

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 16, Núm. 2, 2014

Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales

Personal Ties in the Writing of a Doctoral Dissertation

Laura Colombo
colombolaurama@gmail.com

Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires

25 de mayo Núm. 221
1er. piso, C1002ABE
Buenos Aires, Argentina

(Recibido: 4 de marzo de 2013; Aceptado para su publicación: 25 de marzo de 2014)

Resumen

El problema de la baja tasa de graduación en los posgrados se ha relacionado con las dificultades del trabajo de tesis, dado que éste es un proceso de “enculturación disciplinar” donde se adquieren los modos de ser y hacer de cada disciplina, se deben analizar los vínculos de tesistas con otras personas. Varias investigaciones han indagado los apoyos ofrecidos por las relaciones del ámbito académico, sin embargo, han obviado otras esferas. Este trabajo cualitativo, basado en entrevistas en profundidad, explora la ayuda proveniente de las relaciones sociales del ámbito personal en el proceso de tesis desde el punto de vista de tesistas y recientes doctores en Lingüística y Educación. Los resultados indican que las ayudas emocionales, financieras, económicas y académicas brindadas por estos vínculos son necesarias pero no suficientes. Se proponen diferentes estrategias de acompañamiento institucional para facilitar el proceso de tesis.

Palabras clave: Posgrado, relaciones sociales, apoyo personal, escritura.

Abstract

The problem of low graduation rates at the graduate level has been linked to the challenges of dissertation work. Given that this is a process of “disciplinary enculturation”, where graduate students acquire the ways of being and doing of each discipline, the social relations of doctoral candidates should be analyzed. Several studies have explored the support provided by social ties within academia but have, nevertheless, ignored other spheres. This qualitative study, based on in-depth interviews, explores the personal-sphere social relations in the dissertation writing process from the point of view of doctoral candidates and recent graduates in the fields of Education and Linguistics. Results indicate that the emotional, financial, economic, and academic support offered by these social ties is a necessary, although not in itself, sufficient condition. Some strategies for increasing institutional support to facilitate the process of writing a dissertation are offered.

Keywords: Postgraduate studies, social relations, personal support, writing.

I. Introducción

En el mundo, existe a nivel de posgrado una baja tasa de graduación (Barsky y Dávila, 2004; De la Fare y Lenz, 2012; Jeppesen, Nelson, y Guerrini, 2004), la cual se encuentra relacionada con las dificultades de escritura de la tesis (Brunner y Ferrada Hurtado, 2011; Carlino, 2005, 2008).

La elaboración de una tesis de posgrado implica más que la mera adquisición de un conjunto de habilidades escritoras generales y generalizables (Russell, 1995). Puede conceptualizarse como un proceso en el cual los estudiantes adquieren los modos de ser y hacer en sus respectivos campos disciplinares (Prior, 1998) y como “novatos” aprenden mediante su participación en las prácticas sociales de una determinada comunidad (Lave y Wenger, 1991). Esto implica que escribir una tesis no constituye una “internalización” de un conocimiento objetivo sobre la escritura académica por parte del sujeto, sino que concierne a un proceso de desarrollo de la identidad escritora mediante la participación gradual y la transformación de comunidades de práctica (Colombo, 2012a; Lave y Wenger, 1991).

Al concebir de esta forma la escritura, las investigaciones sobre la adquisición de las prácticas letradas a nivel de posgrado han otorgado un lugar prominente a las relaciones sociales (Angelova y Riazantseva, 1999; Caffarella y Barnett, 2000; Casanave, 1995; Colombo, 2011; Ferenz, 2005; Prior, 1998; Seloni, 2011). Dado que el trabajo de tesis implica plasmar usos del lenguaje en los cuales se juegan significados sociales y, sobre todo, la identidad de los doctorados (Barnacle y Mewburn, 2010; Cadman, 1997; Carlino, 2012; Ivanič, 1998), debemos ver no sólo lo que la gente escribe, sino también lo que hace en relación con otras personas. En definitiva, es mediante las negociaciones e interacciones con otros que los doctorandos construyen un repertorio de estrategias para llevar a cabo en forma exitosa las demandas escriturales a la vez que desarrollan su identidad académica.

Diversos trabajos internacionales han resaltado la importancia de las relaciones sociales con respecto a la adquisición de géneros académicos (Belcher e Hirvela, 2005; Swales, 1990; Tardy, 2006) y el desarrollo de la identidad en la escritura (Cadman,

1997; Dressen-Hammouda, 2008; Ivanič, 1998; McAlpine y Amundsen, 2007). Asimismo, se ha puesto de manifiesto el valor de las interacciones entre pares y el rol central de los profesores y supervisores en el proceso de adquisición de las prácticas letradas requeridas de los estudiantes en los cursos de posgrado. (Angelova y Riazantseva, 1999; Caffarella y Barnett, 2000; Casanave, 1995; Colombo, 2011; Ferenz, 2005; Johanson, 2001; Prior, 1998; Seloni, 2011). La relación social más investigada en cuanto al manejo de las prácticas de escritura requeridas para los estudios de posgrado ha sido la de estudiantes con sus profesores y supervisores (Belcher, 1994; Diezmann, 2005; Dysthe, 2002). Sin embargo, la mayoría de estas indagaciones se han centrado en las relaciones sociales del ámbito académico, sin focalizar aquellas pertenecientes a otras esferas de la vida de los tesisistas (por ejemplo familiar y laboral).

Dado que los estudiantes de posgrado participan en forma paralela en múltiples comunidades de práctica y éstas no son homogéneas, el desarrollo gradual de su identidad académica escritora no se produce en forma aislada (Casanave, 2002; Prior, 1998). En efecto, estudios de caso realizados con estudiantes internacionales que realizaban sus doctorados o maestrías en contextos anglosajones han mostrado que los contextos culturales, laborales y familiares de los que participan los estudiantes también influyen y son influenciados por el desarrollo de sus prácticas letradas (Ferenz, 2005; Hawisher, Selfe, Moraski, y Pearson, 2004; Johanson, 2001; Trice, 2004). Este acotado cuerpo de investigaciones ha aportado evidencia sobre cómo las relaciones sociales originadas en ámbitos no académicos también juegan un rol en el proceso de desarrollo de las prácticas escriturales a nivel de posgrado. Han marcado el hecho de que las interacciones con los cónyuges y personas de la esfera personal de los tesisistas pueden jugar un papel dual: a la vez que constituyen un sistema de apoyo pueden también ser generadoras de estrés e ir en detrimento de la apropiación de las prácticas de escritura por parte de los estudiantes doctorales (Deem y Brehony, 2000; Ferenz, 2005; Johanson, 2001; Trice, 2004).

Si bien estas investigaciones muestran el inicio de un proceso de reflexión donde las prácticas de escritura del posgrado se relacionan con otras esferas de la vida de los estudiantes, este tipo de indagaciones aún escasean, especialmente en el ámbito latinoamericano (Carlino, 2004a; Martín Torres, 2012). El objetivo de este trabajo, entonces, es explorar si las relaciones sociales del ámbito personal (opuestas a aquellas del académico y laboral) pueden influir en forma positiva el proceso de llevar adelante y escribir una tesis en programas de posgrado argentinos.

II. Metodología

Este estudio exploratorio se basó en una muestra de conveniencia (Creswell, 2007) de 20 estudiantes doctorales y recién graduados de diferentes programas ofrecidos por universidades públicas y privadas del área metropolitana de Buenos Aires, Argentina. 7 de los participantes pertenecían al área Lingüística y 13 a la de Educación. Su edad promedio era de 38 años. La mayoría eran mujeres (13 de 20) y de los 7 hombres, 2 eran doctorandos en Lingüística. Casi todos los participantes del área de Educación

tenían estudios de maestría, no así los de Lingüística. Finalmente, tres cuartas partes (15 de 20) contaron con becas parciales o totales para financiar sus estudios.

Se realizaron entrevistas en profundidad que indagaron el punto de vista de los participantes en cuanto a su proceso de tesis, las dificultades encontradas, el rol de la escritura y las personas que influyeron dicho proceso. La mayoría de las preguntas fueron abiertas y se utilizaron preguntas prueba para ampliar y clarificar la información recolectada (Lofland, Snow, Anderson y Lofland, 2006). Las transcripciones de las entrevistas se complementaron con datos hallados en documentos y espacios virtuales relativos a la estructura curricular y normativas institucionales de los programas de posgrado, incluyendo pautas de elaboración de la tesis doctoral.

Para el análisis, desde un enfoque interactivo para la investigación cualitativa (Maxwell, 1996) se siguió una estrategia de categorización y contextualización (Maxwell y Miller, 2008) y se combinaron procesos inductivos y deductivos. Se partió de categorías y preguntas emanadas de la revisión de la literatura, las cuales se reformularon progresivamente al interactuar con el material empírico. Luego de una primera codificación abierta realizada en base a lecturas recurrentes de los materiales, se identificaron actores y acciones calificadas como influyentes para el proceso de tesis. Estas categorías se refinaron y se obtuvieron códigos más generales y abstractos basados en los tipos de relaciones y su influencia en el proceso de tesis. A su vez, se analizaron las relaciones entre códigos y categorías para poder identificar patrones emanados de los datos (Miles y Huberman, 1994). Este proceso de análisis progresó por medio de ciclos en los que la inclusión de este proyecto dentro del grupo de investigación pluridisciplinar GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>), permitió discutir grupalmente códigos asignados y establecer acuerdos inter-jueces respecto de las categorías desarrolladas, lo que a su vez contribuyó a la fiabilidad y validez del estudio (Maxwell, 1992).

III. Análisis y resultados

Al analizar las entrevistas se identificó que las relaciones sociales del ámbito personal que influyen el proceso de tesis pueden tanto facilitarlo como dificultarlo. Por tanto, se les categorizó en base a su valencia¹ positiva o negativa, la cual es dinámica y circunstancial². En este trabajo exploramos los vínculos del ámbito personal con valencia positiva (que facilitan el proceso de tesis) y detallamos los diferentes tipos de ayudas que brindan.

Durante las entrevistas, la gran mayoría de los doctorandos (19 de 20) declaró que las relaciones sociales de su ámbito personal influían de manera positiva su proceso de tesis. Más de la mitad (16 de 20) expresó poder llevar adelante o finalizar sus estudios

¹Definimos “valencia” como la influencia positiva o negativa sobre la tesis atribuida en determinado momento a interacciones con determinada persona.

²Esto implica que un vínculo que en un momento del proceso de la tesis presenta valencia negativa por dificultarlo, puede luego facilitarlo, pasando así a adquirir una valencia positiva; y viceversa.

de posgrado gracias al apoyo de sus familias. De éstos, todos mencionaron a uno o ambos de sus progenitores y todos los que eran padres (7), a sus hijos. También, la mayoría indicó recibir ayuda de sus actuales o pasadas parejas y de amigos. De los 20 entrevistados, 10 nombraron la ayuda de terapeutas (psicólogo, analista, maestro espiritual). Estos vínculos con valencia positiva influenciaron el proceso de tesis mediante acciones que brindaban diferentes tipos de apoyo: académico, económico y emocional, los cuales detallamos a continuación:

Apoyo académico. Generalmente los doctorandos obtienen ayuda académica de los vínculos establecidos en el ámbito académico (Colombo, 2011, 2012a; Dysthe, 2002; Prior, 1998). Sin embargo, según la mitad de nuestros entrevistados (10 de 20), las relaciones sociales de su esfera familiar también brindaron este tipo de apoyo en el proceso de escritura de su tesis, principalmente mediante la lectura de borradores.

A modo de ejemplo, Ana dijo tener como principales lectores de su tesis de maestría a su padre y a su ex novio. Este último, un estudiante de Letras, hizo la “corrección de estilo” de su tesis de maestría y la “ayudó mucho a aprender a escribir” porque le “dejó la enseñanza” para cuando tuvo que escribir la tesis de doctorado. A su vez, su padre leyó y corrigió ambas tesis. Ana comentó que tener lectores ajenos al campo de su especialización fue de suma importancia, ya que contribuyó a que su redacción fuera clara:

Claro, porque bueno, Dorrego [director de tesis]³ y Arias [codirectora de tesis], también leyeron mucho, todos leyeron mucho mi tesis, pero ellos sabían de lo que estaba hablando yo y habían leído un montón de trabajos anteriores, pero lo que a mí me ayudó mucho que tanto mi papá como eh, este chico [ex-novio], no sabían el tema específico [de su tesis], entonces, es como que yo tenía que explicarlo tan claro como para que lo entendieran incluso ellos que no sabían nada de nada. Y me iban diciendo si se entendían los párrafos... porque viste, cuando uno está acostumbrado a leer un tema lee automático y por ahí no te das cuenta que en realidad no se está entendiendo nada, ¿viste? Eh, y después bueno, en la tesis de doctorado, mi papá hizo exactamente lo mismo.

De manera similar, Julieta comentó que su madre (profesora de yoga) y su marido (ingeniero) leyeron el borrador final de su tesis doctoral y lo corrigieron. Las devoluciones de su marido le fueron de suma utilidad porque le “marcaba cosas que no tenían que ver con que faltaba una “s” o faltaba una letra, sino porque no se entendían”. Esto, según ella, “estaba buenísimo” porque además de indicarle cuando no entendía lo que “quería decir”, “era la primera vez que tenía un lector que no era Bernardo”, su director de tesis.

Por su parte, Ariel y Flavia mencionaron que planeaban dar a leer partes, o su tesis entera, a sus parejas. Ariel creyó que su esposa podía brindarle aportes interesantes ya que tenía “una mirada que no está muy metida adentro” del tema de su tesis. A su

³En los fragmentos transcritos se señala mediante corchetes “[]” la inclusión de aclaraciones pertinentes para que se comprenda el discurso. Los puntos suspensivos entre paréntesis “(...)” indican que cierta parte del discurso fue elidida. Las palabras de la entrevistadora se distinguen mediante el uso de las negritas. En los paréntesis al final de cada fragmento se indica el seudónimo de la persona entrevistada.

vez, la madre y el novio de Carmen leyeron su tesis. Para ella, los comentarios de este último, quien “no tenía nada que ver con educación” (su campo disciplinar), le servían para constatar si el texto se entendía o no. Por otro lado, su madre, quien “es docente y entiende de educación” (su campo disciplinar) hacía “correcciones de escritura” de su texto, lo cual “era bárbaro también”. En la misma línea, Amalia relató que el aporte de su exmarido la ayudó a armar su proyecto de tesis brindándole una “lectura más conceptual en términos filosóficos” de los conceptos lingüísticos que ella utilizaba.

En resumen, según los entrevistados, los comentarios y devoluciones hechos por personas de su ámbito personal resultaban útiles así éstas estuvieran o no familiarizadas con el tema de tesis. Mientras los entendidos contribuían a constatar la solidez conceptual y del contenido del escrito, aquéllos que desconocían el tema o campo disciplinar de la tesis aportaban correcciones en cuanto a cuestiones de redacción y claridad del escrito. Esto último se relaciona con lo que Shaw (1991) ha calificado como la “naturaleza pseudo-comunicativa” (p. 194) de la tesis que demanda explicar contenidos a una audiencia experta (por ejemplo, autores reconocidos en su especialidad) y a la vez informar a una audiencia no especialista (por ejemplo, miembros del comité evaluador de la tesis, que no especialistas en el tema). De esta manera, los lectores-prueba ajenos al ámbito académico facilitan a los tesistas las posibles interpretaciones del texto de una audiencia no especialista.

En definitiva, ya fuere por sus aportes en cuanto a la solidez conceptual o a la claridad del texto, las relaciones sociales del ámbito familiar parecen brindar a los tesistas una ayuda que, debido principalmente a la falta de dispositivos institucionales equivalentes (Carlino, 2008) no resulta de fácil acceso: lectores-prueba dispuestos a compartir impresiones e interpretaciones del texto que permitan mejorarlo.

Apoyo financiero. Los estudios doctorales requieren una gran cantidad de tiempo y en la Argentina, mientras las carreras de grado son gratuitas a nivel de grado en las universidades públicas, los estudios de posgrado son arancelados en universidades públicas y privadas (De la Fare y Lenz, 2012). Por lo tanto, el apoyo financiero puede definir la finalización de tesis tanto al posibilitar que los estudiantes disminuyan sus horas de trabajo rentado como al cubrir el coste de sus estudios.

Si bien pocos entrevistados recibieron en algún momento dinero de sus familiares y parejas para cubrir gastos de estudios, las categorías que integran este tipo de ayuda aparecieron en forma recurrente en el análisis de las entrevistas. En efecto, la mayoría de los participantes (17 de 20) mencionaron esfuerzos realizados en pos de cubrir los gastos de estudios o recibir becas. 4 de los 20 participantes mencionaron haber recibido en algún momento dinero de sus padres para cubrir los gastos originados por los estudios.

En la cita siguiente se observa cómo Martina, poseedora de una beca de un organismo nacional al momento de la entrevista, recibió este tipo de ayuda al iniciar su maestría:

Y mis padres siempre apoyaron el, la carrera académica, ¿no? Tanto simbólica como materialmente en muchos momentos, cuando no tenía beca, por ejemplo, los primeros años de la maestría. Me ayudaron económicamente a pagar la maestría, sí.

El impacto que la ayuda financiera directa o indirecta (por ejemplo, dinero para gastos diarios) puede tener sobre los estudios de posgrado y, consecuentemente, sobre el proceso de tesis se refuerza en el caso contrario relatado por Amalia. Según ella, la muerte de su madre y la subsecuente falta de apoyo financiero la llevaron a tomar un trabajo de tiempo completo en un organismo estatal. Esta situación, según la entrevistada, definió un nuevo rumbo para su carrera académica ya que sus estudios de grado se ralentizaron al tener menos disponibilidad horaria y su trabajo de tiempo completo le clausuró la posibilidad de postularse a becas públicas porque “en ese momento vos no podías tener dos cargos públicos, era incompatible”. Años más tarde, cuando se casa por segunda vez, la ayuda financiera de su marido le permite renunciar a su trabajo y finalizar, luego de 12 años, su doctorado: “Me casé, me junté, y en ese momento el polaco [su marido] me dijo, ‘mirá, si querés yo te banco este año y fijate si podés terminar el doctorado”.

Cabe resaltar que todos los entrevistados que mencionaron recibir ayuda financiera de padres y parejas también nombraron la brindada por organismos estatales o privados: las becas. Ya fuera porque necesitaron ayuda antes de obtenerlas o porque nunca tuvieron oportunidad de acceder a una.

En suma, la ayuda financiera proveniente del ámbito personal de los entrevistados parece facilitar el acceso, consecución y finalización de los estudios doctorales así como habilitar a los doctorandos a dedicar un tiempo razonable al trabajo de tesis, sobre todo ante la ausencia de apoyo monetario proveniente del ámbito académico.

Apoyo económico. Tomamos de los estudios feministas basados en el uso del tiempo⁴ el vocablo “económico” para caracterizar a este tipo de apoyo. Este marco de análisis conceptualiza las tareas domésticas, de alimentación, y de cuidado de personas como constituyentes de labores realizadas comúnmente por mujeres, no remuneradas e invisibilizadas: el trabajo familiar doméstico (Carrasco y Domínguez, 2003). Así, se rechaza la idea de que todo tiempo no invertido en el mercado laboral es tiempo libre. Por tanto, definimos apoyo económico a aquel que apunta al relevo de los tesistas en cuanto a tareas del trabajo familiar doméstico y, entonces, facilita el proceso de tesis al otorgar tiempo para llevarlo a cabo.

La ayuda económica en cuanto al cuidado de menores surgió en 6 de las 7 entrevistas con tesistas y recientes doctores con hijos. Por ejemplo, Julieta y Amalia contaron con la ayuda de su marido y ex marido, respectivamente, como ilustra el comentario de Amalia:

⁴ Si bien va más allá del objetivo de esta investigación el análisis de los usos del tiempo según el género de los entrevistados, tomamos los planteos de esta corriente para conceptualizar la ayuda relacionada con el trabajo de la esfera familiar-doméstica.

Y en ese momento [mientras armaba el proyecto de tesis para presentar en su programa de doctorado] mi ex marido me ayuda sobre todo con el cuidado de los chicos para poder armar todo.

Por su parte, Ariel comentó que iba a la casa de su madre para escribir la tesis, mientras ella cuidaba a su hijo y preparaba la comida, lo cual le permitía “encerrarse” y escribir: “Yo ahora estoy escribiendo la tesis en la casa de mi vieja [madre]. Voy con el gordo [el hijo] a cuestras (se ríe), con mi hijito y le digo ‘mamá cuidame a Daniel’ y escribo allá (...)”.

Los entrevistados que mencionaron recibir apoyo en cuanto al cuidado de menores lo hicieron al hablar de los momentos en que su trabajo de escritura se intensificó y no cuando relataban otras actividades del trabajo de tesis que podían realizar de manera simultánea con las del trabajo familiar doméstico. Por ejemplo, Julieta declaró que se “ponía a analizar [su corpus de investigación] en los 45 minutos de la clase de natación” de su hija, por lo que simultáneamente realizaba trabajo familiar doméstico y la tesis. Sin embargo, mientras redactaba los capítulos de su tesis, era su marido quien cuidaba de su hija.

A su vez, 10 de los 20 entrevistados dijeron recibir apoyo en cuanto a tareas domésticas y de alimentación, declarando que padres o parejas realizaban actividades tales como limpiar la casa, hacer las compras y preparar la comida, dando lugar a que ellos dedicaran tiempo a su tesis, como lo expresa Flavia:

Y después, bueno, mi mamá también me apoya un montón, (...) me ayuda con cosas que yo no tengo tiempo y estoy como... me hace la comida, (se ríe) para mí eso...

¿Te abre espacios para que vos trabajes? Sí.

En resumen, las relaciones del ámbito familiar brindan a los tesistas ayudas económicas que los liberan de tareas domésticas, de alimentación y de cuidado de menores y esto permite dedicar tiempo a la tesis, posibilitando su culminación.

Apoyo emocional. La escritura de una tesis además de imponer desafíos conceptuales, metodológicos y escriturales implica lidiar con las ansiedades y tensiones que la gradual participación y exposición de los tesistas en determinada comunidad disciplinar acarrea (Carlino, 2012). La ayuda emocional proveniente del ámbito personal cobra importancia para los tesistas, tan es así que 18 de los 20 entrevistados declararon que su familia los contuvo y los alentó en forma constante a seguir con sus tesis, como ilustra la siguiente cita:

Y después de un tiempo a esta parte, bueno, mi familia, fundamental. El polaco [marido], los chicos [hijos].

¿Cómo pensás que ayudaron con lo de la tesis?

Por contención afectiva. O sea, es como que ellos saben. Y ahora el Piqui [su hijo menor] también. Contención afectiva para mí, y eso, la de seguir adelante (...) seguir adelante. No abandonar.

Las parejas de los entrevistados, además de acompañar el proceso de tesis de manera sostenida, parecen otorgar contención en momentos puntuales de frustración y agobio

con la tesis. Por ejemplo, Ariel declaró compartir con su mujer el malhumor generado por su investigación dado que ella puede “bancar” su “locura”, es decir, tolerarlo. En cambio, en su ámbito académico dice necesitar “caretear”⁵ la situación, por lo que oculta sus frustraciones. Por su parte, Carmen dijo hablar de su tesis con su pareja, a quien conoció mientras cursaba el doctorado. De hecho, según relató, su elección de pareja fue “en función” de sus estudios de posgrado, ya que “no iba a tener una pareja con la que no iba a hablar de la tesis”. De similar manera, Flavia comentó encontrar bienestar al poder hablar de su investigación con su novio, ya que la contenía cuando sentía angustia por tener que escribir:

Qué sé yo, con tu novio, con tu pareja tenés que poder hablar.

¿Por qué? Porque a veces estás muy angustiada, y te pasan cosas y necesitás intercambiar con el otro.

Las ayudas emocionales del ámbito personal de los tesistas no siempre están directamente asociadas con el trabajo de tesis. Varios entrevistados expresaron que personas que sabían poco o nada de sus investigaciones igualmente les brindaban apoyo para terminarlas. Por ejemplo, Lucía dijo no “discutir del tema” con su familia y que desconocen qué es lo que ella investiga, pero ella siente que “comparten sentimiento” por su proceso de tesis. Carmen declaró que sus padres, hermanos, hijos y pareja la “acompañaron” de manera constante. Resulta interesante que a pesar de que sus hijos “nunca se enteraron que estaba haciendo una tesis de doctorado”, ella sentía que le brindaron apoyo al aceptar que su “vida girara en gran parte alrededor de la tesis”.

Al parecer, el desconocimiento del proceso de tesis por parte de otros no reduce el apoyo emocional que los entrevistados perciben obtener de ellos. Efectivamente, esta separación del ámbito personal del académico y laboral, lejos de constituir una desventaja, parece ser beneficiosa. Tomás calificó como “saludable” mantener vínculos y espacios sociales no involucrados con su trabajo de tesis, ya que para él era “central poder tener un momento de distracción, de poder tomar una cerveza, de poder ir a un lugar y donde no hablar de esto [la tesis]”. Ana mencionó que con sus amigas podía desahogarse a pesar de que no entendían cómo funcionan las cosas en su ámbito académico. De hecho, ninguna persona de su ámbito personal fue a la defensa de su tesis de maestría o doctorado porque ella, en el ámbito académico, “no es la misma persona”.

Otros entrevistados dijeron necesitar “resguardar la vida personal” (Lucía), “diferenciar el ámbito académico del de la vida” (Ariel), “construir lo académico como un trabajo” (Amalia), “pensar la tesis como un trabajo” y “dividir actividades” (Esteban). El hecho de que la mayoría considere sano o decidan conscientemente separar la esfera personal puede sugerir que ésta es una estrategia efectiva para evitar la “saturación”, el “hastío” o la “intranquilidad” que experimentan la mayoría de los tesistas (Carlino, 2005) sin dejar de disponer del apoyo emocional de su ámbito personal.

⁵ Expresión coloquial que refiere a actuar con falsedad, aparentando lo que uno no es.

Otro vínculo positivo para el proceso de tesis, según 10 de los 20 participantes, es aquel establecido con terapeutas (por ejemplo, psicólogos, analistas o personas que ofrecen terapias alternativas). Julieta declaró que cuando la tesis empezó “a ocupar un lugar en el análisis”, se dio cuenta de que debía hacer esfuerzos concretos para terminarla. Su terapeuta la “ayudó muchísimo” y le brindó “mucho contención”. De manera similar, Amalia encontró “sostén” en las terapias individual y grupal a las que concurría, gracias a lo que pudo “enfrentar el cambio” de dejar su puesto laboral y construir su proyecto de tesis como un trabajo, paso que fue clave para finalizarla.

A su vez, Martina y Ariel mencionaron discutir con sus terapeutas las tensiones entre el oficio de investigador y otras esferas de su vida. Mientras con la ayuda de su maestro espiritual Martina había encontrado en su tesis de maestría “un camino de aprendizaje” para articular “el mundo académico y el mundo del yoga y la meditación”; Ariel aún trabajaba estas tensiones en su terapia, sin haber decidido si su futuro laboral iba a estar ligado con la investigación o no. De manera similar, Carmen consultó un psicólogo para definir “si valía la pena o no” terminar la tesis, ya que “ese último esfuerzo era demasiado significativo” y no encontraba un “correlato” con su puesto laboral. Al momento de la entrevista, este conflicto o tensión seguían presentes pero su tesis doctoral había sido defendida y aprobada.

A pesar de que finalizar la tesis implica, por lo general, una suerte de rito de pasaje hacia una determinada cultura de investigación (Carlino, 2005) y el preámbulo de una carrera en el ámbito académico; de los cuatro doctores entrevistados, una persona en cada área disciplinar indicó lo contrario. En el caso de Julieta la tesis marcó el afianzamiento o “coronación” de una trayectoria ya forjada en el ámbito académico e investigativo. En el caso de Carmen, el doctorado no marcó el principio de su carrera académica ya que fue como si ella “no existiera en el mundo académico, como si no perteneciera”. Esto, explica, se debe a que en su ámbito laboral “no hay espacio para planteos de trabajo de investigación”, situación que la hace sentir que el doctorado fue “un capricho”.

Así, la ayuda emocional proporcionada por los terapeutas se asocia, por un lado, con las frustraciones y ansiedades que los doctorandos suelen experimentar al llevar adelante un proyecto de significativas dimensiones como la tesis (Carlino, 2012). Por el otro, este apoyo se relaciona también con cuestiones identitarias ligadas al lugar de la investigación en la vida de los tesistas, su elección de carrera y su futuro laboral.

En suma, el análisis de los datos muestra que las ayudas de tipo emocional brindadas por los vínculos del ámbito personal de los tesistas no siempre están directamente relacionadas con la tarea de tesis. De hecho, la separación del ámbito personal parece ser una estrategia clave para mantener un balance saludable y evitar el hastío que puede implicar el proceso de tesis. Mientras los vínculos familiares claramente brindan apoyo emocional tanto en momentos puntuales como a lo largo del proceso; los terapeutas, además, brindan un espacio para discutir y reflexionar sobre la carrera académica de los tesistas y su futuro laboral.

IV. Discusión y conclusión

Llevar adelante una investigación doctoral afecta de manera significativa la vida de los tesistas, ya que conlleva un cambio identitario inherente al proceso de participación gradual de los doctorandos en la comunidad disciplinar de práctica en la cual inscriben su tesis (Colombo, 2012a). Este proceso demanda asumir múltiples y emergentes posicionamientos subjetivos (Barnacle y Mewburn, 2010), lo que impacta no sólo la identidad profesional y académica de los tesistas sino también reviste cuestiones de vida. En efecto, nuestros datos muestran que las relaciones sociales establecidas con actores fuera del ámbito académico también juegan un rol fundamental a la hora de llevar adelante el trabajo de tesis.

Como muestran los resultados, las relaciones del ámbito personal de los tesistas pueden brindar apoyo académico al colaborar con la lectura de borradores. En línea con investigaciones anteriores (Johanson, 2001) encontramos que los lectores-prueba del ámbito personal pueden ofrecer un espacio de discusión en cuanto a la solidez conceptual o claridad del texto para poder mejorar los sucesivos borradores de la tesis. Si tenemos en cuenta lo que Hidalgo y Pasarella (2009) plantean con respecto a que los estudiantes reclaman un mayor “núcleo de pertenencia académica” (p. 3) en sus programas, podemos inferir que este tipo de ayuda surge, principalmente, ante la ausencia de dispositivos institucionales que brinden este tipo de apoyo relacionado en forma directa con el proceso de escritura de las tesis.

A la vez, las relaciones sociales del ámbito personal facilitarían un apoyo financiero que, especialmente ante la ausencia de becas del ámbito académico, puede definir la consecución de los estudios de posgrado. Otro factor que ha sido identificado como importante para la culminación de los estudios de posgrado es el tiempo disponible de los tesistas, especialmente el de aquellos que no son estudiantes de tiempo completo (Evans, 2007). Al respecto, la ayuda económica brindada por los vínculos del ámbito personal en forma de relevo de los tesistas en tareas domésticas, de alimentación y cuidado de menores, facilita el trabajo de tesis al conceder tiempo para llevarlo adelante.

Asimismo, en forma congruente con otras investigaciones (Aitchison y Mowbray, 2013; Carlino, 2012; Conrad, 2007; Ferenz, 2005) nuestros resultados indican la importancia del apoyo emocional en el proceso de producción de una tesis. Según nuestros entrevistados, familiares, parejas y terapeutas, quienes no necesariamente están involucrados en forma directa con el proceso de tesis, brindan ayudas puntuales en momentos de frustración o estrés. Al respecto, la separación del mundo personal del académico parece propiciar una suerte de “oasis” al cual los tesistas recurren en momentos de saturación con su trabajo de tesis, punto álgido de la formación en investigación. Además, estos vínculos parecen otorgar un acompañamiento emocional y terapéutico sostenido al brindar espacios para la reflexión sobre el futuro profesional y académico de los doctorandos y la disminución de las ansiedades y tensiones generadas por su gradual participación en una comunidad disciplinar.

Si bien las ayudas del ámbito personal son necesarias, creemos que éstas no son suficientes. De hecho, si consideramos estos resultados como indicadores de las necesidades de los tesistas, pueden servir para desarrollar iniciativas en el ámbito institucional que faciliten el proceso de tesis a fin de aumentar las tasas de finalización de los programas doctorales. Otros trabajos (Carlino, 2012; Conrad, 2007) han marcado la importancia de la ayuda emocional brindada a los tesistas en seminarios de posgrado. Estas iniciativas no debieran correr por cuenta del docente, sino contar con un explícito apoyo institucional. A este respecto, los programas de posgrado podrían impulsar la formación de grupos de reflexión en los que se analice la experiencia de “ser tesistas” y se socialicen situaciones de temor y frustración ayudando así a enfrentarlas. En cuanto a la ayuda académica, además de organizar y respaldar las prácticas de supervisión (Carlino, 2003; 2004b), las instituciones podrían impulsar la implementación de grupos de escritura a nivel de posgrado, los cuales han probado ser efectivos para el avance de tesis doctorales (Aitchison, 2009; Aitchison y Lee, 2006; Carlino, 2012; Colombo, 2012b).

Creemos fervientemente que investigación y escritura son dos procesos inseparables y que, sin duda, se aprende a hacer investigación haciendo, y se aprende a escribir escribiendo. Si este hacer es efectivamente acompañado por acciones pedagógicas con el necesario respaldo institucional, este proceso puede potenciarse, facilitarse y por lo tanto, evitar derroteros o trayectorias trucas.

Referencias

Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8), 905-916.

Aitchison, C. y Lee, A. (2006). Research writing: Problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278.

Aitchison, C. y Mowbray, S. (2013). Doctoral women: Managing emotions, managing doctoral studies. *Teaching in Higher Education*, 18(8), 859-870.

Angelova, M. y Riazantseva, A. (1999). “If you don't tell me, how can I know?": A case study of four international students learning to write the us way. *Written Communication*, 16(4), 491-535.

Barnacle, R. y Mewburn, I. (2010). Learning networks and the journey of 'becoming doctor'. *Studies in Higher Education*, 35(4), 433-444.

Barsky, O. y Dávila, M. (2004). *Las tendencias actuales de los posgrados en Argentina*. Documento de Trabajo No. 117, Universidad de Belgrano. Recuperado de http://www.clacso-posgrados.net/documentos_aportes/18.pdf

Belcher, D. (1994). The apprenticeship approach to advanced academic literacy: Graduate students and their mentors. *English for Specific Purposes*, 13(1), 23-34.

Belcher, D. y Hirvela, A. (2005). Writing the qualitative dissertation: what motivates and sustains commitment to a fuzzy genre? *Journal of English for Academic Purposes*, 4(3), 187-205.

Brunner, J. J. y Ferrada Hurtado, R. (Eds.). (2011). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Recuperado de http://www.universia.net/nosotros/files/Educacion_Superior.pdf.

Cadman, K. (1997). Thesis writing for international students: A question of identity? *English for Specific Purposes*, 16, 3-14.

Caffarella, R. S. y Barnett, B. G. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 39-52.

Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: Contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística de la Universidad de Cuyo*, 25, 41-62.

Carlino, P. (2004a). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19901>

Carlino, P. (2004b). *Enfoque contrastivo para estudiar las culturas académicas: la supervisión de tesis de posgrado en Argentina y en Australia*. Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires [en CD] (Tomo I, pp. 169-173). Universidad de Buenos Aires.

Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19980>

Carlino, P. (2008). *Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento*. Ponencia presentada en el Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior, Bogotá, Colombia.

Carlino, P. (2012). Helping doctoral students of Education to face writing and emotional challenges in identity transition. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 217-234). Bingley, Inglaterra: Emerald Group Publishing Limited.

Carrasco, C. y Domínguez, M. (2003). Géneros y usos del tiempo: Nuevos enfoques metodológicos. *Revista de Economía Crítica*, 1, 129-152. Recuperado de http://ideas.repec.org/a/ret/ecocri/rec01_08.html.

Casanave, C. P. (1995). Local interactions: Constructing contexts for composing in a graduate sociology program. En D. Belcher y G. Braine (Eds.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy* (pp. 83-110). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Casanave, C. P. (2002). *Writing games: Multicultural case studies of academic literacy practices in higher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Colombo, L. (2011). *Writing resources used by graduate international students and their effect on academic satisfaction* (Tesis doctoral). ProQuest Dissertations and Theses (Nro. UMI 3459921) Resumen disponible en <http://gradworks.umi.com/34/59/3459921.html>

Colombo, L. (2012a). *Escritura de posgrado y aprendizaje situado*. En Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR [en CD] (Vol. 1, pp. 82-85). Universidad de Buenos Aires.

Colombo, L. (2012b, agosto). *Grupos de escritura en el posgrado*. Ponencia presentada en las VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.biomilenio.net/biomilenio/index.html>

Conrad, L. (2007). Developing the intellectual and emotional climate for candidates. En C. Denholm y T. Evans (Eds.), *Supervising doctorates downunder: Keys to effective supervision in Australia and New Zealand* (pp. 36-44). Victoria, Nueva Zelanda: Acer Press.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry y research design: Choosing among five approaches* (2da ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Deem, R. y Brehony, K. J. (2000). Doctoral students' access to research cultures –are some more unequal than others? *Studies in Higher Education*, 25(2), 149-165.

De la Fare, M. y Lenz, S. (2012). *El posgrado en el campo universitario: Estudio de la expansión de carreras y exploraciones sobre la productividad de tesis en la Argentina*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación-Universidad Nacional de General Sarmiento.

Diezmann, C. M. (2005). Supervision and scholarly writing: Writing to learn and learning to write. *Reflective Practice*, 6(4), 443-457.

Dressen-Hammouda, D. (2008). From novice to disciplinary expert: Disciplinary identity and genre mastery. *English for Specific Purposes*, 27(2), 233-252.

Dysthe, O. (2002). Professors as mediators of academic text cultures: An interview study with advisors and Master's degree students in three disciplines in a Norwegian university. *Written Communication*, 19(4), 493-544.

Evans, T. (2007). Effective supervision of part-time students. En C. Denholm y T. Evans (Eds.), *Supervising doctorates downunder: Keys to effective supervision in Australia and New Zealand* (pp. 113-120). Victoria, Nueva Zelanda: Acer Press.

Ferenz, O. (2005). EFL writers' social networks: Impact on advanced academic literacy development. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 339-351.

Hawisher, G. E., Selfe, C. L., Moraski, B. y Pearson, M. (2004). Becoming literate in the information age: Cultural ecologies and the literacies of technology. *College Composition and Communication*, 55(4), 642-692.

Hidalgo, C. y Passarella, V. (2009). Encuesta "Escritura y producción de conocimiento en carreras de posgrado" administrada a estudiantes de posgrado de diversas instituciones de Argentina y Chile (2005-2006). En E. Narvaja de Arnoux (Ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 62-73). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing* (Vol. 5): Filadelfia: John Benjamins Publishing.

Jeppesen, C., Nelson, A. y Guerrini, V. (2004). *Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina*. Buenos Aires: IESAL/UNESCO-Secretaría de Políticas Universitarias/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

Johanson, R. E. (2001). *The role of interactions in academic writing: A collective case study of five Taiwanese doctoral students in a graduate school of education*. (Tesis doctoral). ProQuest Dissertations and Theses (Núm. UMI 3008361)

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.

Lofland, J., Snow, D., Anderson, L. y Lofland, L. H. (2006). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis* (4a. ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Martín Torres, G. G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa: El acompañamiento, una pieza clave. *CPU-E Revista de Investigación Educativa*, 15, 69-86.

Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Londres: Sage.

Maxwell, J. A. y Miller, B. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En S. Hesse-Biber y P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 461-477). Nueva York: The Guilford Press

McAlpine, L. y Amundsen, C. (2007). Academic communities and developing identity: The doctoral student journey. En P. Richards (Ed.), *Global issues in higher education* (pp. 57–83). Nueva York: Nova Publishing.

Miles, M. y Hunerman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Prior, P. A. (1998). *Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Russell, D. R. (1995). Activity theory and its implications for writing instruction. En J. Petraglia (Ed.), *Reconceiving writing, rethinking writing instruction* (pp. 51-78). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Seloni, L. (2011). Academic literacy socialization of first year doctoral students in us: A micro-ethnographic perspective. *English for Specific Purposes*, 31(1), 47-59.

Shaw, P. (1991). Science research students' composing processes. *English for Specific Purposes*, 10(3), 189-206.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Tardy, C. M. (2006). Researching first and second language genre learning: A comparative review and a look ahead. *Journal of Second Language Writing*, 15(2), 79-101.

Trice, A. G. (2004). Mixing it up: International graduate students' social interactions with American students. *Journal of College Student Development*, 45(6), 671-687.