensa) e, incluso, con graduados del programa.

A modo de cierre

Este estudio exploratorio-analítico, si bien releva una muestra constreñida de doctorandos en Educación de los tres programas en curso en Cuyo, Argentina, pretendió recabar y analizar la experiencia de los doctorandos durante su proceso de formación a fin de aportar elementos que puedan ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar, repensar y mejorar los programas y carreras doctorales.

Tras aplicar un cuestionario *ad hoc* a los estudiantes y graduados en el período 2014-2015 de dichas carreras, pudo arribarse a interesantes conclusiones en tres grandes áreas.

La primera de ellas corresponde a la formación metodológica recibida por los alumnos. Quedó en evidencia que esta, en dependencia de su enfoque, puede desempeñar un papel relevante en el proceso de elaboración de la tesis. En efecto, los participantes del estudio valoraron como positiva la formación metodológica en sus trayectos doctorales y manifestaron –sobre todo aquellos con escasa formación previa– la necesidad de contar con cursos metodológicos de calidad. Sin embargo, la formación científica no puede reducirse a ellos. En este sentido, la eficacia terminal supone la sinergia de otros factores intrínsecos y extrínsecos: la inserción en un equipo de investigación,

la participación en encuentros científicos (congresos, foros, conferencias), en especial cuando el doctorando actúa como ponente, la producción de artículos para revistas especializadas o, incluso, de divulgación, la elaboración de informes de resultados parciales, los que inicialmente se podrían compartir en un grupo de escritura como *primer filtro* de ideas y textos, para luego presentarlos a los directores como versiones revisadas a través de la co-evaluación.

La segunda dimensión se refiere a la práctica en investigación científica. En consonancia con los resultados de investigaciones anglosajonas y latinoamericanas, los alumnos que se encontraban insertos en equipos de investigación señalaron esta experiencia como un factor clave que favoreció sus trayectos doctorales.

Finalmente, se indagó acerca del proceso de investigación doctoral. Dentro de esta dimensión se analizaron tres subcategorías: elección del tema de tesis, dificultades del proceso y concepciones personales relativas a la investigación. En la primera se definieron, a partir de las respuestas obtenidas, categorías de motivos en la elección del tema: motivos *intrínsecos o subjetivos* –interés personal en el tema, dominio crítico de un autor o disciplina, conocimiento experiencial, experiencia en investigación en esa área, experiencia laboral y/o desempeño actual– y *motivos extrínsecos u objetivos* –búsqueda de resolución de un problema práctico, intento de compensar la falta de conocimiento genérico sobre un tema, indagación en un tópico de importancia y hallazgos potenciales del trabajo, producto del examen de la bibliografía o gracias a la orientación del director de la tesis–. A partir de las respuestas obtenidas es válido preguntarse si un tema elegido exclusivamente por motivos extrínsecos no obstaculizará la finalización de la tesis, cuya elaboración implica un trabajo arduo y prolongado, difícil de realizar si no despierta en el doctorando un verdadero interés y entusiasmo. Como contrapartida, si solo motivan razones intrínsecas, puede dificultarse la validación de la relevancia del tema elegido respecto de su aporte al campo disciplinar. El planteo de estas cuestiones a los doctorandos que recién comienzan sus trayectos parece ser de gran importancia.

En cuanto a las dificultades del proceso, estas pudieron clasificarse en las siguientes categorías: *intrínsecas a la tesis* (e.g. implementación del trabajo de campo), *relativas al director*, *relativas al programa doctoral* (escasez de cursos y de acceso a bibliografía, ausencia de círculo de doctorandos, entre otras), *relativas al doctorando* (falta de tiempo y/o de conocimiento previo).

Con respecto a las concepciones personales de investigación, se observó que los alumnos avanzados y los doctores evidenciaban conceptos más elaborados acerca de qué es la investigación educativa, qué cuenta como conocimiento, reflexión, argumentación y qué métodos los generan y garantizan. También fueron ellos quienes manifestaron haber madurado estas nociones a lo largo del proceso de elaboración de la tesis. Se advierte aquí la importancia de acompañar cada paso con una profunda reflexión que genere los cambios, replanteos y redefiniciones necesarias.

Como conclusión general del estudio, cabría preguntarse si no es responsabilidad exclusiva del doctorando la concreción de las acciones facilitadoras. La investigación bibliográfica y la experiencia personal y vicaria contradicen este supuesto y conducen a destacar el rol del programa en dar respuesta a las necesidades de formación (cursos de posgrado específicos, un mejor acceso a fuentes bibliográficas, un ámbito de intercambio después de haber cursado los seminarios, retroalimentación oportuna

por parte del comité académico de los proyectos y de los informes de avance, entre otras), sobre todo de quienes investigan fuera de un equipo y sin experiencia previa, la mayor parte de “nuestros” candidatos. En este proceso, sobresale el rol del director en la evaluación realista de las necesidades del estudiante, la clarificación de expectativas, la gestión del conocimiento, la revisión del trabajo escrito, la retroalimentación inmediata y constructiva, la atención a señales de estancamiento, la promoción del acceso a la información, a los recursos, a las oportunidades de participación.

Se refuerzan, entonces, ambos puntos –tanto la necesidad de la metodología junto con otros factores intrínsecos y extrínsecos cuanto el importante rol del programa al brindar la asistencia que requiere el doctorando– por el hecho de que se percibe una clara diferencia de madurez, no solo en la concepción de la investigación sino también en la metodología apropiada para llevarla a cabo, entre quienes han terminado la carrera o están a punto de hacerlo, y quienes recién la comienzan. Podría pensarse, por tanto, que al inicio del proceso de tesis muchos doctorandos *ven* todavía el campo propio de su investigación y la metodología para realizarla de manera muy similar a la carrera de grado. En otras palabras –y pareciera lógico que esto suceda– carecen de una noción clara respecto de qué es el doctorado, esa nueva carrera que emprenden, lo cual abona la premisa de la importancia de la institución, de los directores, de los equipos y demás factores analizados en su *rol docente y facilitador*.

Referencias bibliográficas

- Bartolini, A. M. (2017). La persistencia doctoral: abandono y finalización. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28(55), 1-30. Recuperado el 12 de abril de 2018 en <http://pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/viewFile/310/300>
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Barcelona: Paidós.
- Boote, D., Beile, P. (2005). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X034006003>
- Brew, A., Boud, D., Namgung, S. U., Lucas, L., Crawford, K. (2016). Research productivity and academics' conceptions of research. *Higher Education*, 71, 681-697. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9930-6>
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, 24, 41-62. Recuperado el 27 de agosto de 2009 en <https://www.academica.org/paula.carlino/196.pdf>
- Colombo, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, 15, 61-68. <https://doi.org/10.14409/au.v1i15.4368>.
- Delamont, S., Atkinson, P. (2001). Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge. *Social Studies of Science*, 31(1), 87-107. <https://doi.org/10.1177/030631201031001005>
- De Miguel Díaz, M. (2010). Evaluación y mejora de los estudios de Doctorado. *Revista de Educación*, 352, 569-581.

- Devenish, R., Dyer, S., Jefferson, T., Lord, L., van Leeuwen, S., Fazakerley, V. (2009). Peer to peer support: the disappearing work in the doctoral student experience. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 59-70. <https://doi.org/10.1080/07294360802444362>
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la Tesis doctoral en Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII(50), 935-959. Recuperado el 16 de abril de 2012 en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php>
- Ehrenberg, R., Zuckerman, H., Groen, J., Brucker, S. (2010). *Educating Scholars. Doctoral Education in the Humanities*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Gardner, S. (2009). The Development of Doctoral Students: Phases of Challenge and Support. *ASHE Higher Education Report*, 34(6), 1-14. <https://doi.org/10.1002/aehe.3406>
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, New York: Aldine Publishing Company
- Golde, C. (2005). The Role of the Department and Discipline in Doctoral Student Attrition: Lessons from Four Departments. *The Journal of Higher Education*, 76(6), 669-700. <https://doi.org/10.1080/00221546.2005.11772304>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Johansson, C., Yerrabati, S. (2017). A review of the literature on professional doctorate supervisory styles. *Management in Education*, 31(4), 166-171. <https://doi.org/10.1177/0892020617734821>
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento* (4ª ed.). México: McGraw Hill.
- Lovitts, B. (2008). The transition to independent research: who makes it, who doesn't and why. *The Journal of Higher Education*, 79(3), 298-323. <https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772100>
- Mancovsky, V., Moreno Bayardo, M.G. (2015). *La formación para la investigación en el posgrado*. Buenos Aires: Colección Universidad/Noveduc.
- Moreno Bayardo, M.G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540.
- Ortiz Torres, E. (2015). Problemas que afectan la calidad de las tesis doctorales en ciencias pedagógicas. *Pedagogía Universitaria*, XX(2), 23-38.
- Pollard, A. (2006). Challenges facing educational research. Educational Review Guest Lecture 2005. *Educational Review*, 58(3), 251-267. <https://doi.org/10.1080/00131910600747846>
- Poyatos Matas, C. (2012). Doctoral Education and Skills Development: An International Perspective. *REDU- Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico dedicado a las *Competencias docentes en la Educación Superior*, 10(2), 163-191. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6102>

- Sabaj Meruane, O., y Landea Balin, D. (2012). Descripción de las formas de justificación de los objetivos en artículos de investigación en español de seis áreas científicas. *Onomázein*, 25(1), 315-344. Recuperado el 1 de junio de 2014 en http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/25/15_Sabaj.pdf/
- Spaulding, L., Rockinson-Szapkiw, A. (2012). Hearing their Voices: Factors Doctoral Candidates Attribute to their Persistence. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 199-219. <https://doi.org/10.28945/1589>
- Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Villardón-Gallego, L., Yániz Álvarez de Eulate, C. (2013). Propuesta de un Plan de Tutoría y Apoyo a estudiantes de doctorado. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11(2), 135-152. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5570>
- Wainerman, C. (2017). La eficiencia de doctorados en ciencias sociales y en ciencias exactas. En busca de evidencias. *Debate Universitario*, 6(11), 17-36. Recuperado el 12 de abril de 2018 en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/12836>

Artículo concluido el 27 de octubre de 2015

Difabio de Anglat, H., Portela de Nieto, A., Gelonch Villarino, S., Muscará, F. y Boarini de Dutto, M.G. (2018). La experiencia de investigación educativa de nivel doctoral en la región de Cuyo, Argentina. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 11-32

<https://doi.org/10.4995/redu.2018.5690>

Hilda Difabio de Anglat

CONICET

Centro de Investigaciones Cuyo
ganglat@gmail.com

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Mendoza, Argentina. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Centro de Investigaciones Cuyo (CIC), Mendoza, el que dirige desde 2011. Profesora de Metodología de la investigación en carreras de posgrado. Subdirectora de la revista *Psico/Pedagógica. Psicología y Pedagogía de la Persona*, que edita el CIC. Miembro de los comités académicos de los doctorados en educación de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UNCuyo. Autora de artículos, capítulos y libros en las siguientes líneas: comprensión de textos, pensamiento crítico, educación doctoral, producción escrita de los géneros del posgrado y evaluación psicoeducacional de competencias superiores.

Analia Portela de Nieto

CONICET

*Centro de Investigaciones Cuyo
analiaip27@yahoo.com.ar*

Licenciada en Ciencias de la Educación y doctoranda en Ciencias de la Educación de la FFyL, UNCuyo. Becaria doctoral del CONICET, con sede en el Centro de Investigaciones de Cuyo (CIC), Mendoza. Profesora Adscripta de Epistemología en la Carrera de Ciencias de la Educación de la FFyL, UNCuyo. Participa de proyectos de investigación en Epistemología de las Ciencias de la Educación, UNCuyo, desde 2009. Autora de artículos, capítulos y libros en la misma temática.

Santiago Gelonch Villarino

UNCuyo

*Departamentos de Filosofía y de Ciencias de la Educación
sgelonch@ffyl.uncu.edu.ar*

Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Navarra (España). Profesor Titular efectivo de Epistemología (Departamentos de Filosofía y de Ciencias de la Educación y formación docente), UNCuyo. Miembro del Comité Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación (FFyL, UNCuyo). Autor de artículos, capítulos y libros en Epistemología y en Epistemología de las Ciencias de la Educación.

Francisco Muscará

UNCuyo

*Departamento de Ciencias de la Educación
muscara@ffyl.uncu.edu.ar*

Doctor en Ciencias de la educación (Universidad Católica Argentina, 1989), Magíster en Memoria y Crítica de la Educación (Universidad de Alcalá de Henares y UNED, 2012) y Doctor en Historia (UNCuyo, 2014). Profesor Titular efectivo de Política y Legislación Educativa en la FFyL, UNCuyo, y de Pedagogía, Universidad Católica Argentina. Desde 2005 dirige el Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Cuyo (San Juan) y es miembro del Comité Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación (FFyL, UNCuyo). Es autor de diversas publicaciones en el país y en el extranjero; se destacan, entre otros libros: *Raíces culturales de la educación argentina; Sistema educativo argentino: Historia, política y legislación; La educación en la historia. De la sabiduría a la incertidumbre; Pasado, presente y futuro de la educación superior; Política y educación en Mendoza (1861-1988)*. El 4 de mayo de 2015, con el voto unánime de sus miembros, fue incorporado a la Academia Nacional de Educación.

María Gisella Boarini de Dutto

CONICET

*Centro de Investigaciones Cuyo
mgboarini@gmail.com*

Licenciada en Ciencias de la Educación y doctoranda en Ciencias de la Educación de la FFyL, UNCuyo. Becaria doctoral del CONICET, con lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones de Cuyo (CIC), Mendoza. Profesora de Investigación Aplicada en la carrera de Odontología de la Universidad de Mendoza. Profesora Adscripta en la FFyL, UNCuyo. Participa de proyectos de investigación en Epistemología de las Ciencias de la Educación desde 2009. Autora de artículos, capítulos y libros en la misma temática.