



PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa (ISSN 2684-0332)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
"Normal Superior"

Dirección postal: Barcala 14, San Rafael, Mendoza,
Argentina (CP 5600).

revistapirgasdeinvestigacion@gmail.com

Fastuca, L. F. (2022). Conflictos entre directores de tesis y tesisistas ¿qué rol se le otorga a los programas de posgrado? *PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa*, 3(6), 6-25.

Disponible en www.pirgas.com



Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

CONFLICTOS ENTRE DIRECTORES DE TESIS Y TESISISTAS ¿QUÉ ROL SE LE OTORGA A LOS PROGRAMAS DE POSGRADO?

Lorena Fernández Fastuca ¹ 

¹ Pontificia Universidad Católica Argentina.

Recibido 01/07/22. Aprobado 13/12/22.

Palabras clave

Posgrado, Tesis,
Grado de Doctor,
Tutoría,
Investigador
Científico.

Resumen

Entre los pilares de la formación de posgrado se encuentra la dirección de tesis. Sin embargo, en ocasiones, estas relaciones pedagógicas son conflictivas y devienen en la discontinuidad del vínculo. Además, en ellas hay un tercer actor que suele pasar desapercibido: el programa de posgrado en el que se radica. Aquí nos proponemos indagar cuál es el papel que se le otorga a los programas de posgrado y qué acciones institucionales desarrollan estos ante conflictos entre director y tesista. Para ello realizamos un estudio cuantitativo de corte descriptivo en el que aplicamos una encuesta a una muestra no representativa de investigadores de las universidades argentinas. Obtuvimos 865 respuestas de directores de tesis y 742 de tesistas. Nuestros resultados indicaron que el 52% de los directores y el 44% de los tesistas que discontinuaron el vínculo pedagógico señalaron que posgrado no realizó ninguna acción. Cuando la institución sí interviene encontramos dos tipos de respuesta: burocrática y pedagógica. Una de las principales conclusiones del estudio es que en el ámbito académico se continúa viendo a la dirección de tesis como un espacio privado, ajeno a la intervención de las instituciones educativas.

Keywords

Graduate Study,
Theses, Doctoral
Degrees,
Mentoring,
Scientific
Researchers.

CONFLICTS BETWEEN THESIS SUPERVISORS AND STUDENTS. WHAT ROLE IS GIVEN TO GRADUATE PROGRAMS HAVE?

Abstract

Among the pillars of postgraduate education is thesis supervision. However, these pedagogical relationships are sometimes conflictive and result in the discontinuity of the bond. In addition, in the supervisor-student relationship, a third actor usually goes unnoticed: the graduate program in which it enrolls. Here we intend to investigate to the role of graduate programs and what institutional actions they take in the face of conflicts between the supervisor and the thesis student. For this purpose, we conducted a quantitative, descriptive study, in which we applied a survey to a non-representative sample of researchers from Argentine universities. We obtained 865 responses from thesis supervisors and 742 from thesis students. Our results indicated that 52% of supervisors and 44% of thesis students who have decided to discontinue the pedagogical relationship determined that the graduate program has taken no action. When the

institution does intervene, we find two types of response: bureaucratic and pedagogical. One of the main conclusions is that, in the academic sphere, the relationship between the director and the thesis student continues to be seen as a private space outside the intervention of educational institutions.

Autora para correspondencia
lorena_fernandez@uca.edu.ar

INTRODUCCIÓN

La relevancia del nivel de posgrado es evidente tanto en términos de su lugar en la educación universitaria como en la agenda investigativa, a nivel nacional e internacional. Esta relevancia se muestra en su continua evolución, desde su expansión vertiginosa en la década del '90 (Lamfri y Araujo, 2018; Wainerman, 2011). Actualmente, como resultado de dicho proceso una de las grandes problemáticas es la graduación en los posgrados, especialmente en aquellos que implican la realización de una tesis. Varios estudios se han realizado sobre el tema (Bartolini, 2017; Bowen y Rudenstine, 1992; De Miguel et al., 2004; Wainerman, 2017). Estos estudios muestran que las tasas de graduación son más bajas en las ciencias sociales, principalmente en las maestrías, que en las otras áreas disciplinares. En dichas disciplinas, las investigaciones presentan tasas inferiores al 50% (De Clercq et al., 2019; De Miguel et al., 2004; Ehrenberg et al., 2007; Gilmore et al., 2016; Hernández Romo et al., 2014; Wollast et al., 2018). Algunos de los más recientes de Argentina señalan que de los programas doctorales estudiados, la mayoría de los correspondientes a las

ciencias naturales y exactas, tienen tasas de graduación por encima de 70%, mientras que la mayoría de sus paralelos de las ciencias sociales y humanas presentan una graduación por debajo de 44% (Wainerman, 2017).

De la mano de esta preocupación, en las investigaciones sobre la temática se ha encontrado que uno de los factores más relevantes en la graduación o deserción es la calidad de la dirección de tesis recibida (Ehrenberg et al., 2010). Dada la importancia que tiene la dirección de tesis, diversos estudios se han dedicado a indagar las cualidades deseables de un director (Abiddin y West, 2007; Bell-Ellison y Dedrick, 2008; De La Cruz Flores et al., 2006; Difabio de Anglat, 2011; Marsh et al., 2002; Ribau, 2020), la relación tesista-director (Åkerlind y McAlpine, 2017; Kiley, 2011; Orellana et al., 2016), los estilos de dirección (Boehe, 2014; Deuchar, 2008; Farji-Brener, 2007; Gruzdev et al., 2020; Mainhard et al., 2009) y los conflictos en la relación pedagógica entre el tesista y su director (Devos et al., 2016; González-Ocampo y Castelló, 2019; Löfström y Pyhältö, 2015), entre otros aspectos. Nuestro estudio se encuentra en este último grupo.

En ocasiones, contrario a lo esperado, el vínculo entre el director y el tesista es infructuoso y atenta contra la culminación de los estudios. Algunos estudios evidencian que las expectativas que los tesistas tienen sobre un director ideal rara vez se cumplen (Deuchar, 2008; Orellana et al., 2016). Asimismo, también los directores tienen expectativas sobre sus tesistas que no se concretan, por ejemplo, la autonomía (Deuchar, 2008). Estas situaciones pueden derivar en distintos tipos de desajustes que generen tensiones en la relación tesista-director. En estas situaciones conflictivas es cuando toma relieve que hay un tercer actor en dicho vínculo que suele pasar desapercibido: el programa de posgrado en el que se radica. Así, los conflictos en esta relación pueden analizarse en dos dimensiones: individual e institucional. En este artículo nos focalizaremos en la segunda, rara vez estudiada, e indagaremos en cuál es el papel que se le otorga a los programas de posgrado y qué acciones institucionales desarrollan ante conflictos entre director-tesista que amenazan la continuidad de la relación.

Podríamos comenzar por preguntarnos por qué investigar sobre los conflictos en este vínculo pedagógico. La formación de posgrado tiene como una de sus principales modalidades formativas a la dirección de tesis. Esta tiene sus orígenes en una larga tradición de transmisión del oficio de la investigación que se basó en el

modelo maestro-aprendiz, cuyo origen se remonta hasta los gremios medievales. Desde esta mirada, el trabajo conjunto entre maestro y aprendiz y la observación sobre los modos de trabajo, transmiten el quehacer de la investigación a los aprendices (Mills, 1959). En este sentido, Wainerman expresa que

...no se aprende a hacer investigación en los cursos especializados de metodología y técnicas si no se hace investigación junto a un 'maestro/a', como en los gremios medievales, dentro de un proyecto de investigación dirigido por el 'maestro/a'. Esto es así porque hay 'algo' no codificable, difícil de transmitir en el oficio de investigador. (Wainerman, 2011, p. 32)

Bourdieu y Wacquant (2005) caracterizan este conocimiento tácito como un *modus operandi*, un modo de producción científica que supone un modo de observación de la realidad que solo se adquiere en la práctica de la investigación. Los autores también sostienen que este *habitus científico* se desarrolla a partir del trabajo con un investigador especializado.

Es decir, que desde sus inicios y, en cierto modo hasta nuestros días, la formación del investigador ocurrió en una relación personal maestro-aprendiz (Bourdieu y Wacquant, 2005; Mills, 1959; Wainerman, 2011). En la educación de posgrado actual, según

Lucarelli (2017) dicho modelo, al que denomina 'modelo artesanal' retomando las ideas de Ickowicz (2004 en Lucarelli, 2017) para la formación de profesores, sigue presente y mantiene su ligazón a la enseñanza a través de la producción de una tarea, tal como ocurría en la relación entre el maestro y el aprendiz en los gremios medievales (Bourdieu y Wacquant, 2005; Wainerman, 2011). En los estudios de posgrado este modelo de formación encontró su lugar en la figura de la dirección de tesis. Una relación pedagógica que es todavía entendida por varios académicos como un espacio privado, lejos del escrutinio externo, tal y como señalan Halse (2011) y Manathunga (2005). Paralelamente, las carreras de posgrado ofrecen cursos, seminarios y talleres que responden a lo que la autora denomina el 'modelo escolar'. Este se caracteriza por definir una propuesta curricular preestablecida. Por lo que actualmente la formación para la investigación contempla los dos espacios.

En cuanto a la dirección de tesis, dadas sus particularidades, debemos detenernos unos párrafos a fin de definirla y analizar distintas aristas que han sido relevadas por la literatura especializada. En la actualidad, y particularmente en este estudio, entendemos que la dirección de tesis es una práctica formativa, un acuerdo pedagógico entre director de tesis y estudiante que trabaja con la finalidad de realizar la tesis (Fernández Fastuca, 2018; Halse y Malfroy, 2010). El director

guía y orienta al estudiante en su proyecto de investigación. Algunos autores la definen como una tutoría (De la Cruz Flores et al., 2011; Moreno Bayardo, 2007). Desde esta línea conceptual, los tutores posibilitan que el tutorizado aprenda en la práctica, introduciéndose en las tradiciones de la profesión (De la Cruz Flores et al., 2011), y generando las condiciones necesarias para el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se resalta la importancia del rol de tutor que posee el director en la formación de posgrado (de La Cruz Flores et al., 2006) y se considera la dirección de tesis como una alianza de aprendizaje entre director y tesista que optan por trabajar con miras a una meta común: la producción de la tesis y formación del tesista. Una de las ideas que subyace a esta concepción es la de un estudiante que requiere de la guía y orientación de un formador en la realización de su proyecto de investigación (Johnson et al., 2000), contraria a la idea de un investigador autónomo que posee todas las competencias para desarrollar independientemente la tesis.

La labor de la dirección se desarrolla en el despliegue de diversas funciones. Las dos principales son la asesoría académica y la socialización académica (Fernández Fastuca 2018). La primera de ellas refiere a la orientación brindada por el director para profundizar el conocimiento de la disciplina y para generar nuevo conocimiento con la investigación. Por

su parte, la socialización académica implica la promoción del acceso a la comunidad y a la cultura académicas. Se introduce al tesista en las normas y prácticas de la academia, como la presentación a congresos, la publicación en revistas especializadas y la cooperación en la aplicación a subsidios (Diezmann, 2005; Difabio de Anglat, 2011; Halse y Malfroy, 2010; Kiley, 1996). Además, en la literatura se identifican otras dos funciones: el apoyo psicosocial, es decir, el sostén brindado por el director para resguardar las condiciones emocionales para la realización de la tesis, y el apoyo práctico, que refiere a las herramientas que puede ofrecer el director como acceso a los materiales necesarios para hacer la investigación, contactos para acceder al campo, entre otras colaboraciones que aporta (Gu et al., 2017; Mancovsky, 2012; Zhao et al., 2007).

En ocasiones, la dirección de tesis también es un espacio de tensiones y conflictos. Algunas investigaciones se han dedicado a identificar estas situaciones en dicha relación pedagógica; por ejemplo, los distintos estilos de trabajo y discrepancias en las expectativas y objetivos que tienen cada uno. En esta línea, Devos y otros (2016) identifican tres motivos de tensiones en la dirección de tesis: en las expectativas en relación con la tesis, en lo que cada uno considera que constituye una buena investigación, y divergencias entre el estilo del director y las

necesidades y expectativas del tesista. Ante estas tensiones, según los autores, los tesistas tienen cuatro alternativas de actuación: aprender a vivir con la situación, sufrir por la circunstancia conflictiva sin ser capaz de conversar con su director al respecto, enfrentar el problema e intentar solucionarlo con el director y, finalmente, no poder enfrentarlo y alcanzar el punto de no retorno en las discrepancias.

Por su parte, Löfström y Pyhältö (2015) reflexionan sobre los problemas éticos en la dirección de tesis e identifican entre los más relevantes: ser justo, para los directores implica el principio de dedicar a cada tesista el tiempo y el apoyo necesario dado que cada doctorando tiene sus propias necesidades de orientación y seguimiento; y ser fiel, que implica para los tesistas tanto el miedo a ser abandonados por sus directores como la inadecuada dirección, que es el principal temor que encontraron las autoras.

En esta línea, Corcelles y otros (2019) realizaron un estudio en España sobre las experiencias positivas y negativas de los estudiantes doctorales. Uno de sus resultados principales es que generalmente las experiencias positivas están asociadas con la comunidad científica más extendida (presentación a congresos, desarrollar redes de trabajo, etc.), mientras que las experiencias negativas se relacionan principalmente con el director de tesis (y otros investigadores cercanos). Según

las autoras, "...esto confirma la preocupación por la dirección de tesis como un tema problemático, y sugiere la necesidad de más apoyo departamental e institucional durante el proceso de doctorado para promover apoyo estructurado y sistemático..." (Corcelles et al., 2019, p. 936).

Del mismo modo, Difabio de Anglat y otros (2018) también hallaron para el contexto argentino en Cuyo que la relación con el director es una de las principales dificultades que los doctorandos atraviesan durante sus estudios, como también puede ser un elemento facilitador del trayecto formativo. Concluyen, asimismo, que es preciso destacar el

...rol del programa doctoral 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 de y sin experiencia previa... (Difabio de Anglat et al., 2018, pp. 27-28).

Estos estudios son también una muestra de la centralidad del director de tesis en la formación de posgrado. En este nivel universitario se posiciona al director de tesis en un lugar central

del proceso educativo de los estudiantes en la etapa de realización de sus tesis. De hecho, algunos autores lo identifican como un guardián de la entrada (*gatekeeper*) de la comunidad académica (Gruzdev et al., 2020). Otra muestra es que la figura del director se encuentra presente en todos los reglamentos de maestrías y doctorados, al menos en Argentina.

A pesar de esta centralidad, o justamente a raíz de ella, otras posturas sostienen que hay un tercer actor en la formación del tesista que debiera incidir en el vínculo de la dirección de tesis: el programa de posgrado (Revilla, 2017). Este último es el que define el *currículum*, es decir, el plan de estudios, los requisitos de admisión y graduación; también establece los procedimientos y estímulos que posibilitan la formación de sus estudiantes. Según la autora, "... (los tres) requieren trabajar de forma conjunta e interactiva para lograr el resultado esperado..." (2017, p. 280). Del mismo modo, Ward y Brennan (2018) resaltan la importancia de la compatibilidad entre el tesista y el programa de posgrado en el que estudia.

DESARROLLO

Material y métodos

La presente investigación de naturaleza descriptiva cuantitativa es parte de un estudio mayor orientado a indagar los factores que llevan a disolver la relación entre director y tesista. Aquí, particularmente nos

centramos en investigar cuál es el papel que se le otorga al programa de posgrado ante la disolución de la relación pedagógica y qué acciones reconocen directores y tesistas que estos programas desarrollan ante dicha situación. Para alcanzar el objetivo planteado realizamos un estudio cuantitativo de naturaleza descriptiva.

El trabajo de investigación se centró en una encuesta distribuida por correo electrónico y autoadministrada, que fue enviada a dos grupos: directores de tesis y tesistas (graduados o no) de programas de posgrado.

La población de directores de tesis y tesistas estuvo formada por académicos e investigadores con lugar de trabajo en universidades argentinas que pueden ocupar (o haber ocupado) dichos roles en distintas etapas de su recorrido profesional. Dados estos dos grupos se construyeron dos cuestionarios independientes para sendos conjuntos. Sin embargo, a los fines de la distribución de la encuesta, se los incluyó en el mismo correo electrónico para que cada persona pueda elegir cuál de los dos cuestionarios responder. Así, los cuestionarios se enviaron a: investigadores cuyos datos de contacto estuvieran publicados (de las páginas web de las 118 universidades argentinas vigentes en 2018 -en el área investigación- o en sitios web de Institutos de investigación argentinos); a los correos institucionales de los programas de posgrado (maestría y

doctorado) de la totalidad de las universidades del país (requiriendo que se envíe a graduados y alumnos la encuesta), y a investigadores y académicos conocidos personalmente, que no cubrieran los requisitos anteriores, pero se dedicaran a la dirección de tesis o hayan sido tesistas. La encuesta se distribuyó entre los meses de julio y noviembre de 2018 y la fecha límite para la recepción de respuestas fue el 30 de diciembre del mismo año. En total se recibieron 1.607 respuestas (742 de tesistas y 865 de los directores).

En cuanto a la población de tesistas, es preciso aclarar que al definirla principalmente a partir de aquellos que se desempeñan laboralmente en el ámbito académico o tomando contacto a través de los programas de posgrado, el acceso a quienes abandonaron los estudios se pudo ver limitado. Sin embargo, fue un modo de definir la población más rigurosamente.

Los cuestionarios estuvieron compuestos en su mayoría por preguntas cerradas. Además, se incluyeron dos preguntas abiertas hacia el final de la encuesta. Tanto para el cuestionario de tesistas como para el de directores, las variables de indagación fueron las mismas, aunque las preguntas concretas pudieron variar de un formulario al otro. Para este estudio nos centramos en lo siguiente: perfil del encuestado (disciplina de formación, lugar de trabajo, mayor título

alcanzado, entre otros), experiencia de haber discontinuado una relación director-tesista o la realización de la tesis y acción del programa doctoral ante la decisión.

Finalmente, para el análisis de los resultados se realizó un análisis descriptivo univariado y bivariado utilizando los softwares Excel y SPSS.

Características de la muestra del estudio (respondientes de la encuesta)

La muestra, como señalamos, estuvo conformada por 865 directores de tesis y 742 tesistas. Los primeros se caracterizan por ser el 57% mayores de 50 años y, en un 53%, mujeres. En cuanto a su titulación e inserción laboral, el 89% eran doctores provenientes de los siguientes grupos disciplinares: Ciencias Agrarias, de la Ingeniería y Tecnología (15%), Ciencias Naturales y Exactas (23%), Ciencias Biológicas y de la Salud (30%), así como Ciencias Sociales y Humanas (32%). Además, el 43% de los directores encuestados pertenecía al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Finalmente, el 88% de los directores de la muestra declararon una dedicación alta a la investigación.

En cuanto a los tesistas, el 62% son mujeres y otro 62% menor de 40 años al responder la encuesta. Del total de encuestados, el 81% laboraba en el

ámbito académico, y específicamente el 77% de ellos lo hacía en investigación (ya sea a tiempo parcial o completo). Las disciplinas de formación se distribuyeron del siguiente modo: Ciencias Sociales y Humanas (46%), seguidas por las Ciencias Biológicas y de la Salud (29%), Ciencias Agrarias, de la Ingeniería y Tecnología (13%) y, finalmente, Ciencias Exactas y Naturales (8%).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El primer resultado relevante de la investigación fue que el 58% de los directores decidieron alguna vez discontinuar un vínculo de dirección, mientras que los tesistas solo el 20%¹ de ellos lo han hecho ¿Quiénes eran los que tienen la experiencia de dejar una relación director-tesista? Para ambos grupos no hay diferencias de género relevantes en cuanto a la condición de haber discontinuado este vínculo pedagógico. En cuanto a las disciplinas de procedencia, en el caso de los directores las Ciencias Sociales y Humanas presentaron los porcentajes más altos de discontinuidad de esta relación pedagógica con un 64%, como es señalado en la literatura, seguidas por las Ciencias Agrarias con un 61%. Para los tesistas, las mismas disciplinas ocupan los mismos lugares.

Particularmente, en este artículo nos interesa analizar cuál es el papel

¹ Dado que las encuestas fueron enviadas principalmente a tesistas que continuaron desarrollándose en el ámbito académico, esta cifra

puede estar afectada por dicha selección al quedar fuera quienes abandonaron definitivamente sus posgrados.

que se le otorga al programa de posgrado ante la disolución de la relación pedagógica y qué acciones, los directores y tesistas reconocen, que estos programas desarrollan ante dicha situación. Ahora bien, del grupo de directores y tesistas que decidieron discontinuar el vínculo pedagógico, el 52% de los directores y el 44% de los tesistas señalaron que el posgrado no realizó ninguna acción. Es decir, en la mayoría de los casos la institución no intervino en las situaciones conflictivas entre sus estudiantes y sus respectivos directores de tesis.

A estas cifras se le agrega un 3% de directores que desconocía si la institución tomó alguna acción y otro 3% que decidió no informar al programa de posgrado sobre la situación. En el caso de los tesistas, nos encontramos con un panorama similar. Un 7% optó directamente por no informar a la institución de la situación por no considerarlo pertinente o necesario. Es decir que, entre los directores encuestados que decidieron discontinuar un vínculo director-tesista, hay un 58% de los casos en los que el programa de posgrado no intervino y para los tesistas esto ocurre en un 57%. Entre estos últimos, además, hay que agregar que un 24% no respondió la pregunta por lo que los casos en los que los tesistas informan una acción del programa de posgrado se redujo a un 26%. Por ejemplo, algunas respuestas dadas fueron:

No, porque la comisión de doctorado de la [institución] no tiene injerencia en las decisiones que puedan tomar el tesista y/o el director de tesis. Es decisión del tesista renunciar a la beca de doctorado y abandonar el trabajo de tesis doctoral (encuesta director).

Ninguna porque no lo analicé con nadie de la universidad (encuesta tesista).

Como [el director] era parte de la comisión de doctorado no pude realizar ningún reclamo y sólo me quedó abandonar el doctorado y esa universidad (encuesta tesista).

Generalmente, y como lo muestran algunas de las respuestas citadas, en estos casos, el motivo para no comunicarlo al programa de posgrado casi siempre es considerar que se trata de un acuerdo privado entre partes, tal como señalan Manathunga (2005) y Halse (2011). Por lo tanto, optan por lidiar con las tensiones en la relación de dirección sin mediación institucional.

Estos datos darían a entender que los postulados de Revilla (2017) sobre los tres actores en la formación de posgrado: director, tesista e institución, encuentran cierta resistencia en el contexto de los programas de posgrado argentinos. En las decisiones u omisiones señaladas en los párrafos anteriores pareciera haber una desestimación del rol y función de la institución en la formación de los tesistas, sea por el no involucramiento

del director en la relación tesista-institución, sea por la confusión de funciones en la institución respecto de la relación tesista-director. Cabe aclarar que lo dicho implica también que, del otro lado de la moneda, es la institución que opta por no intervenir en un casi 60% de los casos, tanto para directores como para tesis. De acuerdo a las funciones que le otorga Revilla, el programa de posgrado, al no intervenir en los inconvenientes entre director y tesis, podría estar fallando en, al menos, dos de ellas: el establecimiento de procedimientos claros y estímulos varios para posibilitar la formación de sus estudiantes.

Si a estos casos de no acción o desconocimiento del programa doctoral, le agregamos que algunos pocos encuestados (el 2% de los directores y otro 1% de los tesis) respondieron en términos de otra institución (generalmente el CONICET), se potencia la idea del desdibujamiento del papel del programa de posgrado como marco institucional de este vínculo pedagógico. A pesar de no haber vínculo director-tesis posible sin una carrera de posgrado que la medie, igualmente parecería ser que los actores que la protagonizan siguen considerándola un espacio privado como señalamos anteriormente. Algunos ejemplos de estas respuestas son:

Cuando expuse mi situación en el instituto al que pertenecía me dijeron que no había otra forma de resolver

cuestiones burocráticas que acercándome a la directora. Ya llevaba más de 3 años de beca, que la había transcurrido en la más profunda soledad, mi directora no quería firmarme ni la licencia por maternidad ni el reintegro. Finalmente me tomé la licencia y retorné de la misma sin poder realizar los trámites formales. La directora de la unidad ejecutora jamás intervino en mi conflicto aduciendo que no era su competencia (encuesta tesis).

Absolutamente nada, no hubo soporte desde el CONICET (encuesta director).

A pesar de lo pequeño de estas cifras, son muestra de la confusión que hay respecto de la dirección de tesis y su marco institucional. Además, son evidencia también del linaje al que pertenece esta relación pedagógica, al ser parte de una larga tradición de formación de investigadores en la cual intervienen también las instituciones de promoción científica de cada país. Respecto de esta convergencia de instituciones, Barsky y Dávila señalan:

Se conforma así el sistema como la sumatoria dispersa de rígidas tradiciones científicas, a las que se van sumando las demandas recientes de la sociedad. Sin embargo, en este crecimiento parecen existir procesos diferenciales que se explican por la forma en que evolucionan las disciplinas y como se adaptan a

las transformaciones del conocimiento, a la integración internacional y a la presión de la evaluación y acreditación. (2016, p. 75).

Esta sumatoria dispersa de tradiciones científicas se expresa también en los modos de conformación y configuración de las relaciones director-tesista. El modelo artesanal de formación (Lucarelli, 2017), mencionado anteriormente, se inserta en lógicas institucionales sujetas a la presión de la acreditación de los programas de posgrado y a las transformaciones en el conocimiento y la labor científica que reconfiguran dicho modelo y lo entremezclan con el modelo escolar en una misma propuesta formativa. Todo ello ha ido configurando la relación de dirección de tesis en el sistema educativo de posgrado y sus actores.

Asimismo, los autores manifiestan que los posgrados, particularmente los doctorados, reciben sus becas a través del CONICET, que están vinculadas a la inscripción en una carrera de posgrado desde 1997, y de los proyectos de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (Barsky y Dávila, 2016). Si bien se podría cuestionar que sean los programas doctorales los que reciben dicho financiamiento, sí queda claro que el CONICET se focaliza en la diada formativa, ya que es el estudiante quien aplica a la convocatoria (y en caso de ganarla, recibe la beca) y los antecedentes del director tienen mayor cantidad de puntos que el programa

doctoral seleccionado. Aquí podemos ver un antecedente del laberinto institucional manifiesto en nuestros encuestados por el cual se prioriza la relación con el sistema científico por sobre el sistema educativo. Sin embargo, lo que se olvida es que aquello que da origen a la relación y lo que le otorga un marco esencial es que el investigador en formación se encuentra cursando una carrera de posgrado.

¿Qué ocurre cuando el programa de posgrado sí actúa ante las dificultades entre directores y tesistas?

A partir de nuestros resultados también podemos sostener que hay un porcentaje alto de ocasiones en las que el programa de posgrado actúa frente a las dificultades entre directores y tesistas. En los casos en los que la institución sí ha intervenido podemos encontrar dos tipos de respuesta: una que hemos denominado burocrática y otra que llamamos pedagógica. En el primer caso, que reúne a un 20% de los casos en los directores y a un 16% en los tesistas, las acciones del posgrado implican respuestas que no buscan ni la continuidad de la relación de dirección de tesis, ni necesariamente de la formación del estudiante. Para los directores, estas acciones suelen ser, por orden de preponderancia: dar de baja al tesista del programa de posgrado, aprobar los pedidos de cambio o renuncia del director, prorrogar plazos para sostener la

regularidad del estudiante y pedir un informe o notificar de la situación a una o las dos partes de la relación pedagógica. En cuanto a los tesisistas, hay coincidencia en las acciones señaladas por los directores encuestados y las principales son: aceptar el cambio de director, otorgar las prórrogas solicitadas y requerir el cumplimiento de algún paso burocrático o pago monetario para sostener la regularidad en el programa de posgrado. Respeto de estas acciones, algunas de las respuestas dadas por los encuestados fueron:

Consultar si prestaba el acuerdo a la baja del trámite a lo cual respondí de manera afirmativa, por no lograr modificar la voluntad de los tesisistas a pesar de contactarlos, tratar de dialogar y buscar opciones para que continúen su trabajo. (encuesta director).

Sí. Requirió un informe de cierre. (encuesta director)

Simplemente autorizó a que buscara otro [director] (encuesta tesisista)

Solicitó la reinscripción al posgrado, si se optaba por finalizar la tesis. (encuesta tesisista)

Amplió los plazos y las vigencias de los créditos² (encuesta tesisista)

Como puede verse estas respuestas colocan al programa de posgrado en un papel más bien pasivo

en el que se limita a reaccionar a las solicitudes de alguna de las partes del vínculo pedagógico (como dijimos, para ambos grupos de encuestados las principales son solicitud de cambio de director y otorgar las prórrogas). En el primero de los ejemplos, incluso, quien estaba a cargo de la dirección manifestó haber realizado una serie de acciones más relacionadas con la dimensión pedagógica que lo requerido por el programa de posgrado. Podríamos denominar estas acciones como reactivas-burocráticas en tanto que los programas de posgrado reaccionan ante pedidos y lo hacen solo en la dimensión administrativa, dejando de lado la pedagógica.

Aquí podemos volver a las ideas de Revilla (2017): el modo en que se desarrolle el rol de cada uno de los actores involucrados en la relación de dirección de tesis dependerá de cómo el programa de posgrado defina dicho vínculo y, como sostiene la autora, en los reglamentos muchas veces las funciones encomendadas a los directores están centradas en el producto. Es decir, generalmente se le encomienda a la dirección de tesis la orientación y primera evaluación de la tesis, con poca referencia (o escasa) a la formación del estudiante. En las acciones reactivas-burocráticas se observa esta inclinación hacia el producto, entendido ya sea como la

² En los doctorados semiestructurados y personalizados es frecuente que los estudiantes deban acumular determinada cantidad de créditos en cursos,

seminarios y talleres. Cada uno de estos equivale a un cúmulo de créditos según su carga horaria, pertinencia con la tesis institución en la que se dicta, entre otros criterios.

tesis o el título de posgrado. Por ello, las acciones que priman son dar de baja, cambiar de director, etc. El foco está puesto en la continuidad o no del trabajo sobre el producto, más que en el proceso formativo o su calidad.

Finalmente, hay un bajo número de ocasiones en las que los programas de posgrado toman un rol más activo e incluyen en su proceder la dimensión pedagógica. Los directores declararon este tipo de acciones en un 7% de los casos e incluyen, por orden de preponderancia: comunicarse con alguna o la dos partes para comprender la situación y decidir a partir de allí cómo continúa el proceso formativo del estudiante en el posgrado, desarrollo de políticas para el sostenimiento del alumno, organizar cursos y otros dispositivos de acompañamiento y seguimiento del tesista, evaluar el desempeño y avance del estudiante y penalizarlo. Para los tesistas este tipo de acciones se mencionaron en un 10% de los casos. Y las principales fueron: proponer un nuevo director, proponer tutorías, intervenir en el vínculo entre director y tesista para intentar resolver la situación y comunicarse con alguna o la dos partes y decidir a partir de ello. Algunas de las respuestas dadas por los encuestados:

Sí, un tutor de la institución ha procurado reestablecer el contacto del tesista conmigo" (encuesta director).

La universidad intentó que la retomara, pero decidí no hacerlo" (encuesta director).

Talleres ad-hoc. Reuniones. Contactos telefónicos" (encuesta director).

El doctorado no aprobó los informes de avance anuales correspondientes, lo que fue refrendado por la comisión de doctorado con sus correspondientes advertencias" (encuesta director).

Propuso una mediación de partes para poder continuar con el doctorado sin interrupción" (encuesta tesista).

Me ayudaron a encontrar otro director (encuesta tesista).

En estas acciones los programas de posgrado recurren a los dos modos de formación planteados por Lucarelli (2017), intentan proponer opciones dentro del modo escolar, como los talleres, y resguardar la relación de dirección propia del modo artesanal. Así, las acciones de los programas de posgrado son muestra de la relevancia del director y su incidencia en el proceso de formación. Como establece Mancovsky (2012), en la relación de dirección de tesis hay una asimetría de posiciones entre director y tesista, inscripta institucionalmente, que involucra también una relación de poder donde aparecen apreciaciones y calificaciones de parte del director hacia la actividad del dirigido. Dicha inscripción institucional es lo que vuelve relevante la intervención de los programas de posgrado. Es un vínculo pedagógico que, al igual que el del docente de un curso, seminario o taller,

está mediado por la institución en la que se inserta.

Del mismo modo, Villagra manifiesta que los modos institucionales que toma la dirección de tesis “condicionan y/o determinan marchas y contramarchas [...] en tanto activan movilizaciones psicológicas y/o intelectuales estimulantes o desestructurantes de la autoestima, conducentes por ello, a la continuidad (...) o abandono del ansiado proyecto de la titulación de posgrado” (Villagra 2014 en Gaete, 2017, pp. 883-884). Acorde a la autora, la relación entre director y tesista es esencial para la culminación de los estudios de posgrado y, también lo es, la mediación que haga de ello la institución. En este sentido y dado que, acorde a sus propios resultados, la relación de dirección se encuentra dentro de las principales experiencias negativas de los doctorandos, Corcelles y otros (2019) sostienen que los programas de posgrado deberían proveer apoyo y acompañamiento durante los estudios para promover la retroalimentación sistemática.

Así, estas referencias de la literatura especializada a la relevancia de la institución en el proceso formativo de posgrado y a la necesidad de una mayor presencia de esta, coincide con la baja representación que hemos obtenido en nuestros datos de acciones pedagógicas por parte de los posgrados.

CONCLUSIONES

En este artículo nos propusimos indagar cuál es el papel que se le otorga al programa de posgrado ante la disolución de la relación pedagógica y qué acciones, directores y tesistas reconocen que estos programas desarrollan ante dicha situación.

Una de las principales conclusiones que puede obtenerse de nuestro estudio es que en el ámbito académico se continúa viendo a la relación entre director y tesista como un espacio privado ajeno a la regulación e intervención de las instituciones educativas. Dadas nuestras fuentes de información podemos sostener que los protagonistas de esta relación pedagógica, directores y tesistas, pero también los programas de posgrado, actúan en función de esa premisa. A pesar de las investigaciones realizadas que han intentado cuestionar esta mirada, en la comunidad académica, aparentemente todavía prima más la concepción de la dirección como un espacio privado.

Más aún, cuando los programas de posgrado sí realizan acciones para mediar en el vínculo director-tesista, generalmente se limitan a acciones burocráticas. Pocas veces intervienen desde una mirada pedagógica que procure la continuidad de la formación del estudiante. En una universidad inserta en la cultura de la acreditación de la calidad educativa, pareciera ser que todavía se sigue pensando a los posgrados como exentos de la mirada

de la pedagogía y la didáctica. Posiblemente, ¿la premisa que antecede es la creencia del adidacticismo de estos niveles?, ¿es la presunción de autonomía del estudiante de posgrado que debe resolver todos los desafíos que la formación le presente sin orientación ni andamiaje?, ¿es el vínculo inherente al sistema científico?

Este estudio solo alcanza una primera identificación de la problemática y no nos permite responder a las preguntas anteriormente planteadas. Además, la información fue obtenida de dos de los actores involucrados, faltando el tercero: los programas de posgrado. Para profundizar sobre este tema es preciso realizar estudios subsecuentes que indaguen la perspectiva de estos.

REFERENCIAS

- Abiddin, N. Z., y West, M. (2007). Effective meeting in graduate research student supervision. *Journal of Social Sciences*, 3(1), 27-35.
- Åkerlind, G., y McAlpine, L. (2017). Supervising doctoral students: Variation in purpose and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 42(9), 1686-1698. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1118031>
- Barsky, O., y Dávila, M. (2016). El desarrollo de las carreras de posgrado en la Argentina: Características generales, problemas recurrentes y desafíos. *RESUR*, (2), 64-86. <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/articulo/view/23>
- Bartolini, A. M. (2017). La persistencia doctoral: Abandono y finalización. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28(55), 1-30. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14553608001.pdf>
- Bell-Ellison, B., y Dedrick, R. (2008). What do doctoral students value in their ideal mentor? *Res High Educ*, 49, 555-567.
- Boehe, D. M. (2014). Supervisory styles: A contingency framework. *Studies in Higher Education*, 399-414. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.927853>
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Bowen, W., y Rudenstine, N. (1992). *In Pursuit of the PhD*. Princeton University Press.
- Corcelles, M., Cano, M., Liesa, E., González-Ocampo, G., y Castelló, M. (2019). Positive and negative experiences related to doctoral study conditions. *Higher Education Research y Development*, 38(5), 922-939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602596>
- De Clercq, M., Devos, C., Azzi, A.,

- Frenay, M., Klein, O., y Galand, B. (2019). I need somebody to lean on: The effect of peer, relative, and supervisor support on emotions, perceived progress, and persistence in different stages of doctoral advancement. *Swiss Journal of Psychology, 78*(3-4), 101-113. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000224>
- De la Cruz Flores, G., Chehaybar y Kury, E., y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: Una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior, 40*(157), 189-209.
- De La Cruz Flores, G., García Campos, T., y Abreu Hernández, L. F. (2006). Modelo integrador de la tutoría. *Revista Mexicana de investigación educativa, 11*(31), 1363-1388.
- De Miguel, J., Sarabia Heydrich, B., Vaquera, E., y Amirah, H. (2004). ¿Sobran o faltan doctores? *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales, (7)*, 115-155. <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/970>
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education, 13*(4), 489-500.
- Devos, C., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Frebay, M., Azzi, A., Galand, B., y Klein, O. (2016). Misfits between doctoral students and their supervisors: (How) are they regulated? *International Journal of Doctoral Studies, 11*, 467-486.
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16*(50), 935-959.
- 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. *Revista de docencia universitaria, 16*(1), 11-32.
- Ehrenberg, R., Jakubson, G., Groen, J., So, E., y Price, J. (2007). Inside the Black Box of Doctoral Education: What Program Characteristics Influence Doctoral Students' Attrition and Graduation Probabilities. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 29*(2), 134-150.
- Ehrenberg, R., Zuckerman, H., Groen, J. A., y Brucker, S. M. (2010). *Educating Scholars. Doctoral Education in the Humanities*. Princeton University Press.
- Farji-Brener, A. (2007). Ser o no ser director, esa es la cuestión: Reflexiones sobre cómo (no) debería ser el desarrollo de una

- tesis doctoral. *Ecología Austral*, 17, 287-292.
- Fernandez Fastuca, L. (2018). *La pedagogía de la formación doctoral*. Teseo.
- Gilmore, J., Wofford, A., y Maher, M. (2016). The Flip Side of the Attrition Coin: Faculty Perceptions of Factors Supporting Graduate Student Success. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 419-439.
- González-Ocampo, G., y Castelló, M. (2019). How do doctoral students experience supervision? *Studies in Continuing Education*, 41(3), 293-307.
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1520208>
- Gruzdev, I., Terentev, E., y Dzhaferova, Z. (2020). Superhero or hands-off supervisor? An empirical categorization of PhD supervision styles and student satisfaction in Russian universities. *Higher Education*, 79, 773-789.
<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00437-w>
- Halse, C., y Malfroy, J. (2010). Retheorizing supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92.
- Hernández Romo, O., Pérez Mora, R., y González Estévez, G. (2014). La deserción en los posgrados, un problema no menor. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 5(8), 1-18. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553457062009>
- Kiley, M. (2011). Developments in research supervisor training: Causes and responses. *Studies in Higher Education*, 36(5), 585-599.
- Lamfri, N., y Araujo, S. (2018). Los estudios de posgrado en contextos de evaluación. Aproximaciones comparadas entre Argentina, Brasil y Paraguay. *Revista Lusófona de Educação*, 41(41), 219-231.
<https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.14>
- Löfström, E., y Pyhältö, K. (2015). «I don't even have time to be their friend!» Ethical dilemmas in Ph.D supervision in the hard sciences. *International Journal of Science Education*, 37(16), 2721-2739.
- Mainhard, T., Rijst, R. van der, y Tartwijk, J. van. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *High Educ*, 58, 359-373.
- Manathunga, C. (2005). The development of research supervision: Turning de light on a private space. *International Journal of Academic Development*, 10(1), 17-30.
- Marsh, H., Rowe, K., y Martin, A. (2002).

- PhD students' evaluations of research supervision: Issues, complexities and challenges in a nationwide Australian experiment in benchmarking universities. *The Journal of Higher Education*, 73(3), 313-348.
- Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. Oxford University Press.
- Moreno Bayardo, M. G. (2007). En experiencias de formación y formadores de programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 12(33), 561-580.
- Orellana, M. L., Darder, A., Pérez, A., y Salinas, J. (2016). Improving doctoral success by matching PhD students with supervisors. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 87-103. <https://doi.org/10.28945/3404>
- Revilla, D. (2017). Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *Revista de docencia universitaria*, 15(1), 277-303.
- Ribau, I. (2020). Doctoral Supervisors and PhD Students' Perceptions about the Supervision Process in a Young European University. *Universal Journal of Educational Research*, 8(1), 36-46. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080105>
- Wainerman, C. (2011). Acerca de la formación de investigadores en Ciencias Sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Eds.), *La trastienda de la investigación* (pp. 19-26). Manantial.
- Wainerman, C. (2017). La eficiencia de doctorados en ciencias sociales y en ciencias exactas. En busca de evidencias. *Debate Universitario*, 6(11), 17-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6468012>
- Ward, A. M., y Brennan, N. (2018). Developing a student-doctoral education fit analytical model to assess performance. *Studies in Higher Education*, 45(7), 1448-1460. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1545758>
- Wollast, R., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Galand, B., Roland, N., Devos, C., De Clercq, M., Klein, O., Azzi, A., y Frenay, M. (2018). Who Are the Doctoral Students Who Drop Out? Factors Associated with the Rate of Doctoral Degree Completion in Universities. *International Journal of Higher Education*, 7(4), 143-156. URL: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p143>

 Lorena Fernández Fastuca

<https://orcid.org/0000-0002-8033-6158>