

Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica

The solitudes of the doctoral students. A pedagogical approach

Ana María Bertolini¹

Resumen

El artículo presenta los hallazgos relacionados con las soledades experimentadas por los entrevistados, en tanto aparece como un aspecto recurrente en los procesos doctorales estudiados, y, por ende, necesitan ser consideradas desde una centralidad pedagógica. Se vincula con la tesis que indagó la persistencia y el desgaste doctoral en cuatro programas de universidades nacionales, dos de ciencias de la educación y dos de ciencias experimentales. La soledad es un aprendizaje y una búsqueda dentro de uno mismo, empuja a superar los límites, inspira y da fuerzas. Es una puerta abierta que posibilita desprenderse del mundo para ir hacia los otros posibles, por ejemplo, la creación. Permite la concentración completa en el interior de uno mismo, de allí la necesidad de tener espacios de silencio. Creadores, filósofos, pensadores, escritores, místicos y científicos necesitan estar solos porque en su interior reside la materia prima para su obra. Los resultados muestran que la soledad dolorosa fue significativamente

Summary

This article presents the findings related to the loneliness experienced by the people interviewed, since it appears as a recurrent aspect in the doctoral processes studied, and, therefore, they need to be considered from a pedagogical perspective. It is linked to the thesis that investigated doctoral persistence and attrition in four national university programs, two in educational sciences and two in experimental sciences. Solitude is a learning and a search within oneself, it impels to overcome limits, inspires and gives strength. It is an open door that makes it possible to detach oneself from the world in order to go towards the other possible ones, for example, creation. It allows complete concentration within oneself, hence the need for spaces of silence. Creators, philosophers, thinkers, writers, mystics and scientists need to be alone because the raw material for their work resides within them. Results show that painful loneliness was significantly greater than creative

mayor (académica y disciplinar) que la creativa. Se concluye que la educación doctoral transcurre entre los momentos de soledad productiva junto a los de construcción social del conocimiento; en otros términos, el trabajo atraviesa por procesos estrictamente individuales, y otros necesariamente colectivos. Al respecto, la organización pedagógica de los programas de doctorado debe contemplarlos expresamente dentro de sus actividades educativas. Es deseable la promoción de instancias de soledad productiva y la reducción de las experiencias de soledad dolorosa, de modo tal que los doctorandos puedan hacer frente a las exigencias académicas propias de los programas, a las responsabilidades familiares y laborales características de los posgraduandos jóvenes y adultos. En especial, para que las experiencias educativas resulten más satisfactorias.

Palabras clave: Soledades; doctorandos; pedagogía

loneliness. Doctoral education takes place between moments of productive solitude and the social construction of knowledge; in other words, work goes through strictly individual processes, and others necessarily collective. In this regard, the pedagogical organization of doctorates should expressly include them in their educational activities. It is desirable to facilitate instances of productive solitude and to reduce experiences of painful solitude, so that doctoral candidates can face the academic demands inherent in the programs, as well as the family and work responsibilities which are characteristic of young and adult postgraduate students. Particularly in order to make educational experiences more satisfactory.

Keywords: Solitudes; doctoral students; pedagogy

| |
|---|
| Fecha de Recepción: 26/07/2019 Primera Evaluación: 15/10/2019 Segunda Evaluación: 04/12/2019 Fecha de Aceptación: 19/12/2019 |
|---|

Introducción

Este artículo presenta los hallazgos relacionados con las soledades experimentadas por los entrevistados, en tanto aparece como un aspecto recurrente en los procesos doctorales estudiados, y, por ende, necesitan ser consideradas desde una centralidad pedagógica.

Se vincula con la tesis doctoral que indagó la persistencia y el desgaste doctoral en cuatro programas doctorales de universidades nacionales, dos de ciencias de la educación y dos de ciencias experimentales(2).

Si bien la bibliografía teórica analizada no incluye a la soledad sentida por los doctorandos, sí lo hacen los estudios empíricos consultados, aunque más no sea para informar sobre su presencia frecuente. Al respecto, Sannuti se pregunta: “¿Quién de nosotros en algún momento de su vida no ha experimentado, con mayor o menor intensidad, uno de los infinitos matices de la soledad? Existen ‘mil y una soledades’ (2001:139). Esto habilita a hablar, entonces, acerca de la existencia de las soledades de los doctorandos, en otros términos, de la soledad que aparece con diversos matices en la educación doctoral.

El concepto resulta paradójico ya que remite, al mismo tiempo, al sufrimiento y a la creatividad. La soledad puede ser penosa y desesperada, pero también puede brindar momentos fecundos de los cuales obtener energía e inspiración.

El universo de las soledades es variado; abarca realidades muy diversas, y en general, la imagen negativa prevalece

por sobre la positiva, no obstante, existe también una soledad serena y rica que posibilita el avance y la finalización de la tesis doctoral.

Si se percibe únicamente el lado negativo de la soledad, se corre el riesgo de olvidar que los grandes creadores y pensadores la eligieron como condición indispensable del progreso intelectual, artístico o espiritual de la humanidad.

Entonces, la capacidad para estar solo es un recurso que permite el contacto con los sentimientos más profundos y con el desarrollo de la imaginación creadora. Las experiencias de soledad lo son también de aprendizaje, y la relación con la soledad constituye una etapa importante en el proceso de maduración del sujeto que le posibilita buscar en las dimensiones íntimas y abrirse a la creación. La persona que está sola se pone en contacto y agudiza las sensaciones y los pensamientos.

Según Hirigoyen (2008), la educación actual no forma para la autonomía, en general, las personas viven amoldándose a lo que los demás quieren, más que a los propios deseos y sentimientos. Pero quien haya aprendido de la soledad se fortalecerá frente a hechos dolorosos de la vida, como separaciones y duelos, y quienes no lo hicieron, reaccionarán negativamente en caso de abandono o frustración. Estar solos puede ser la oportunidad para explorar el mundo interior. La reflexión y la madurez humanas se alcanzan en soledad.

Esto lleva a que un creciente número de personas elijan vivir solas o deban hacerlo por algunos períodos de tiempo y encuentren en ello una nueva plenitud. La elección de la soledad es difícil, pero permite obtener una vida interior creativa y fecunda, en especial cuando se vive agitado. Es necesario dejar un espacio libre para la reflexión, es preciso serenarse para mejorar la propia tierra.

Se valora mucho la independencia psicológica y si bien se la puede describir de muchas maneras, su efecto es siempre el mismo: el desapego emocional de las actitudes de los demás, acompañado de una extrema sensibilidad frente a los propios sucesos internos. Así, prescindiendo de la necesidad de aprobación y afecto desde el exterior, el sujeto se nutre a sí mismo. En palabras de Carotenuto:

Es cuestión de adquirir un tipo de libertad que nos permita extraer, desde nuestros recursos internos, la fuerza que necesitamos para nuestro bienestar psíquico, permaneciendo entre tanto disponibles para los demás. En una fase temprana de la vida, lo que nos contenta es la sonrisa de otro; en una etapa más madura, esa sonrisa aún puede hacernos felices, pero nuestra estructura mental y nuestra fuerza no dependen de ella (2006:139/140).

La vivencia de la soledad es necesaria para cualquier expresión humana. Si tempranamente en nuestra vida sabemos que nos aman, existen posibilidades de que luego experimentemos la soledad como "*oportunidades creativas*". El término creativo no alude solo a lo artístico; nos

referimos a la "capacidad de dar a luz algo nuevo en nosotros mismos" (Carotenuto, 2006:141).

La soledad es un aprendizaje y una búsqueda dentro de uno mismo, empuja a superar los límites, inspira y da fuerzas; algunas experiencias psicológicas fundamentales solamente pueden vivirse en la interioridad de nosotros mismos.

Existen autores que distinguen entre la soledad elegida y la padecida, pero como el estado de soledad necesita aprenderse, puede, en principio, ser impuesta y luego ser incorporada y valorada. Transforma a las personas, para bien o para mal, en tanto, algunas se dirigen hacia la sabiduría y otras hacia la amargura. Es una puerta abierta que posibilita desprenderse del mundo para ir hacia los otros posibles, por ejemplo, la creación. Permite la concentración completa en el interior de uno mismo, de allí la necesidad de tener espacios de silencio. Creadores, filósofos, pensadores, escritores, místicos y científicos necesitan estar solos porque en su interior reside la materia prima para su obra.

La soledad es un estado esencial del hombre que nos empuja a buscar lo nuevo, y como la vida se presenta en opuestos polares, entonces:

Los individuos pueden responder de varias maneras a las situaciones conflictivas. La mayoría opta por una de las dos alternativas disponibles, negando la otra y así apartándose del conflicto, pero dañando de este modo

sus propias ideas y sentimientos. Muy pocos tienen el valor o la fortaleza para soportar la tensión entre los opuestos hasta que aparezca un punto de vista completamente nuevo. En efecto, la mayoría de las personas tienen miedo de la crisis resultante si reconocen que puede haber una alternativa igualmente válida para resolver un problema específico. (Carotenuto, 2006:143)

Es precisamente en la experiencia de soledad donde el proceso creativo se enraiza y la desesperación interior se convierte en un estímulo para entender lo que sucede. Los sujetos creativos aprenden que no pueden existir los absolutos ni los puntos estables de referencia. Frente a los conflictos, ellos funcionan en dos niveles totalmente diversos: el que indican los otros y que no corresponde a sus percepciones internas, o aquél, en el que, para continuar viviendo, están obligados a encontrar apoyo y sustento dentro de sí mismo.

El estudio que originó este artículo, utilizó un diseño cualitativo de investigación (De Souza Minayo, 2009; Taylor y Bogdan, 1998), que responde a un modelo interactivo y por ello posee una estructura definida, interconectada y flexible. Los propósitos, contexto conceptual, preguntas de investigación, métodos y validez (sus componentes) forman una totalidad integrada e interactuante en la que cada componente está íntimamente ligado a los otros en vez de estar relacionados en una secuencia cíclica (Maxwell, 1996).

La indagación comprendió dos etapas. La primera tuvo carácter exploratorio,

en ella se utilizó un cuestionario autoadministrado que contenía algunas preguntas abiertas. La segunda etapa consistió en un estudio en profundidad a través de entrevistas focalizadas, las que permitieron obtener material cualitativo de significativa riqueza descriptiva.

En la etapa exploratoria se trabajó con una muestra cualitativa denominada “*muestra de oportunidad*” (Honingmann, 1982, citado por Guber, 2004:122) conformada a partir del sistema de “bola de nieve” (algunos sujetos brindaron información de contacto para ubicar a otros), y se conformó con ciento veintidós informantes, noventa y nueve egresados y veintitrés no egresados de alguno de los cuatro doctorados argentinos seleccionados (dos de ciencias experimentales y dos de ciencias de la educación).

En la etapa de indagación en profundidad (segundo ingreso al campo), se seleccionó una “muestra evaluada” (Honingmann, 1982, citado por Guber, 2004:123), o sea, se tomaron en cuenta los criterios de significatividad de los propios entrevistados. Al respecto, dicha muestra evaluada permitió la sistematización de las variables individualizadas por el investigador a través de sus informantes de oportunidad. Esta segunda muestra cualitativa se constituyó con treinta y cuatro sujetos (de ciento veintidós que respondieron al cuestionario autoadministrado). Se trabajó con veinte doctores, cinco de cada doctorado, y con catorce no graduados,

ocho provenientes de las ciencias experimentales y seis de las ciencias de la educación.

Se destaca que el estudio se nutrió de los relatos de quienes finalizaron los doctorados y de quienes no lo hicieron. En referencia a estos últimos, si se busca conocer las dinámicas visibles y secretas del funcionamiento de las comunidades doctorales, “la mejor información” la ofrecerán quienes saltaron el cerco de la región interior(3) y se liberaron de la presión colectiva desplegada en favor de la cohesión. Escuchar a quienes salieron y/o fueron excluidos del programa doctoral, y no solo a quienes lo terminaron, fue uno de los caminos elegidos para indagar la presencia de las soledades y su incidencia en la persistencia y el desgaste doctoral.

A su vez, el diseño de la entrevista incluyó la solicitud a cada participante de la elección de un objeto (palabras, fotos, pinturas, imágenes, etc.) que representara en otro lenguaje el proceso de formación doctoral, lo que posibilitó la descripción más reveladora de la experiencia educativa.

Entonces, se utilizaron dos fuentes diversas de información. La primera, consistió en los relatos de los procesos doctorales, y la segunda, fueron los objetos elegidos por los protagonistas que permitieron simbolizar y significar la experiencia como metáfora de los procesos vividos.

Dichas fuentes se convierten en dos sendas heterogéneas pero complementarias, cuya concurrencia enriquece, completa y mejora la

comprensión.

El artículo se estructura en cuatro secciones, la primera es esta Introducción, la segunda ofrece los resultados y la discusión, la tercera presenta las conclusiones y la cuarta y última, las referencias bibliográficas.

Hallazgos y discusión

En este apartado se presentan los resultados del estudio relacionados con la categoría soledad, sus dimensiones dolorosas y creativas (o productivas) y sus propiedades académicas y disciplinar desde una perspectiva pedagógica.

Los entrevistados informaron que la soledad adquirió un lugar relevante en sus procesos doctorales, en especial, los de ciencias de la educación, a punto tal que algunos la mencionaron como el principal motivo de abandono del programa doctoral. Asimismo, algunos de ellos manifestaron la vivencia de los matices creativos en simultaneidad con los dolorosos.

Adquiere sentido preguntarse cuáles son las dimensiones o facetas de la soledad que aparecieron durante el proceso de educación doctoral para comprender y distinguir las deseables, creativas y facilitadoras, de las asociadas al sufrimiento, desgastantes, obstaculizadoras y en gran parte evitables. Si bien la soledad es parte de la historia del hombre, ha experimentado importantes transformaciones relacionadas con los espacios y momentos de aparición.

Ello permitió pensar que entre las nuevas soledades humanas figuran las experimentadas durante la formación doctoral.

Durante el análisis de los relatos en los que aparecía la soledad con aristas diferentes, surgía la pregunta: ¿dónde y cuándo los doctorandos se sintieron solos?; ¿en relación con quién o quiénes?; ¿cuándo y por qué se sintieron solos sin que esa soledad les provocara sufrimiento? Las respuestas a estos interrogantes, posibilitó la emergencia de la categoría denominada “Las soledades del doctorando”, que pasó por varios y diferentes estadios y nombres. Asimismo, el proceso analítico cualitativo posibilitó pulir el concepto central (o categoría), como así también sus dimensiones -dolorosa y productiva- y sus propiedades -académica y disciplinar-.

Esta categoría central, las dimensiones y las propiedades refinadas a partir de los relatos y metáforas, se utilizan como criterios organizadores para la presentación de los hallazgos.

La dimensión dolorosa de la soledad

En este apartado se informan los hallazgos sobre la dimensión dolorosa de la soledad que surgió asociada a lo académico y lo disciplinar (propiedades) en las narraciones de los protagonistas.

La soledad académica

La propiedad dolorosa de la soledad estuvo vinculada con el insuficiente o inexistente seguimiento y acompañamiento institucional por parte de los programas,

específicamente de los responsables, profesores, comisiones doctorales y directores de tesis.

Una significativa parte de los entrevistados expresó sentirse solos porque sus directores no los acompañaron, aunque esto fue dicho con diferentes intensidades o de manera más o menos explícita, según los casos. Zulma describió que la soledad tiñó total y completamente su experiencia de formación doctoral:

Mi experiencia, como proceso, hay una sola palabra que la define: soledad. Soledad porque no tenía con quién hablar. Desde que presenté el proyecto, siempre me sentí no leída. Cosa que, ahora que dirijo, no le escatimo a ningún alumno: seguirlo, leerle y analizar. (Zulma, no graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, entrevista focalizada)

A su vez, algunos participantes explican que les asignaron (o designaron) un director (o co-director) formal ya que, por reglamento, debían pertenecer al plantel docente de la universidad en la que cursaba el doctorado. Esto fue considerado un obstáculo promovido institucionalmente, ya que se exigió al doctorando que aceptara a profesionales que no conocían y/o que no eligió libremente. En algunos casos, existió un director que no dirigió e incorporó una dirección no desempeñada en su CV, y en otros, se “sobrecargó” a un co-director u otro profesional que acompañó efectivamente, sin estar designado

para ello.

Este dato necesita ser interpretado en función de la consideración de que dirigir es un trabajo, y que como tal, posee atributos específicos tal como sostiene Barbier et al. (2011) citado por Mancovsky (2014). Si bien dicho autor realiza el estudio en el ámbito de las organizaciones, este aporte teórico puede traspolarse para enriquecer el análisis de la práctica específica del director de tesis, a partir de los rasgos particulares, ya que dirigir: 1) actúa sobre la relación entre director y tesista, es un vínculo recíproco asimétrico; 2) es “un decir”, implica comunicar; 3) implica construir el sentido del compromiso que asume el propio director.

Por otro lado, tres graduados de ciencias experimentales y siete de educación, y la totalidad de no graduados de educación relataron la experiencia de la soledad sufrida, lo que se convirtió en una limitación que aumentó el desgaste de los procesos doctorales, en coincidencia con el estudio internacional de Fresán Orozco (2010) quien destaca como a la dirección de tesis como uno de los factores que inciden fuertemente en la eficiencia terminal de los doctorados. Además, Vázquez Fernández (2009) informa sobre la consultoría de tesis como un espacio institucional extracurricular implementado en el Doctorado en Fonoaudiología de la Universidad del Museo Social Argentino (UMSA), que articula los recursos para la investigación (Epistemología, Metodología de la Investigación y Taller de Tesis) y describe los pormenores de su creación, puesta en marcha e identifica las debilidades y fortalezas

desde el análisis de las demandas del servicio de consultoría y de los ajustes pedagógicos necesarios a las peculiaridades de los doctorandos.

Mientras que, las dificultades vinculadas al director de tesis mencionadas por los entrevistados resultaron poco frecuentes entre los egresados de ciencias experimentales, en tanto aparecieron recurrentemente entre los no graduados; incluso varios de ellos las describieron como la principal causa de abandono, tanto en los cuestionarios autoadministrados como en las entrevistas en profundidad.

Según los entrevistados, fue insuficiente o deficitario el desempeño de los directores de tesis, por lo que se infiere que se distanció de una práctica educativa en la que se promueven activamente el aprendizaje de los tesistas, tal como sostienen Fernández Fastuca y Wainerman (2015). Esta conceptualización reconoce el valor de las estrategias educativas efectivas, concibe que aprender a investigar resulta de la interacción tesista y director y no depende solo de las competencias del posgraduando. Asimismo, la dirección de tesis es una relación que supone un gran involucramiento personal y se caracteriza por equilibrar la autonomía de los tesistas y las orientaciones de los directores y/o las obligaciones y el aliento.

Esta soledad académica experimentada por los participantes se originó en tres diferentes contextos

institucionales: los ámbitos laborales, los programas doctorales y los organismos de ciencia y técnica.

Relacionado con los ámbitos de trabajo, los entrevistados de ciencias experimentales estuvieron dedicados por completo al doctorado; su tesis fue realizada en los equipos de investigación y de cátedra, y contaron con la presencia y guía frecuente del director de tesis, de investigadores y de tesisistas. En ese sentido, coincidían los lugares de trabajo de tesisistas y directores, y éstos fueron más favorables a la formación doctoral en comparación con los de educación. En cambio, la mayoría de los participantes de educación no tuvo las licencias laborales necesarias, fue escaso el apoyo de las instituciones en las que trabajaban y existió desvinculación de la tesis con sus tareas laborales.

En relación con los programas doctorales, se plantearon tres situaciones diferentes entre los participantes de ciencias de la educación.

La primera de ellas, se vinculó con la realización del doctorado con la sola exigencia de elaborar y defender la tesis, de ese modo, no existieron instancias institucionales de asesoramiento, orientación y acompañamiento de tesisistas. Los informantes relataron esta propiedad de la soledad de formas diferentes. Al respecto, Simón expresó:

Cuando hice el doctorado no había cursos, ni seminarios, ni nada. Era personalizado y punto. Eso para mí fue muy negativo. No conocía lo que pasaba adentro. Al momento de la defensa fue

un desgaste impresionante, porque había algunos que estaban en contra de mi tarea, otros totalmente a favor. Fue incluso una puja entre ellos. No conocía gente de [sede doctoral], y al no haber seminarios, no tuve contacto con profesores. Además, los doctorados en ese momento eran muy pocos, recién empezaban. Presenté mis papeles, mi proyecto, directamente al decano. Probablemente, ellos los derivaron a alguna persona que pudiera orientar al decano, y se constituyó una comisión que evaluó mi propuesta. (Simón, graduado en Ciencias de la Educación, Región Centro, cuestionario autoadministrado)

Este testimonio permite reflexionar acerca del concepto de “doctorado personalizado”, ya que dicha modalidad, a diferencia del estructurado, no implica (o no debería) el aislamiento del posgraduando que lo conduce a un trabajo solitario.

La segunda situación refirió al reconocimiento (o no) de algunos o todos los cursos doctorales realizados en otras instituciones, o a la formación realizada en el exterior por parte de los doctorandos. Esto último mostró la práctica, frecuente en el campo de las ciencias de la educación, consistente en avalar y convalidar la actuación y formación profesional previa, en tanto los doctorados no fueron, hasta la década del '90, la vía elegida para la formación de investigadores disciplinares.

Si bien los entrevistados consideraron que dicho reconocimiento fue un facilitador; sin embargo, apareció asociado a estados de soledad porque no tuvieron interlocutores válidos, profesores y compañeros durante los trayectos de la educación doctoral.

La tercera situación de soledad académica encontrada entre los participantes de ciencias de la educación se relacionó con aquellos posgraduandos que debieron hacer los cursos sugeridos por la comisión de doctorado, expresando que los cursos no resultaron específicos para el tema de tesis. Esto produjo desgaste en los posgraduandos, en tanto la realización de dichos cursos les significaba el distanciamiento de la familia, la ausencia de los lugares de trabajo y el afrontamiento de los costos de las actividades y estadía.

Las tres situaciones descriptas anteriormente se vincularon, en mayor medida, con programas de modalidad personalizada(4), y como se informó, con el campo disciplinar de las ciencias de la educación. Entonces, y según los relatos, la comunicación fue insuficiente y de escasa fluidez, lo que muestra un déficit en las intervenciones institucionales y en la toma de decisiones, lo que se tradujo en formas de trabajo de carácter estrictamente individual. Varios informantes expresaron(5) lo que se interpretó como una paradoja, en tanto “lo personalizado” fue una fuente de soledad sufrida debido a que no fueron integrados al doctorado ni acompañados durante los procesos, como sería deseable (Tinto, 1993).

La metáfora elegida por Karina(6) -un dibujo de su autoría- (Figura 1) refirió a la soledad académica experimentada, y fue informado en las respuestas al cuestionario autoadministrado y narrado con posterioridad en la entrevista en profundidad; lo explicó del siguiente modo:

Me imagino un camino muy difuso, cuyas líneas de demarcación se van haciendo cada vez menos visibles. Hay muy poca gente en el camino. A la orilla muy poquitas personas que van apareciendo y me hacen señas, pero no están junto al camino, sino algo alejadas. (Lucía, graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, entrevista focalizada)

Por otro lado, varios entrevistados de ciencias de la educación residían en lugares geográficamente distantes de la sede doctoral, lo que, asociado a la escasez o inexistencia de acercamientos institucionales, fue experimentado como un obstáculo que produjo desgaste en algunos casos, y abandono en otros. Este dato no es coincidente con los estudios consultados que informan sobre la incorporación de sistemas virtuales de enseñanza para la tutorización y comunicación en carreras de posgrado. El estudio de Cordero de Martínez (2009) informa cómo la introducción de las TIC optimiza el uso del tiempo de director y del posgraduando, permite brindar un mayor apoyo y mantiene la comunicación, evitando el traslado físico. Las modalidades educativas virtuales pueden combinarse con

encuentros presenciales. Asimismo, Gray Davies y Quick (2001) reconceptualizan el entorno de trabajo del doctorando adulto con significativas cargas laborales creando una comunidad virtual que aumenta la retención y la satisfacción, en la que los encuentros presenciales son combinados con modalidades virtuales de enseñanza. A su vez, el estudio de Stein y Glazer (2003) informa que los doctorandos estudiados lograron un alto nivel de persistencia gracias a la conformación de una comunidad académica virtual, en especial, al momento de preparar la propuesta de tesis.

El último de los contextos institucionales que generaron expresiones de soledad por parte de los protagonistas fue el de los organismos de ciencia y técnica. Al respecto, se informó sobre la presencia de la soledad sufrida asociada al desarraigo tanto en entrevistados de ciencias experimentales como de ciencias de la educación.

A su vez, en casos como el de Marina, el Conicet y la universidad sede de la beca no trabajaron conjuntamente la inserción, integración y seguimiento académico-social de los becarios en los niveles más operativos y concretos del programa doctoral; por ello, el resultado no deseado se visibilizó en su relato, al ser consultada en qué se sostenía frente a una trayectoria solitaria:

La soledad la sentía muy fuertemente cuando estaba en el departamento. Si bien vivía sola en [provincia del noroeste], o sea que estaba acostumbrada a vivir sola, tenía a quién llamar, adónde ir.

En cambio, en [la ciudad sede del doctorado], durante la semana no. Por eso, los fines de semana, me iba a Buenos Aires, porque tampoco pude establecer ninguna relación afectiva como para quedarme en [la ciudad sede del doctorado]. (Marina, no graduada en Ciencias de la Educación, Región Bonaerense, entrevista focalizada)

Por otro lado, otros informantes percibieron la soledad asociada con las modalidades de evaluación de informes, tanto de parte de las comisiones doctorales como de los organismos de ciencia y técnica. En ese sentido, lo que debió servir para el intercambio entre académicos y la generación de insumos para el trabajo doctoral, resultó en una formalidad de escasa utilidad. Pilar relató al respecto:

La investigación fue informada y los informes fueron entregados al Conicet, alguno de los cuales nadie leyó, sobre todo el final. Tengo certeza de que nadie leyó porque una de las veces que fui a averiguar cosas al Conicet vi mi informe en una enorme pila de papeles, ahí, casi abandonado. Sí imagino que alguien leyó los informes de avance, porque, de hecho, tuvieron evaluación muy positiva. Ahora bien, cuán profunda fue la lectura, quién la leyó, no lo sé. Eran formales, eran planillas formales. Todo muy satisfactorio, y una evaluación final muy satisfactoria del informe, pero no había información cualitativa al respecto. (Pilar, no graduada en Ciencias de la Educación, Región

Bonaerense, entrevista focalizada)

En tanto, unos pocos entrevistados expresaron demandas al Conicet con respecto a la escasa promoción de áreas de vacancia en ciencias de la educación, en lugares muy distantes de las sedes doctorales. Al respecto, Camilo expresó:

En nuestro país la investigación educativa en el área de las Ciencias es aún mínima. Una incoherencia del sistema de investigación nacional es, justamente, el Conicet, institución que no permite el ingreso a profesionales que, como yo, nos esforzamos en hacer un estudio de posgrado viviendo en lugares donde “no hay nada”(7), y salvando la barrera de la edad (que trae aparejadas responsabilidades como ser profesor, dirigir proyectos, salir a la comunidad, tener familia, etc.), que no es el caso de un joven de veinte y pico que inicia un doctorado. Así, se fomenta que la carrera académica continúe siempre, pero cuando se lo hace, por tener más de cuarenta, no se nos permite ingresar a una institución que debería proteger estos esfuerzos y abrir campos nuevos en lugares nuevos. (Camilo, graduado en Ciencias de la Educación, Región Bonaerense, cuestionario autoadministrado)

La situación descrita por Camilo dejó al descubierto una problemática estructural del campo educativo como área poco desarrollada dentro del sistema de ciencia y técnica nacional, lo que es posible de revertir, en el mediano y largo plazo, mediante el fomento y la promoción de programas de investigación nuevos y en expansión junto con la reproducción

vegetativa de los ya consolidados (de ciencias experimentales, por ejemplo).

El diseño de una estrategia de apoyo para el desarrollo de los doctorados necesita la revisión de los objetivos si se pretende que el sistema científico se expanda según las pautas de crecimiento vegetativo o si se quiere emplear políticas sectoriales encaminadas al mejoramiento de las áreas disciplinares menos desarrolladas. En el primero de los casos, la reproducción del sistema científico conduce a la consolidación de las desigualdades establecidas. En cambio, en el segundo de los casos, se apuntaría a un desarrollo más equitativo del conjunto del sistema en el mediano y largo plazo según García de Fanelli y Jeppesen (2004).

En general, la experiencia de la soledad tuvo mayor presencia entre los participantes de educación, mientras que fue escasa su presencia entre los informantes de ciencias experimentales. En coincidencia con los resultados del estudio de Pereira y Di Stefano (2007), quienes informan sobre la dificultad de los estudiantes para elaborar trabajos escritos cuando estas tareas se resuelven de modo solitario, con ausencia o escasez de orientaciones didácticas por parte de los programas, quienes, en los últimos años, incrementan su demanda de profesionales especializados para la implementación de talleres de escritura de tesis. Asimismo, describen un conjunto de aspectos involucrados en la escritura de proyectos de tesis en sus tramos iniciales sobre los

cuales es posible y oportuno, intervenir didácticamente para mejorar las producciones. El progreso cognitivo se consigue cuando el grupo cuenta con criterios claros y adecuados para realizar y evaluar la propia tarea y con una representación global de la tarea a realizar. Destacan, también, el modo en que la escritura participa epistémicamente en las tareas cuando existe un trabajo interactivo y colaborativo.

La soledad disciplinar

La otra propiedad asociada a la experiencia de soledad sufriente fue la disciplinar y que, junto a la académica, dejó huellas significativas en los relatos de los entrevistados, en especial, los de ciencias de la educación.

En ese sentido, algunos participantes experimentaron la soledad originada en el desinterés de los colegas, en las tendencias (o modas) vinculadas con temas, corrientes teóricas y autores, y en la inexistencia de equipos de investigación de referencia y pertenencia. Estos aspectos fueron considerados obstaculizadores de los procesos doctorales, y los informantes necesitaron apelar a más recursos y estrategias individuales espontáneas para perseverar durante su formación. Así lo expresó Blanca(8), quien además, eligió estas palabras como metáfora de su proceso doctoral:

Mis colegas nunca se interesaron por mi trabajo de tesis, de modo que fue una tarea solitaria. Fue una experiencia solitaria, muy rica, de mucha formación personal, no solamente académica sino humana, porque el desafío de vencer

obstáculos, de tener que enfrentar lo que yo sabía que era una actitud hostil. Pero esto era una expectativa que tenía, no me sorprendió en el curso de los acontecimientos. (Blanca, graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, entrevista focalizada)

Así como gran parte de los participantes relataron acciones para persistir, en otros, precipitó el abandono, por ejemplo, Micaela dejó el doctorado, tras ocho años de trabajo y de importantes avances en la producción de la tesis, inducida por la soledad disciplinar, entre otras razones:

El trabajar sin un equipo con quienes intercambiar información, los niveles de exigencia de la facultad que rondan las “tendencias” a trabajar con determinados autores o corrientes del conocimiento que condicionan la libertad de trabajo en líneas no aceptadas o no convencionales. Me hubiera gustado finalizarlo, pero me abatió la soledad en la tarea y no tener interlocutores válidos para intercambiar información, ideas, datos y recibir sugerencias. (Micaela, no graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, cuestionario autoadministrado)

Varios participantes de ciencias de la educación relataron dificultades durante la formación doctoral respecto al planteo de temas de tesis novedosos o poco indagados, lo que reflejó una característica del campo educativo (comprendido en las humanidades) en coincidencia con el estudio de Becher (2001) en tanto sostiene que

la elección de los temas de tesis es **prácticamente ilimitada, y que éstos** pueden abordarse de maneras diversas. Pero dicha característica operó como un obstáculo cuando estuvo asociada a dificultades con los directores y a la no aceptación de propuestas de tesis por parte de las comisiones y de los responsables de los programas.

A su vez, estos resultados necesitan ser puestos en contexto en función de la producción de conocimiento científico en educación en Argentina. Al respecto, Wainerman y di Virgilio (2010) sostienen que el campo de la educación en la Argentina, comparado con otros de las ciencias sociales, aún está en formación. Además, Las compiladoras se basan en un estudio de Palamidessi, Suasnabar y Galarza (2007) quienes concluyen que, a fines de la década de 1990, la cifra pequeña de los que producen y publican en educación en la Argentina, varía entre cuarenta y ciento veinte personas, dependiendo de la precisión y laxitud del criterio que se emplee, de entre los más de mil docentes investigadores universitarios que cobran incentivo a la investigación. Pese a las políticas de estímulo a la generación de conocimiento, las condiciones de trabajo (remuneraciones, subsidios, bibliotecas, tiempo disponible para la investigación, entre otros), continúan siendo escasamente propicias.

Por último, Wainerman y di Virgilio (2010) destacan el aporte de García de Fanelli (2010) en tanto sostiene que la consolidación del campo de estudios de los problemas educativos en la Argentina demanda condiciones

externas adecuadas, tales como el financiamiento para la formación de investigadores y el fortalecimiento de la capacidad institucional y estratégica de los equipos y de las instituciones dedicadas a dicho campo. También, requiere reformas en las carreras de grado y posgrado y necesita de la consolidación de la práctica de investigación, especialmente, en los doctorados.

La dimensión creativa de la soledad

Una vez descripta la dimensión dolorosa de la soledad, se presentan los hallazgos vinculados al matiz favorable de la soledad, denominada creativa, productiva o beneficiosa para el desarrollo del programa doctoral y para el logro de experiencias educativas satisfactorias.

Se entiende que la soledad es inherente a la educación doctoral, aunque tradicionalmente fuese valorada como negativa y considerada solo asociada al sufrimiento humano. Sin embargo, en su matiz creativo constituye uno de los hallazgos de este estudio, en tanto se incorpora a la comprensión de los procesos doctorales y se destaca la necesidad de contemplarla intencionalmente al interior de ellos.

La soledad en su propiedad creativa o productiva es, entonces, connatural al trabajo doctoral, y algunos participantes lograron expresar algo sobre su riqueza y profundidad. Vanesa relató la raíz solitaria del trabajo de tesis del siguiente modo:

Estar sola, lejos. Enfrentarse con su propia producción, con sus propias capacidades y limitaciones, es una cosa dura, difícil; hasta me he enfermado. Sí, ha tenido costos físicos, en el cuerpo, como artritis y reuma. Las horas, horas y horas sentada detrás de la computadora también tenían su costo, pero diría que la rescato plenamente y me alegro mucho de haberla podido terminar. Es un trabajo muy solitario, hay que aprender a asumirlo así y hay que aprender a trabajar así. Uno lo puede tomar y puede llegar a apropiarse de eso, aprenderlo, o morir en el intento. (Vanesa, graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, cuestionario autoadministrado)

A su vez, Flavia(9) sintió a la soledad como un escenario propio: “el trabajo en la investigación, y la actividad creativa me compensó de los problemas personales. Sobreviví porque este era un espacio personal en el que yo producía cosas y me sentía bien”. En tanto, Cecilia(10), graduada de ciencias experimentales, advirtió la demanda interior profunda expresando: “Necesito mis momentos de estar sola y de no hablar con nadie; lo necesito”.

La soledad habilita para una vida interior creativa y rica. Las responsabilidades familiares y laborales están asociadas con la actividad que deja pocas posibilidades para desarrollar el pensamiento. Por ello, los espacios libres para la reflexión necesitan ser contemplados por los responsables de los doctorados y por los integrantes de sus comunidades. En algunos momentos del proceso doctoral es preciso “mejorar la propia tierra”

(Hirigoyen, 2008:185) para avanzar.

En ese sentido, Lucía(11) aportó una imagen (Figura II) como metáfora del proceso de formación doctoral y la explicó del siguiente modo:

Es una foto de un campo de girasoles. Cuando la vi realmente eso significó mi proceso de formación doctoral, la búsqueda de la luz (solar, en este caso), pero la luz entendida como claridad para entender mejor esa realidad, no como la luz que ilumina el camino. (Lucía, graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, entrevista focalizada)

Dicha metáfora del proceso de formación doctoral elegida por Lucía fue coherente con el relato de su trabajo doctoral, ya que informó que los avances los realizó fuera de su casa, cuando disponía de las veinticuatro horas del día para la producción de la tesis.

La educación doctoral necesita de los momentos fecundos de soledad de los cuales se obtiene energía; la capacidad para estar solos es una herramienta que permite desarrollar la imaginación creativa.

El doctorando creativo aprende que no existen los absolutos ni los puntos fijos de referencia, y que, para continuar, es preciso encontrar apoyo y sustento en sí mismo, como en los casos de Simón, Camilo y Teresa(12), quienes vivieron procesos doctorales muy desgastantes, y, sin embargo, encontraron los recursos para persistir hasta finalizar.

Por ello, los momentos de soledad productiva se constituyen en facilitadores de los procesos doctorales en tanto puerta de acceso hacia los “*otros posibles*” (Hirigoyen, 2008); en este caso, los aportes a la comprensión científica de la realidad.

Por otro lado, algunos informantes de ciencias experimentales relataron haber tenido inconvenientes originados por el campo disciplinar de su título de grado(13), sin embargo, ellos pudieron resolverlos o al menos “sobrellevarlos” gracias a las actitudes de apertura de los compañeros. Además, los temas de tesis surgieron vinculados a los de los pares, lo que colaboró a la integración grupal y no al aislamiento.

Entonces, se infieren dos elementos imprescindibles de la educación doctoral (y para la educación en general): la necesidad de buscar espacios de soledad para la producción intelectual y la de incorporar este aspecto productivo, no por ello exento de esfuerzo y dificultades, como inherente a este nivel educativo.

Por otro lado, los estados afectivos y las reacciones emocionales de los participantes y las maneras de afrontarlas pueden facilitar u obturar el proceso de la educación doctoral. La identificación de los mismos (inherentes y frecuentes) durante los procesos doctorales amplía lo que se conoce sobre el tema y resulta de utilidad para los responsables de programas, directores de tesis, docentes a cargo de talleres e incluso para los doctorandos mismos.

Gran parte de los estudios consultados se centran en aspectos estructurales y

cognitivos de la formación doctoral, quedando los afectivos escasamente indagados. Sin embargo, el afecto es clave para aprender e interviene en la motivación, en los objetivos educativos, en cómo se sienten los doctorandos, y en los aprendizajes que efectivamente realizan. Los estados afectivos y las reacciones emocionales afectan a todos y a cada uno de los sujetos, además, cambian, aumentan y disminuyen en diferentes momentos del proceso.

Así, estos datos coinciden con los del estudio de Styles y Radloff (2000), quienes refieren que la tesis doctoral es la más desafiante y ardua tarea del desarrollo profesional, que muchos estudiantes “tienen pensamientos negativos” y sienten que no podrán terminarla. Hablan de estar “quemados” (Burnout), desorganizados, frustrados, estresados, solos, sobrecargados u obsesionados con su trabajo. Esos sentimientos aumentan y disminuyen en distintos momentos del proceso de la tesis.

Por último, se encontraron expresiones vinculadas a las reacciones emocionales propias del inicio doctoral (desafío, ansiedad); otras inherentes a la realización (miedo, dudas, ansiedad, enojo, frustración), y otras más asociadas con la finalización (alivio, felicidad, orgullo). No obstante, la soledad, en sus matices creativos y dolorosos, acompañó a todas las etapas de la educación doctoral.

El proceso de razonamiento del que dependen las emociones involucra dos

tipos de juicio: si hay algo personal puesto en juego en el logro del objetivo y si se deciden las acciones para hacer algo por conseguirlo (Lazarus y Lazarus, 2000). Esto implica la negociación activa entre los objetivos y creencias del sujeto y las características del contexto. Esta tarea de negociación resultó difícil, y su eficacia marcó la diferencia entre los que finalizaron a pesar de muchos inconvenientes y los que no lo hicieron.

Por otro lado, varios participantes destacaron que el egreso a término fue posible gracias al soporte afectivo además de la experticia del director, mientras que otros lo dilataron porque no contaron con ese apoyo. Estos datos son coincidentes con los del estudio de Johnson, Green y Kluever (2000) en tanto sostienen que la dilación es un rasgo emocional, y que brindar apoyo emocional resulta más efectivo que los incentivos financieros cuando se trata de favorecer el egreso.

A su vez, los participantes de educación expresaron que las razones individuales para comenzar y finalizar el doctorado fueron más importantes que las presiones del contexto. En ese sentido, ellos tenían las categorías más altas en el Programa de Incentivos, dirigían proyectos de investigación y ejercían la docencia en carreras de posgrado. Además, y según sus expresiones, hicieron el doctorado para saldar una *“deuda pendiente”*, y no para lograr algún objetivo externo. Esto no es coincidente con los estudios que sostienen que el *“credencialismo”* es la principal razón para iniciar estudios doctorales (Araujo y Balduzzi, 2010).

Conclusiones.

Los hallazgos presentados proceden principalmente de los relatos y metáforas brindados por los participantes, y por ello, obtienen plena justificación, en tanto y de ese modo, ellos sintieron y percibieron sus experiencias doctorales. No obstante, aun los entrevistados que significaron sus procesos doctorales atravesados por la soledad académica y/o disciplinar buscaron o encontraron el acompañamiento de otras personas para avanzar. Lamentablemente, los que finalizaron los programas lo hicieron con un significativo desgaste en tiempo y en salud psico-física, en tanto, los que abandonaron debieron sumarle la frustración por no lograr la meta educativa.

La educación doctoral transcurre entre los momentos de soledad productiva junto a los de construcción social del conocimiento; en otros términos, el trabajo doctoral atraviesa por procesos estrictamente individuales, y otros necesariamente colectivos. Al respecto, la organización pedagógica de los programas de doctorado debe contemplarlos expresamente dentro de sus actividades educativas.

Se concluye que las experiencias de soledad dolorosa durante la formación doctoral pueden (y deberían) reducirse para que los doctorandos avancen con menores cuotas de desgaste proveniente de las exigencias académicas propias de los programas sumadas a sus responsabilidades familiares y laborales

características de los posgraduados experiencias educativas resulten más adultos, y en especial, para que las satisfactorias.

Notas

¹ Doctora en Educación por la Universidad de San Andrés. Profesora Adjunto Ordinaria de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Correo electrónico las3ana@gmail.com

² Se ubica entre los estudios micro sociales que analizan comparativamente los factores de persistencia y de desgaste operantes en los procesos doctorales y que graduados y no graduados de Ciencias de la Educación y de ciencias experimentales (o de laboratorio) interpretan como parte de sus procesos.

³ Goffman (1959; 1961; 1975; 1975a) y Berreman (1975) citados en De Souza Minayo, 2009) denomina “‘región interior’ a la parte íntima de la vivencia de una comunidad, pero cualquier grupo humano guarda sus secretos, su lado oficial y tiene su estrategia comportamental de todos los días. Ningún grupo dirá totalmente la verdad sobre su realidad social” (p. 178/179). Esto posibilita salvaguardar la cohesión grupal pese a la existencia de conflictos internos y delimita zonas prohibidas para aquello que no puede decirse.

⁴ Según el instructivo de acreditación elaborado por la Coneau, la modalidad personalizada de doctorado refiere a una estructura curricular no está organizada a partir de una combinación de cursos fijos y predeterminados previa al ingreso del doctorando. El programa de cursos y actividades que culmina con la elaboración de la tesis se define en forma diferente y particular para cada doctorando dentro de la oferta académica de distintas instituciones.

⁵ En especial, en el caso de Simón, quien, a su vez, había realizado un doctorado en ciencias de la educación de la Región Bonaerense, en el que no obtuvo el título porque no le aprobaron la tesis en la instancia de defensa oral y pública.

⁶ Karina, no graduada de Ciencias de la Educación, Región Centro, entrevista focalizada.

⁷ Camilo vive en la provincia de Chubut, aproximadamente a 1900 Km de la sede del doctorado que finalizó.

⁸ Blanca, graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, cuestionario autoadministrado.

⁹ Flavia, graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, entrevista focalizada.

¹⁰ Cecilia, graduada de ciencias experimentales, Región Centro, entrevista focalizada.

¹¹ Lucía, graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, entrevista focalizada.

¹² Simón, Camilo y Teresa son profesionales que residían y trabajaban en lugares lejanos a la sede del doctorado, no tuvieron becas ni licencias especiales, tenían importantes responsabilidades familiares y laborales, déficit en los directores de tesis, entre otros. Asimismo, Simón y Camilo elaboraron dos tesis doctorales, el primero de ellos en dos universidades y programas diferentes, en tanto el segundo, en el mismo programa doctoral.

¹³ A modo de ejemplo, dos informantes de ciencias experimentales de la Región Centro expresaron:

“Cambié de la [una disciplina] a [otra], pero fue constructivo también para el grupo, que comenzó a usar también microscopía, por ejemplo. De modo que aprendí algo de sus enfoques y a la vez colaboré con nuevos enfoques para ellos”. (Nerio, graduado).

“Con mis compañeros la relación fue excelente, a ellos recurría para contarles mis frustraciones. Yo soy [profesión] y decidí hacer mi tesis en otra facultad, donde tienen un desdén particular por los [profesión].” (Andrea, no graduada).

Figuras

Figura I: metáfora del proceso de formación doctoral de Karina



Figura 2: metáfora del proceso de formación doctoral de Lucía



Referencias Bibliográficas

- Araujo, S. y Balduzzi, M. (2010). "Los posgrados en Argentina: contexto, políticas, motivaciones, actores". *I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior*, organizado por la Red Argentina de Posgrado en Educación Superior (RAPES) en colaboración con la Universidad Nacional de San Luis.
- Bartolini, A. M. (2013). *Persistencia y desgaste doctoral. Un estudio en ciencias de la educación y en ciencias experimentales*. Tesis doctoral. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Carotenuto, A. (2006). *Eros y pathos. Matices del sufrimiento en el amor*. Buenos Aires: Editorial Cuatro Vientos y Del Nuevo Extremo.
- Cordero De Martínez, A. (2009). *El factor organizacional/administrativo y su influencia en la elaboración de la tesis*. Maestría en Educación Abierta y a Distancia de la Dirección de Investigaciones y Posgrado de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela. Enviado por e-mail durante el Simposio Las tres T [t] (tesis, tesisas y tutores [+ tiempo]).
- De Souza Minayo, M. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar.
- Fernández Fastuca, L. y Wainerman, C. (2015). "La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica?". *Perfiles educativos*. 37(148),156-171.

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

García de Fanelli, A. y Jeppesen C., (2004). (Coords.) Equipo de investigación: María Bertceche, Pilar Fernández y Augusto Trombetta "La oferta de carreras de doctorado en la Argentina". Manuscrito no publicado. Trabajo preparado para la Comisión de Gestión de Recursos Humanos de la SECYT.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.

Hirigoyen, M. F. (2008). *Las nuevas soledades. El reto de las relaciones personales en el mundo de hoy*. España: Paidós.

Johnson, E., Green K. y Kluever R. (2000). Psychometric Characteristics of de Revised Procastination Inventory. *Research in Higher education*. Volumen 41. Nº 2.

Lazarus, R. y Lazarus, B. (2000). *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. España: Paidós.

Mancovsky V. (2014). Exposición brindada en el marco del Seminario-Taller: "Los saberes que se despliegan desde la dirección de tesis". Especialización y Maestría en Educación Superior. Secretaría de Posgrado. Facultad de Ciencias Humanas.

Universidad Nacional de San Luis. Disponible en http://www.humanas.unsl.edu.ar/archivospdf/conferencia_dra_mancovsky.pdf

Pereira, C. y Di Stéfano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares. *Signos*, 40(64), 405-430.

Sannuti, A. (2001). "Las mil y una soledades". *Criterio*, (2260). Año LXXIV. Buenos Aires.

Stein, D. y Glazer. H. (2003). "Mentoring the Adult Learner in Academic Midlife at a Distance Education University". En *The American Journal of Distance Education*, 17 (1), 7-23. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (EEUU).

Styles, I. y Radloff, A. (2000). Jabba the Hut: Research students' feelings about doing a thesis. In A. Herrmann and M.M. Kulski (Eds). *Flexible Futures in Tertiary Teaching*. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum, 2-4. Perth: Curtin University of Technology. Recuperado de: <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/styles.html>

Taylor, S. y Bogdan, R. (1998) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

Tinto, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago and London: The University of Chicago Press.