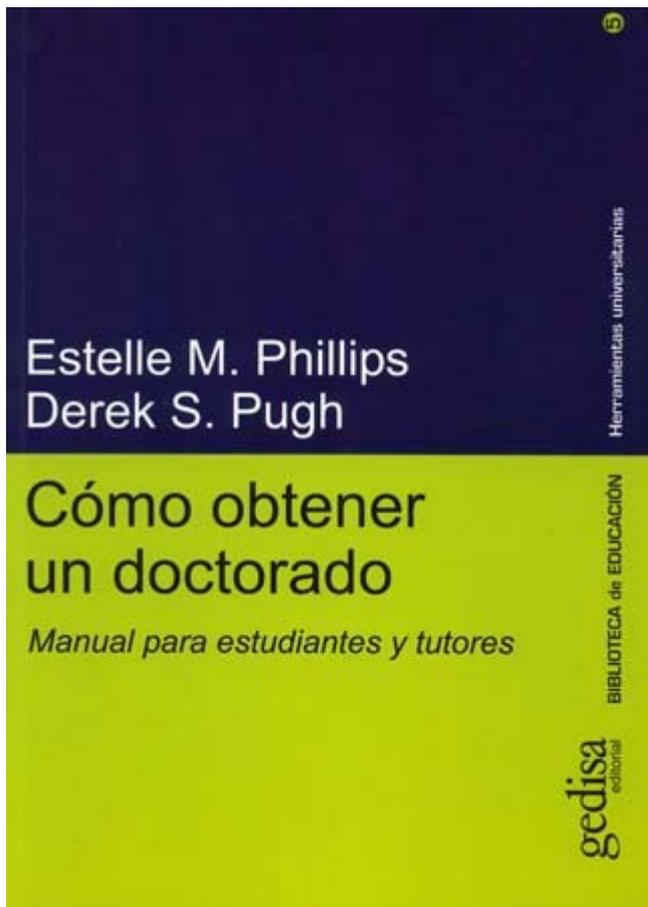


Cómo obtener un doctorado

Manual para estudiantes y tutores

Estelle Phillips y Derek Pugh



Editorial Gedisa

Barcelona, 2003

ISBN: 84-7432-747-4

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Prefacio a la tercera edición inglesa	15
1. Convertirse en un estudiante de posgrado	17
La naturaleza de la formación de posgrado.....	17
La psicología de estudiante de posgrado	20
Los propósitos de este libro	21
Resumen de actividades	22
2. Ingresar en el sistema	23
Elegir la institución y el campo de estudio	23
¿Tutoría a distancia?	26
Elegir el ámbito de trabajo	27
Seleccionar al director	29
Convertirse en un estudiante investigador	30
Mitos y realidades del sistema	31
<i>La «torre de marfil»</i>	31
<i>Las relaciones personales</i>	32
<i>El trabajo en equipo</i>	33
<i>El «método científico»</i>	34
Resumen de actividades	36
3. La naturaleza de la formación doctoral	37
El significado del doctorado.....	37
Convertirse en un investigador profesional competente	39
Las diferencias entre la maestría y el doctorado	41
Los objetivos de los estudiantes	43
Los objetivos de los tutores	45
Los objetivos de los evaluadores	47
Los objetivos de las universidades y de los consejos de investigación	48
Desajustes y problemas	49
Resumen de actividades	51
4. Cómo <i>no</i> obtener el doctorado	52
No querer el doctorado	52
No entender la naturaleza del doctorado por sobreestimar sus requisitos	54
No entender la naturaleza del doctorado por subestimar sus requisitos.....	57
No tener un director que sepa cuáles son los requisitos para el doctorado	59
Perder el contacto con el tutor	60
No tener una tesis	61
Aceptar un nuevo empleo antes de terminar el proyecto	63
Resumen de actividades	64
5. Cómo se hace una investigación	65
Características de la investigación	65
La recopilación de información: las preguntas por el«qué».....	66
La investigación: las preguntas por el «por qué»	67
Características de la buena investigación	67
<i>La investigación se basa en un sistema abierto de pensamiento</i>	68
<i>Los investigadores analizan críticamente los datos</i>	68
<i>Los investigadores generalizan y a la vez especifican los límites de sus generalizaciones</i>	69
Tipos elementales de investigación	69
<i>La investigación exploratoria</i>	70
<i>La investigación probatoria</i>	70
<i>La investigación para resolver problemas</i>	71

¿Qué tipo de investigación es la más adecuada para el doctorado?	71
El arte de hacer una investigación	73
Grupos de autoayuda y grupos de pares	75
<i>Grupos de pares por vía electrónica</i>	76
Resumen de actividades	77
6. La forma de la tesis doctoral	78
Comprender la forma del doctorado	78
La teoría básica	79
La teoría central	80
La teoría de los datos	81
La contribución	81
El concepto de originalidad	83
Detallar la estructura y elegir los títulos de los capítulos	85
Redactar la tesis	87
Resumen de actividades	93
7. El proceso del doctorado	95
Aspectos psicológicos	96
<i>Entusiasmo</i>	96
<i>Aislamiento</i>	97
<i>El interés creciente por el trabajo</i>	98
<i>Transferir la dependencia del director al trabajo</i>	99
<i>Aburrimiento</i>	101
<i>Frustración</i>	101
<i>Un trabajo que es preciso terminar</i>	102
<i>Euforia</i>	104
Cuando otros «llegan primero»	105
Aspectos prácticos	106
<i>La organización del tiempo</i>	106
<i>La duración del proceso</i>	108
<i>Las etapas del proceso</i>	110
Redefinir las metas de largo y corto plazo	113
La importancia de los plazos	115
¿Publicar o no antes de presentar la tesis?	118
Enseñar mientras se estudia para el doctorado	119
<i>Enseñanza informal</i>	119
<i>Ayudantías didácticas</i>	120
Resumen de actividades	121
8. Cómo comportarse con el director	123
Lo que esperan los directores de los doctorandos	123
<i>Los directores esperan que los estudiantes sean independientes</i>	123
<i>Los directores esperan que los trabajos escritos de los estudiantes sean algo más que un primer borrador</i>	125
<i>Los directores esperan reunirse regularmente con los estudiantes investigadores</i>	126
<i>Los directores esperan que los estudiantes investigadores sean honestos cuando les comunican sus progresos</i>	127
<i>Los directores esperan que los estudiantes sigan sus consejos, en caso de solicitarlos</i>	128
<i>Los directores esperan que los estudiantes se entusiasmen con el trabajo, los sorprendan y se diviertan cuando se reúnen</i>	128
La necesidad de educar al director	130
Cómo reducir las barreras en la comunicación	132
<i>Mejorar las reuniones tutoriales</i>	133
Cambiar de director.....	136
La dirección conjunta.....	139
Relaciones personales inadecuadas para la dirección	142

Resumen de actividades	143
9. Cómo sobrevivir en un entorno académico en el que perteneces a las minorías	145
Los estudiantes con dedicación parcial	145
Los estudiantes extranjeros	148
Las minorías étnicas	154
<i>Acoso racial</i>	156
Las estudiantes	157
<i>Dificultades concernientes a la legitimidad de los temas y de la metodología</i>	158
<i>Problemas en la comunicación, el debate y la realimentación</i>	159
<i>Escasez de modelos académicos de rol</i>	160
<i>Acoso y explotación sexual</i>	162
Los estudiantes homosexuales de ambos sexos	165
<i>Acoso heterosexual</i>	166
Los estudiantes maduros	167
Los estudiantes con discapacidades	169
<i>El acoso a la gente que sufre alguna discapacidad</i>	169
Resumen de actividades	170
10. Los procedimientos formales	174
Inscripción	174
Subsidios y apoyo para la investigación	176
Promover el estatus del estudiante a doctorando	177
El sistema de examen	177
<i>Notificar la fecha de presentación de la tesis</i>	178
<i>La cita con los examinadores</i>	178
<i>La presentación de la tesis</i>	178
<i>El examen oral (la «defensa de la tesis»)</i>	179
<i>Prepararse para el examen oral</i>	180
<i>Los resultados del examen</i>	183
Procedimientos de apelación	186
El litigio	187
Resumen de actividades	188
11. Cómo se debe dirigir y tomar examen	189
Qué esperan los estudiantes de los directores	189
<i>Los estudiantes esperan ser dirigidos</i>	190
<i>Los estudiantes esperan que los directores lean sus trabajos de antemano</i>	192
<i>Los estudiantes esperan que los directores estén disponibles cuando los necesitan</i>	193
<i>Los estudiantes esperan que los directores sean amistosos, francos y les brinden apoyo</i>	194
<i>Los estudiantes esperan de los directores una crítica constructiva</i>	195
<i>Los estudiantes esperan que los directores tengan sólidos conocimientos en el área investigada</i> ...	196
<i>Los estudiantes esperan que los directores estructuren las reuniones tutoriales de forma que el intercambio de ideas resulte relativamente sencillo</i>	197
<i>Los estudiantes esperan que los directores se interesen en su investigación como para permitirles el acceso a una mayor información</i>	199
<i>Los estudiantes esperan que los directores participen de sus éxitos hasta el punto de ayudarlos a conseguir un buen trabajo al finalizar el doctorado</i>	200
Establecer un modelo de rol	200
Enseñar el arte de la investigación	201
<i>Proporcionar una realimentación eficaz</i>	201
<i>Incorporar un programa estructurado de «autonomía»</i>	209
Atenerse a un «contrato psicológico» útil	212
Fomentar el desarrollo del papel académico de los estudiantes	214
Dirigir al ayudante investigador	215
Resultados de la buena dirección	215
Cómo tomar examen	216

<i>El examen oral</i>	219
Resumen de actividades	221
12. Responsabilidades institucionales	223
RESPONSABILIDADES DE LA UNIVERSIDAD	224
Brindar apoyo a los estudiantes	224
<i>Un método estructurado de iniciación</i>	224
<i>Recursos del departamento para sustentar la actividad inherente a la investigación doctoral</i>	226
<i>Un manual para los estudiantes investigadores de posgrado de la universidad</i>	227
<i>Mejorar el idioma, si fuera necesario</i>	228
Proporcionar recursos para la dirección	228
<i>El entrenamiento de los directores</i>	228
<i>Crédito didáctico para la supervisión doctoral</i>	229
<i>El tutor investigador doctoral de la facultad o el departamento</i>	230
Proporcionar reglamentos adecuados	231
<i>Inscripción</i>	231
<i>Controlar el progreso de los estudiantes</i>	232
<i>Promoción de la maestría al doctorado en la inscripción</i>	232
<i>Designación de los evaluadores externos</i>	233
Proporcionar un foro para la revisión del doctorado.....	234
<i>El doctorado como una serie de proyectos</i>	234
<i>Derechos de propiedad intelectual y reconocimiento adecuado de los trabajos de los doctorandos</i> 235	
<i>El doctorado en una disciplina centrada en la práctica</i>	237
RESPONSABILIDADES DEL DEPARTAMENTO	239
Nombrar a un tutor investigador departamental	239
Mejorar la selección de los estudiantes que ingresan en el departamento	242
La selección de los directores	243
Elaborar directrices para la conducta eficaz de los directores	244
Grupos de apoyo para los estudiantes investigadores	245
Considerar la posibilidad de establecer un programa doctoral, si se lo juzga conveniente.....	246
<i>El programa doctoral norteamericano</i>	248
<i>El programa de investigación científica</i>	249
<i>El sistema doctoral por promociones</i>	250
Conclusión	252
Resumen de actividades	252
Referencias bibliográficas	255
Índice temático	259

CAPÍTULO 4. CÓMO *NO* OBTENER EL DOCTORADO

Vamos a analizar ahora algunos métodos muy comunes para *no* obtener el doctorado. Aunque muchos de los ejemplos del capítulo se tomaron del ámbito de los estudios empresariales, estas formas tan típicas de fracasar se aplican a cualquier campo y deben ser tenidas en cuenta por quienes aspiran a convertirse en investigadores. El graduado debe reconocer claramente cuál es su actitud frente a las siete maneras de fracasar que describiremos, si no quiere caer como un tonto en las trampas que éstas le tienden. Sin embargo, el mero hecho de señalarlas no es suficiente para evitarlas. La mayoría son muy persuasivas y el graduado tendrá que oponerles una firme resistencia.

No querer el doctorado

El primer método para no obtener el doctorado es *no quererlo*. Esto puede parecer contradictorio ya que es probable que el estudiante esté «pasando hambre en una buhardilla» o viviendo de los magros ingresos de una beca; tal vez haya dejado un trabajo con el fin de estudiar, o utilice los ingresos de su cónyuge para invertirlos en la carrera, además de dedicar a la investigación un tiempo, un esfuerzo y una energía considerables. Por consiguiente, alegará que dadas las cosas que debió dejar de lado, es indudable que no desea abandonar el proyecto.

Pero por extraño que parezca, en ocasiones es así. Para entenderlo nos valdremos de una analogía. Nosotros, los estudiantes y directores investigadores, ¿deseamos ser millonarios? Sin duda nos encantaría siempre y cuando nos *regalaran* un millón de dólares y no tuviéramos que mover un dedo para ganarlos, ni siquiera comprar un billete de lotería, lo que después de todo no sería una mala idea. Pero no queremos *emprender el camino* que nos convertirá en millonarios. De lo contrario, no estaríamos considerando cómo hacer una investigación y obtener el doctorado, sino pensando, más bien, en construir mejores trampas para ratones, en observar cómo funciona el mercado de propiedades en el Sudeste asiático, en escribir un libro cuyos personajes sean animales parlantes, etc. Hay muchos métodos para hacerse millonario, pero obtener el título de doctor no figura entre ellos.

Exactamente el mismo fenómeno se produce en el caso del doctorado. El individuo piensa que sería una buena idea recibirse de doctor, trae un proyecto sobre lo que le gustaría hacer y luego se da vuelta y pregunta: «Disculpe, ¿podría obtener el doctorado con esto?». Y la respuesta es, frecuentemente, «no». El doctorado se otorga por una forma específica de investigación (que analizaremos en los capítulos 5 y 6), y si el estudiante no desea atenerse a esa forma de trabajo, entonces efectivamente *no quiere* el doctorado. Es la misma diferencia que existe entre querer convertirse en millonario y prepararse para ganar un millón de dólares.

El propósito de este libro es, sin duda alguna, ayudar al estudiante a prepararse para obtener un doctorado; y ello comporta cierto grado de perseverancia, la voluntad de descubrir lo que se requiere en forma realista y la determinación de llevarlo a cabo. El estudiante debe *querer* el doctorado en este sentido. Y ese «querer» es muy importante porque es lo que impulsará su carrera. Por ejemplo, puede que, en ciertas ocasiones, lo que está haciendo le parezca absurdo o estéril; o que se pregunte «¿por qué me metí en semejante lío?» o «¿por qué le hago esto a mi familia?». No se puede pedir de una actividad tan exigente como hacer un doctorado que la satisfacción intrínseca (digamos, el interés por la investigación, el placer de analizar el tema con los colegas, etc.) baste para llevarlo a cabo. Siempre hay que tener un ojo puesto en las actividades extrínsecas (el compromiso con el aprendizaje del proceso, su importancia para el progreso profesional, etc.) En suma, el estudiante debe querer doctorarse.

Desafortunadamente, hay muchos que no desean el doctorado en ese sentido. Especialmente vulnerables son aquéllos que utilizan el doctorado como vehículo para un cambio en la carrera.

- Iris, una docente con unos cuantos años de ejercicio, se interesó en cierta especialidad (el desarrollo de un currículo multiétnico) y pensó que investigarla le permitiría afianzarse en ese nuevo campo. Pero descubrió que la investigación la apartaba cada vez más de los problemas reales de los alumnos en el aula, conduciéndola a una forma de «ciencia» basada en la medición por la que no sentía afinidad alguna. Abandonó el doctorado.
- Jim era un periodista especializado en asuntos laborales. Quería hacer una carrera académica y empezó un doctorado sobre un tema político de actualidad. También continuó colaborando esporádicamente en los periódicos para mientras tanto ganarse la vida. Luego de redactar la propuesta de la tesis (una serie de

artículos que el director encontró inadecuados), éste le indicó la conveniencia de diseñar un cuestionario. Así lo hizo y reunió a un grupo de empresarios a fin de contestarlo, pero no se molestó en analizar las respuestas «porque no le veía el sentido». Y, desde luego, *para Jim no tenía sentido*. Por consiguiente, abandonó el proyecto.

No entender la naturaleza del doctorado por sobrestimar sus requisitos

Los términos que se utilizan para describir el resultado de una tesis doctoral –«una contribución original al conocimiento»– tal vez parezcan grandilocuentes, pero recuérdese que la confección de la tesis, cómo vimos en el capítulo 3, es, en esencia, un proceso de *entrenamiento para la investigación*, y que la expresión «contribución original» debe, por fuerza, interpretarse en un sentido más limitado. Por cierto, no significa un avance de consecuencias que haga tambalear, por decirlo así, los fundamentos mismos de la disciplina. Los estudiantes investigadores que vean las cosas de esta forma, aunque sólo sea parcial o inconscientemente, hallarán el proceso demasiado desgastante.

Si el graduado es capaz de aportar una contribución capital, que siga adelante y lo haga, como lo han hecho unos pocos científicos que jamás se doctoraron. Pero se trata de una estrategia más acertada para obtener un título honorario y no el doctorado. Quienes no están en esa posición. -o sea la mayoría de nosotros- consideran que la «contribución original» es más limitada en su alcance, y en rigor lo es: aplicar, por ejemplo, la teoría a una esfera diferente; evaluar los efectos del aumento de la temperatura; resolver alguna misteriosa rareza o investigar un acontecimiento histórico poco conocido.

Cuando planteamos la cuestión, algunos estudiantes de ciencias sociales que leyeron el trabajo de Kuhn (1970) sobre los «cambios de paradigma» en la historia de las ciencias naturales (los graduados en ciencia normalmente no han oído hablar de Kuhn), nos responden bastante indignados: «Oh, ¿usted quiere decir que el doctorando debe limitarse sólo a la ciencia normal?». Y, en efecto, eso es lo que creemos. Los cambios de paradigma son cambios fundamentales en los esquemas explicativos de las ciencia que se producen en muy raras ocasiones, cuando las insuficiencias del antiguo marco conceptual se tornan cada vez más limitantes. La ciencia normal es la investigación común que se sigue realizando en el ínterin, o sea entre los cambios teóricos de envergadura, y sirve para elaborar el paradigma explicativo general y para resolver los problemas e interrogantes aún no esclarecidos del todo. Se trata de la actividad básica de científicos y académicos, y los doctorandos deberían sentirse orgullosos de contribuir a ella.

Se pueden dejar los cambios de paradigma para después del doctorado; y eso es lo que acontece en la práctica. La tesis doctoral de Einstein no fue la teoría de la relatividad -un cambio de paradigma respecto de la física posnewtoniana-, sino una perspicaz contribución a la teoría browniana del movimiento. Tampoco *El capital* fue la tesis doctoral de Marx: ésta versó sobre dos filósofos griegos poco conocidos. Ciertamente cuando Einstein y Marx confeccionaban sus respectivas tesis, se estaban preparando para otro tipo de cuestionamientos que conduciría, finalmente, a cambios radicales, pero también estaban demostrando su absoluto conocimiento profesional de los paradigmas vigentes.

Como vimos en el capítulo 3, el profesionalismo es la base del doctorado. Pensar que es más que eso resulta muy desgastante. Es posible que pase mucho tiempo antes de que aparezca un nuevo paradigma. Sobreestimar la tarea es, en definitiva, un buen método para no obtener el doctorado. Veamos ahora dos ejemplos clásicos:

- Según Bob, si se limitaba a leer en libros y revistas especializadas lo que otros hicieron en el problema que le interesaba, la suya no sería una «verdadera» investigación. El trabajo de otros condicionaría su modo de pensar y por tanto su aporte no agregaría nada nuevo al campo de estudio. Para ser realmente innovador, no debía leer nada sobre el tema (ya había obtenido la licenciatura y la maestría en su disciplina), sino sentarse y diseñar su propuesta de investigación: el aprendizaje de habilidades por parte de los adultos, un tema que dominaba en la práctica dada su experiencia en capacitación profesional. Esto le llevó bastante tiempo, pues los métodos de investigación no eran precisamente su fuerte.

Su directora, la doctora Bishop, no se impresionó ante la propuesta. Como el campo de Bob no era su especialidad, fue a la biblioteca, consultó cuanto se había publicado sobre el tema durante el año en curso y descubrió, finalmente, un trabajo sobre el mismo tema de Bob, pero mucho mejor resuelto (por algo lo habían publicado). Bishop usó el ensayo para apoyar su argumento: Bob debía emprender una amplia búsqueda bibliográfica si deseaba que el trabajo aportara algo a su campo de estudio. Bob interpretó el consejo como un rechazo y abandonó el doctorado.

- La investigación de Phil versaba sobre la motivación de los empresarios. Durante la etapa del trabajo de campo, se involucró demasiado con los sujetos de la muestra. Sintió que sería una traición no permitirles sacar algún beneficio de sus estudios si los presentaba bajo la forma de un tedioso libro académico que nadie leería. Según Phil, la mayor parte de la investigación era así y por ese motivo nadie la tomaba en cuenta, excepto la siguiente promoción de investigadores. El informe debía transmitir algo más. ¿Por qué no escribir una tesis que pudiera leerse como una novela y resultara accesible para todos? -

Phil se entusiasmó con la idea. Le escribió a un novelista cuyo trabajo admiraba y le pidió consejo sobre cómo escribir su tesis. Le llevó un año más redactar el material y no dejó que nadie lo viera: no se muestra una novela sin terminar. Cuando por último presentó la tesis, el director la juzgó poco rigurosa, inadecuada, autoindulgente y subjetiva.

Le pidió que la rescribiera pero Phil se negó y por tanto no obtuvo el doctorado.

Consignar los resultados de una investigación de un modo accesible para los profanos es una actividad necesaria que los investigadores deberían encarar con más seriedad, y no es nuestra intención desaprobársela, como podría inferirse del ejemplo de Phil. Lo malo es fracasar por haber sobrestimado lo que corresponde hacer en una tesis doctoral. O, como lo analizamos en el capítulo 6, no expresarse con claridad y descuidar la presentación de la tesis porque se está escribiendo para los colegas académicos.

No entender la naturaleza del doctorado por subestimar sus requisitos

Subestimar lo requerido es un problema que atañe especialmente a quienes investigan con dedicación parcial y continúan en sus empleos, y a aquellos que retoman la vida académica después de un largo período en el «mundo real». Básicamente, es la dificultad de comprender el significado del término «investigación», pues la palabra se usa con mucho más rigor en el mundo académico que en la esfera cotidiana. En el capítulo 5 analizamos en detalle su naturaleza; aquí nos limitaremos a señalar lo siguiente: primero, la creencia común de que la investigación consiste en «averiguar algo que no se sabe» es incorrecta; segundo, la mayoría de las actividades descritas como «investigación de mercado» o «investigación para un programa de TV» no satisfacen los criterios de investigación requeridos para el doctorado, que exige un aporte al análisis y a la explicación de un tema y no una mera descripción.

Así pues, formular preguntas acertadas es una parte tan importante del proceso como descubrir respuestas interesantes. Aceptar una formulación «profana» tanto de las preguntas como de las respuestas, por muy «pertinentes» que parezcan, no es sino subestimar la investigación y exponerse a no obtener el doctorado. Veamos dos ejemplos:

- Tom, un asesor de empresas, decidió tomarse tres años sabáticos para hacer el doctorado y así acrecentar sus oportunidades en el ámbito de la comercialización. En su trabajo, había observado que los límites cronológicos afectaban las decisiones de los empresarios. Decidió, pues, investigar el tema a fin de enseñarles a tomar mejores decisiones. Desde luego, escogió el enfoque típico de un asesor: visitar a empresarios y discutir con ellos el problema que le interesaba. Escribió sobre algunos casos y problemas concretos y también sugirió ciertos métodos para mejorar las decisiones.

Al cabo de unos meses, algunos clientes con quienes se había mantenido en contacto comenzaron a pedirle asesoramiento sobre las resoluciones que convenía o no tomar en sus respectivas empresas. Tom se sentía útil y, por tanto, pensaba que su trabajo iba por buen camino. Lo que deseaba en realidad era escribir sobre sus conocimientos y experiencias sobre las fechas límite, presentar la tesis, publicarla en forma de libro, y de ahí en más convertirse en una autoridad en la materia y aumentar sus oportunidades de trabajo como asesor.

Se tardó casi un año en convencer a Tom de que si bien su enfoque era razonable como estrategia para su carrera y que publicar un libro útil e interesante para los empresarios sin duda lo beneficiaría como asesor, no era, sin embargo, una estrategia válida para obtener el doctorado. Su enfoque subestimaba peligrosamente los criterios académicos y, además, no estaba investigando en función del doctorado. Tom aceptó el hecho, pero decidió que en ese caso no valía la pena seguir esforzándose. Por consiguiente, dejó de concurrir a la universidad.

- Chris, gerente de finanzas, pensó que cursar el doctorado le serviría para convertirse en profesor universitario de administración de empresas, si así lo deseaba en el futuro. Quería hacer una investigación sobre el sistema de control financiero de su compañía, un tema que dominaba. Supuso que lo más sencillo

era investigar alguno de los temas en los cuales era experto, pero subestimó el hecho de que la investigación no solamente significa hallar buenas preguntas, sino también buenas respuestas.

Chris no sabía formular preguntas apropiadas para una investigación, pero cuando el director comenzó a sugerirle posibles interrogantes, los discutía con gran entusiasmo y daba «las respuestas» que ya conocía. Luego de abordar una serie de temas de esta manera, se puso de manifiesto que él no necesitaba investigar pues ya conocía todas las respuestas (al menos en un nivel satisfactorio para Chris). Cuando comprendió que la investigación exige rebatir con fundamento las viejas explicaciones y encontrar otras nuevas en caso de ser necesario, su entusiasmo se desvaneció y abandonó la universidad.

No tener un director que sepa cuáles son los requisitos para el doctorado

Los estudiantes no deben sobrestimar ni subestimar la naturaleza del doctorado, pero tampoco deben hacerlo los directores de tesis. Los problemas tocantes a la dirección se analizan en detalle en los capítulos 8 y 11. Aquí nos limitaremos a señalar dos cosas: primero, la mala dirección es una de las principales causas del fracaso en obtener el doctorado; segundo, teniendo en cuenta que quien más se perjudica en estos casos es, en definitiva, el estudiante, le corresponde a éste conseguir la dirección que necesita y a la cual tiene derecho.

- Sofía fue a estudiar a Gran Bretaña gracias a una beca concedida por el gobierno de un país que carecía, prácticamente, de una tradición en la investigación empírica en su campo de estudio. Se le asignó un director de tesis con mucha experiencia empírica pero que jamás había hecho una investigación científica. Sofía trabajaba por su cuenta y recibía ocasionales comentarios del director, interesado en una de las secciones del proyecto; sin embargo, éste había subestimado la naturaleza del doctorado. Cuando ella presentó la tesis, el evaluador externo la encontró tan mala que la rechazó de plano, negándole la oportunidad de defenderla en el examen oral o de corregirla. Sofía regresó a su país más triste pero no más sabia.
- El profesor Shepherd es un director cuyos estudiantes rara vez terminan el doctorado. El hecho es sorprendente, pues se trata de un académico famoso en su campo, con una inteligencia vivaz y una personalidad arrolladora (de otro modo, no seguiría atrayendo a tantos graduados). Pero, según palabras del profesor, es preciso tratar a los estudiantes como adultos, olvidando que en términos de investigación sólo son niños de pecho. Cree que la tarea del director de tesis consiste en desafiarlos, sacudirlos intelectualmente y bombardearlos con ideas nuevas, y así lo hace durante toda la investigación, incluso en la etapa donde se imponen más convergencias y limitaciones. Debido a esta sobreestimación, muchos estudiantes descubren (demasiado tarde) que se comprometieron en un proyecto demasiado vasto pero muy difícil de centrar. Por consiguiente, se desmoralizan y abandonan la universidad.

Perder el contacto con el tutor

Como ya dijimos, las consecuencias del fracaso son más graves para los estudiantes que para los tutores. La relación entre ambos es fundamentalmente asimétrica, de modo que es el estudiante quien más debe esforzarse por mantener el contacto con el director de tesis. Para que el graduado aprenda el arte de investigar y cómo aplicarlo al tema en estudio necesita del continuo aporte del director -según lo analizamos en el capítulo 3-, pues así lo requiere la naturaleza del doctorado. Los detalles para manejar fructíferamente esta interacción por ambas partes se examinan en los capítulos 8 y 11. Aquí ilustraremos las consecuencias catastróficas de la pérdida de contacto.

- El proyecto de Tony se estancó durante un año y medio. Luego de una larga sesión con el director decidió que lo más atinado era cambiar la orientación de su trabajo. Sin embargo, éste le replicó que en esa etapa del proyecto no era posible introducir ningún cambio y que debía seguir adelante (lo cual significaba trabajar más de lo previsto inicialmente y obtener resultados más pobres). Tony no estuvo de acuerdo y trató de persuadirlo de la necesidad de efectuar ciertas modificaciones de envergadura. Según el director de tesis, lo único sensato era ceñirse al diseño original, dadas las limitaciones de tiempo. Como sus propósitos no coincidían en absoluto, Tony comenzó a espaciar las reuniones. Al cabo de cuatro meses las entrevistas se interrumpieron. A los seis meses, vieron a Tony esconderse en un aula para evitar a su director, que venía caminando por el pasillo. Nunca presentó la tesis.

- La directora de David, la profesora Dickinson, era una de las académicas británicas más notables en su campo. Murió trágicamente cuando David estaba por finalizar el segundo año. Se hizo cargo de la dirección un académico a quien sólo le interesaba parcialmente el tema de David.

Este pensó que no era necesario comunicarle los detalles de su investigación, pues supuso que la doctora Dickinson los hubiera aprobado, o sea que trabajó durante dieciocho meses sin dirección alguna. Cuando presentó la tesis, los evaluadores se percataron de la falta de dirección. No obstante, tuvieron en cuenta las circunstancias -la muerte de la doctora Dickinson- y le otorgaron la maestría, pero no el doctorado. David apeló, pero al cabo de un tiempo la universidad confirmó su decisión.

En este caso el cambio de directores se debió a un acontecimiento trágico. Pero los directores de tesis también abandonan a sus doctorandos por razones mucho menos desdichadas. En tales circunstancias corresponde al estudiante establecer un buen vínculo con el nuevo director, dado que sus conocimientos y aptitudes constituyen un aporte fundamental para obtener el doctorado.

No tener una tesis

Las palabras van cambiando de significado con el paso del tiempo. En la actualidad, el término «tesis» se aplica comúnmente al informe del proyecto de investigación para obtener el doctorado, lo cual implica que los reglamentos universitarios impondrán ciertas normas: la tesis tendrá un mínimo y un máximo de palabras, se presentará encuadernada en negro, azul, rojo o lo que fuere. Además, las normas varían de una institución a otra y cambian con el tiempo, de modo que el estudiante tendrá que verificar cuáles se aplican a su caso, tal como lo examinamos en el capítulo 10.

Pero hay un uso más antiguo de la palabra «tesis» que es fundamental para la empresa de obtener el doctorado. Una tesis, en ese sentido, es algo que uno desea discutir, una posición que se asume y se defiende (la palabra «tesis» en griego significa «lugar»). La Reforma, por ejemplo, comenzó cuando Martín Lutero clavó en la puerta de la iglesia de Wittenberg una lista de noventa y cinco tesis que resumían su posición, contraria a las creencias sustentadas por la Iglesia Romana de esa época. C. P. Snow postuló la tesis de que los intelectuales británicos habitan dos culturas separadas -la literaria y la científica- que raramente coinciden: *Nuestra tesis* trata sobre la importancia que reviste, para los estudiantes, comprender plenamente los objetivos y la naturaleza de los procesos envueltos en la obtención del doctorado, y por eso escribimos este libro.

El doctorado debe contener una tesis en ese sentido, y defender una posición. Ello significa, como mínimo, que el estudio tendrá una «línea narrativa», un impulso coherente que promueva un argumento, una explicación, un conjunto sistemático de inferencias derivadas de los datos, o bien un nuevo modo de ver los datos ya existentes. Cuando el estudiante se enfrenta con la inevitable «poda» del material, a menudo siente que está dejando de lado datos útiles u omitiendo puntos relevantes. Pero en esa etapa es preciso atenerse a un principio rector muy riguroso: la pertinencia del argumento. En la tesis, los datos se organizan con vistas a aumentar la riqueza del trabajo, y se centra el argumento para incrementar su legitimidad. No es suficiente que el informe de la tesis consista «en saltar de una cosa a otra con una mente cultivada».

Tal vez la tesis defendida esté compuesta por un cierto número de «hipo-tesis» (hipótesis) cuya validez debe ser probada y que es preciso relacionar entre sí para fundamentar la idea central del informe. Si no está trabajando con el modelo de verificación de hipótesis, el estudiante tendrá que asegurarse de que sus análisis configuren un razonamiento coherente. Es así como será juzgada la solvencia de la tesis. A semejanza de lo que ocurre con otros métodos para no obtener el doctorado, es más fácil decirlo que hacerlo, especialmente si el estudiante no tuvo una buena guía en las primeras etapas del proyecto, cuando la tentación de expandirse demasiado -y, en consecuencia, perder la idea central- es mayor.

- Harry comenzó a estudiar los factores que afectan las estrategias de comercialización industrial. Se trata de un campo muy amplio y sólo podía abordar los temas de un modo bastante superficial. Algunos de los capítulos del informe eran buenos; otros, más pobres, pero ninguno de los temas se relacionaba con los otros de una forma coherente. Los examinadores opinaron que la tesis «no tiene significado alguno» y la rechazaron.

- Graham, el director de una institución sin fines de lucro, se inscribió para cursar el doctorado porque pensaba que aún no se sabía lo suficiente sobre la manera de dirigir ese tipo de empresas. Los directores en esa área no eran muy profesionales, de modo que se necesitaba más investigación. Pasó el primer año leyendo mucho acerca de cómo ayudar a mejorar el desempeño de los directores de instituciones sin fines

de lucro. Cuando se le preguntó de qué manera su investigación podría ayudarlos, Graham dijo que pensaba escribir un manual donde describiría buenas gestiones administrativas. Luego siguió un largo período durante el cual su director trató de convencerlo de que jamás obtendría el doctorado si su trabajo, aunque útil en más de un sentido, carecía de una tesis. Finalmente Graham aceptó el consejo, aunque de mala gana.

En lo que respecta al doctorado, la idea de escribir un manual no es, *en sí misma*, desacertada, pero sí lo es la falta de una tesis. Los examinadores no objetarán un libro de texto que contenga una tesis: por ejemplo, si se postula que las opiniones habituales sobre el tema resultan erróneas cuando se las reexamina críticamente, o que es posible reinterpretar el campo de estudio de un modo más fructífero a la luz de una nueva teoría.

Aceptar un nuevo empleo antes de terminar el proyecto

Cursar el doctorado constituye, desde el punto de vista intelectual, una empresa muy exigente en todas las etapas del proceso. Pero esta exigencia se acentúa, sobre todo, en la etapa final, es decir, durante la redacción de la tesis. La generalidad de los estudiantes subestima el tiempo y los esfuerzos requeridos en esta fase del proyecto. Suponen que una vez explorado el campo, diseñado el estudio, recopilados y analizados los datos, la presentación de la tesis es «pan comido». Pero no es así. La redacción es la actividad más ardua de todo el proceso.

Hay varias razones que sustentan nuestra afirmación. La primera es de carácter emocional: después de haber hecho el trabajo «verdadero», resulta difícil no considerar la escritura de la tesis como una faena penosa. Siempre existen sentimientos ambivalentes respecto del estudio en sí mismo, y también el deseo reprimido de huir de todo eso, ahora que los datos están realmente allí para ser examinados por otros. La segunda razón es de índole intelectual: a menos que el estudiante sea muy afortunado y las cosas le hayan salido tal como las planificó, se verá obligado a efectuar, en esta etapa, una serie de ajustes en el argumento, en la interpretación y en la presentación a fin de entregar la tesis de la mejor forma posible. Se trata de una prueba sobremanera exigente de capacidad profesional, y es en esta fase cuando el estudiante demuestra, en rigor, que merece el doctorado.

Existe una tercera razón que concierne a la experiencia y a la habilidad en la redacción. Pocos graduados han escrito antes algo tan extenso como una tesis doctoral, y terminarla requiere un esfuerzo considerable.

Por todas estas razones, la redacción de la tesis no es el momento más apropiado para conseguir un nuevo empleo. Aparte del cansancio físico que dificulta y demora el trabajo intelectual, el nuevo empleo exigirá del estudiante atender otra serie de problemas que, sobre todo si son académicos, lo fatigarán mentalmente y en consecuencia interferirán en la redacción.

El único trabajo posible es, quizá, aquél que ya se conoce o que se hizo con anterioridad; vale decir el que permite operar con el mínimo de desgaste intelectual. En suma, conseguir un nuevo empleo antes de terminar la tesis es un método excelente para no obtener el doctorado. En el mejor de los casos, le llevará más tiempo concluir el proceso (en nuestra experiencia, entre seis y ocho años e incluso más); es decir hasta que la curva del aprendizaje intelectual implícito en el nuevo trabajo se lo permita. Y en el peor, el graduado se unirá a las filas de aquellos que los norteamericanos denominan la brigada de los TMT (todo menos la tesis).

Resumen de actividades

1. Tomar conciencia de las siete maneras de no doctorarse;
 - no querer el doctorado;
 - sobreestimar sus requisitos;
 - subestimar sus requisitos;
 - tener un director que desconoce los requisitos;
 - perder el contacto con el director;
 - no tener una «tesis» (por ejemplo, un argumento, una posición) para defender;
 - aceptar un *nuevo* empleo antes de terminar la tesis.

2. Comprender las consecuencias que acarrearía a la situación específica del estudiante el sucumbir a tales engaños, y oponerles una obstinada resistencia.
3. Fortalecer sistemáticamente la determinación de no apartarse del programa de trabajo cuando reaparece el peligro de extraviarse.

CAPÍTULO 8. CÓMO COMPORTARSE CON EL DIRECTOR

En este capítulo nos ocuparemos de una serie de estrategias para manejar con éxito la todopoderosa relación estudiante-director. La relación es a tal punto importante que los graduados no pueden dejarla librada al azar, sino que deben comprender qué esperan de ellos los directores y actuar en consecuencia. Una vez que cuentan con esta «información interna», podrán desarrollar las habilidades necesarias para franquear cualquier barrera en la comunicación y establecer un vínculo que beneficie a ambas partes.

Lo que esperan los directores de los doctorandos

En un estudio realizado por uno de nosotros (Estelle M. Phillips), se encontró que las siguientes expectativas eran comunes a todos los directores, al margen de la disciplina a la que pertenecían.

Los directores esperan que los estudiantes sean independientes

Esto no es tan sencillo como parece a simple vista. Pese al énfasis puesto en la independencia, aún existen aspectos muy importantes del proceso del doctorado que exigen la conformidad del estudiante: conformidad a las metodologías aceptadas, a las políticas del departamento y de la universidad, al estilo de presentación de la tesis y a todo aquello que el director juzga pertinente. El director de tesis se halla en una posición de poder con respecto al trabajo del graduado y a su progreso a través del sistema. Por estas razones no es sencillo equilibrar el grado de conformidad requerido con la necesidad de independencia. La dificultad se agrava cuando recordamos que muchos estudiantes investigadores provienen de universidades o establecimientos de enseñanza donde se fomenta la obediencia. El problema fue explicitado por el doctor Chadwick cuando se refirió a un estudiante investigador de primer año en astronomía teórica:

Charles me pregunta con demasiada frecuencia: «¿Qué debo hacer después?». Yo prefiero que el estudiante piense por sí mismo. Desde luego, Charles no está entre los mejores que hemos tenido, pero sus progresos son razonablemente satisfactorios. Sin embargo su actitud obediente, cuyo resultado es hacer cuanto le digo, indicaría la falta de un pensamiento realmente original.

Nos encontramos aquí con una situación en que el estudiante necesita que se le proporcione la estructura necesaria para organizar su trabajo, pero el director considera que dirigirlo a tal extremo agravará su dependencia. Charles pidió consejo a varios miembros del departamento. En una entrevista para evaluar sus progresos le dijo al investigador:

A nadie le importa si uno viene o no viene, si trabaja o no trabaja. Esforzarse carece de sentido... lo importante es tener a alguien que lo vigile a uno.

Según Charles, era imprescindible trabajar bajo un control riguroso, de otro modo no valía la pena. En una palabra, necesitaba más orientación de la que su director estaba preparado para brindarle, y prefería confiar en la evaluación de Chadwick y no en su propio juicio. Charles debió haber hablado con el director acerca de sus dificultades para independizarse de inmediato en una situación nueva para él. Por cierto, es más fácil decirlo que hacerlo. En primer término, el estudiante debe identificar el problema y, en segundo término, reunir el coraje necesario para sacar a relucir la cuestión y analizarla. (A lo mejor sería útil tomar este libro... ¡y abrirlo justo en esta página!) Si Charles se las hubiera ingeniado para plantear el tema, se hubiera evitado mucha mala sangre y le hubiera evitado muchas decepciones al doctor Chadwick.

Los directores esperan que los trabajos escritos de los estudiantes sean algo más que un primer borrador

A veces el estudiante se siente tan satisfecho con lo que ha escrito y experimenta un alivio tan grande que no ve la hora de entregárselo al director (especialmente si en una o dos ocasiones no ha cumplido con los

plazos). Sin embargo, no es sino una cuestión de cortesía tomarse el tiempo y la molestia de presentar el trabajo correctamente. No es posible esperar que el director actúe como corrector de la tesis.

Buscar el consejo y los comentarios de otros es un método excelente para optimizar el tiempo dedicado al análisis del trabajo con el director, y también para mantenerse en contacto con quienes se interesan por el estudiante, por sus progresos y por la forma en que organiza el tiempo. Entre las insatisfacciones que acompañan el estilo de vida del investigador, una de las principales es la incompreensión y el desinterés de los demás respecto de lo que hace. La consecuencia de ello suele ser el aislamiento y la sensación de que el trabajo emprendido no vale la pena. Frecuentar asiduamente a una o dos personas con quienes discutir el trabajo sirve para combatir esos sentimientos y a la vez obtener una realimentación útil.

Estas personas pueden ser, o bien otros académicos, o sea estudiantes investigadores con los cuales se entabla una relación basada en el intercambio de ideas y en la ayuda mutua, o bien gente significativa en la vida del graduado. La mejor manera de vincularse con ellos es hablar del propio trabajo de tanto en tanto. Por extraño que parezca, el estudiante evita así el riesgo de volverse aburrido y, al someter sus borradores a la lectura y a los comentarios de los demás, transforma su trabajo en el eje de la relación. De esto se derivan dos beneficios: primero, le permite al graduado pasar el resto del tiempo en compañía y ocupado en otros temas de conversación: segundo, el mero hecho de que un doctorando valore sus opiniones fortalecerá su autoestima. Ciertamente ello significa que la persona debe estar preparada (y dispuesta) a aceptar no sólo las críticas del director o de otros académicos de más jerarquía, sino también las de sus pares. Afortunadamente, la realimentación será constructiva, y quien la recibe, capaz de seleccionar aquellas objeciones que le resulten más útiles; por ejemplo, replantear una idea, reestructurar algunos párrafos o aclarar ciertos ítems presentados de manera vaga o incorrecta.

Cuando el graduado elige cuidadosamente a sus lectores es probable que se vea inducido a reescribir algunas secciones del trabajo (si no todas) antes de entregárselo al director para que lo comente y analice. De esta manera se logra: 1) entablar una relación con al menos una persona con quien hablar coherentemente y con conocimientos sobre lo que se está haciendo y 2) entregar al director de tesis un trabajo revisado y más elaborado que el borrador inicial.

La presentación es un componente importante tanto de la tesis final como de cualquier artículo o escrito que se desee publicar o dar a conocer en el ínterin. Por tanto, es parte esencial del entrenamiento y una buena práctica para el futuro usar todas las facilidades ofrecidas por los procesadores de textos cuando se presentan los informes al director. Maximizar el tiempo pasado con el director de tesis y obtener comentarios y sugerencias de quienes leen el trabajo es la recompensa que recibe el estudiante por haber hecho el esfuerzo de presentar sus ideas de una forma claramente legible.

Los directores esperan reunirse regularmente con los estudiantes investigadores

Las reuniones tutoriales pueden llevarse a cabo diaria, semanal, mensual, trimestral o incluso semestralmente. Cuanto más frecuentes son, más informales y más propicio es el clima para el análisis. Las reuniones tutoriales formales son más espaciadas y requieren cierta preparación de ambas partes. Por lo general, los directores esperan reunirse con los estudiantes investigadores cada cuatro o seis semanas. Conviene discutir la frecuencia de esas entrevistas cuando se acuerda por primera vez el tipo de relación que entablarán el estudiante y el director. Ya vimos en el capítulo 2 las ventajas y desventajas de la mayor o menor frecuencia de las reuniones, de modo que es importante establecer un criterio que satisfaga tanto el estilo de trabajo del director como el del graduado.

El director de tesis, por otra parte, tiene que ajustar las reuniones tutoriales con el estudiante (y otros doctorandos) a un programa de trabajo de por sí sobrecargado. Con el propósito de beneficiarlo, el director dedicará un tiempo previo a reflexionar sobre el estudiante, su investigación y cualquier problema conectado con ella, leyendo todo cuanto el graduado escribió y preparando el foco en torno al cual girará la reunión. A fin de que el estudiante saque el máximo provecho del director es conveniente dejar transcurrir un tiempo entre una reunión y otra. Una buena estrategia es fijar la fecha del próximo encuentro durante la reunión en curso. También es importante que el graduado sea puntual. Si se demora, se producirán dificultades adicionales. La reunión durará menos de lo previsto, o bien el director se sentirá molesto por las tareas que debió abandonar para conceder más tiempo al doctorando. Si el estudiante cancela la reunión sin un preaviso razonable, se malgastarán el tiempo y la reflexión que el director dedicó al encuentro, lo cual no es un buen augurio para el futuro de la relación ni para la seriedad con que deberían conducirse las próximas sesiones tutoriales.

La mejor manera de comportarse con el director es darle un buen ejemplo. Cuando el director no responde a los parámetros aquí propuestos, el estudiante puede proporcionarle estímulo conduciéndose como un doctorando modelo y demostrándole de esa manera que espera que las reuniones tutoriales merezcan, en cuanto a preparación y dirección, el mismo respeto por ambas partes. También es posible telefonar al director uno o dos días antes de la reunión planeada para confirmarle que todo está en orden y preguntarle si hay algo más que deba preparar que no se haya mencionado previamente. Al finalizar la reunión ambos registrarán por escrito lo acordado para la etapa siguiente del trabajo.

Los directores esperan que los estudiantes investigadores sean honestos cuando les comunican sus progresos

Los directores no son tontos -al menos, no todos- y no se dejan engañar por los estudiantes «ausentes» cuyos «mensajes» dicen que todo va bien y que muy pronto les solicitarán una reunión o les enviarán un trabajo escrito. Tampoco los embaucan quienes aparecen de vez en cuando, hablan hasta por los codos de lo que están haciendo, de sus nuevas ideas, de los próximos adelantos, etc., y luego desaparecen de nuevo sin entregar jamás algo tangible bajo la forma de guarismos precisos, de gráficos, de resultados experimentales o, ciertamente, de un trabajo escrito.

Cuando el estudiante tenga un problema, se sienta bloqueado, pierda la confianza en sí mismo, sea víctima de dificultades domésticas o de cualquier cosa que interfiera en su trabajo, *debe comunicárselo al director*.

Los directores esperan que los estudiantes sigan sus consejos, en caso de solicitarlos

Aunque parece una expectativa más que razonable, es sorprendente cuán a menudo se la pasa por alto. Por ejemplo, cuando Bradley le preguntó a la señora Briggs si sus lecturas eran las adecuadas, ella le respondió que también debía conocer la literatura del romanticismo, pues no era posible dominar el área de investigación sólo a través de dos autores. Pero Bradley decidió centrarse en cuatro obras y leerlas con sumo cuidado, «y no investigar simultáneamente a un montón de escritores notables». No veía el sentido de estudiar los trabajos de otros cuando su tesis se centraba en una determinada obra de un autor específico. En otras palabras, no recibió la respuesta que estaba esperando cuando pidió el consejo (y por esa razón lo ignoró).

Los directores esperan que los estudiantes se entusiasmen con el trabajo, los sorprendan y se diviertan cuando se reúnen

Si el estudiante no se entusiasma con su investigación, ¿quién más lo hará? ¿Cómo espera despertar la excitación, el entusiasmo y el interés de los demás? Cuando los estudiantes de posgrado se entusiasman realmente con lo que hacen, ello estimula a quienes los rodean. La excitación es contagiosa. Interesarse por el hecho de que otras personas quieran saber lo que está pasando y hablen con entusiasmo de la investigación redunda en beneficio del estudiante. Es revigorizante estar en el centro de un ámbito pleno de energía y fervor. Hay un mundo de diferencia entre seguir trabajando con el propósito de sacarse un peso de encima (en un ambiente donde nadie se interesa demasiado por lo que acontece y donde la comunicación es mínima), y continuar con la próxima tarea movido por el deseo de seguir adelante y de comunicar sus progresos a los otros.

Ciertamente no hay sino un paso entre ser entusiasta y volverse insoportablemente aburrido y pomposo. Pero si el graduado mantiene este nivel de motivación, entonces sus días de estudiante no sólo serán un período de gozosa expectativa, sino que habrá logrado, desde un principio, que el director concuerde con su idea de cómo deben ser las relaciones entre ambos.

Para sorprender al director es necesario ser un estudiante de éxito, y para ser un estudiante de éxito es necesario llegar a conocer el área de investigación mejor que el director de tesis. En definitiva, obtener el doctorado significa que uno se ha convertido en experto en un tema específico. Por lo tanto, aunque el director sea a su vez un experto en áreas estrechamente relacionadas, nunca dominará el tema del estudiante con la profundidad y minuciosidad con que éste lo hace. Por esa razón los directores esperan que la información, las ideas y las pruebas aportadas por los doctorandos los sorprendan continuamente. Pero lo que

no esperan es que los escandalicen, sea por no ajustarse al código de conducta profesional o por no usar un enfoque ético. Para actuar satisfactoriamente con los directores es preciso, pues, sorprenderlos pero jamás escandalizarlos.

¡Y divertirse cuando están juntos! Quizás el doctorando piense que eso es pedir demasiado, pero no debe olvidar que el trabajo es más placentero cuando lo hacemos con gente que nos agrada. Tres años son mucho tiempo para pasarlos con una persona con quien nos sentimos incómodos. En otras palabras, lo más prudente es elegir un tema de investigación que convenga al director de tesis y no seleccionar un tema y luego salir en busca de un académico de renombre especializado en el tema que se haga cargo de la supervisión. Además, el estudiante puede sentir un rechazo instintivo por el director y viceversa. Las cosas no son tan drásticas, desde luego, pero cursar el doctorado constituye una experiencia emocional intensa que se prolonga durante un largo período.

En términos interpersonales, esto significa lo siguiente: cualquier fricción, por ínfima que sea en un principio, se distorsionará y cobrará dimensiones exageradas hasta volverse casi intolerable. Análogamente, cuando los directores esperan disfrutar del tiempo dedicado a sus estudiantes, éstos se benefician de esa expectativa y tienen más éxito. Lo cual no significa que el doctorando se vea obligado a demostrar permanentemente su ingenio o a inventar nuevas formas de entretener a los directores con la esperanza de poder frecuentarlos fuera de las horas de trabajo y pertenecer a su grupo social. Recomendamos, simplemente, seguir los consejos del capítulo 2. Si el doctorando escogió al director de tesis luego de un cuidadoso examen y analizó con él cómo funcionará la supervisión, entonces les lleva una considerable ventaja a quienes no se tomaron esa molestia.

Como cualquier relación prolongada, el vínculo entre el director y el posgraduado cambiará con el tiempo. Si el estudiante comienza con una actitud cautelosa, entonces aumentarán las probabilidades de que lleguen a apreciarse gradualmente. Incluso descubrirá que el director disfruta de su compañía tanto como él disfruta de la suya cuando ambos trabajan juntos de una manera satisfactoria.

La necesidad de educar al director

Ya analizamos la importancia de comunicar al director los progresos y hallazgos del trabajo en curso. Al comienzo del capítulo dijimos que el estudiante se volverá, gradualmente, más experto que el director, mejor informado y tal vez más hábil en el dominio de técnicas, métodos y áreas de investigación.

Comportarse de manera eficaz con el director implica un programa educativo así como un curso de entrenamiento. El curso de entrenamiento entraña satisfacer las expectativas del director y moldearlas para que se adapten a las necesidades y requerimientos del graduado. El programa educativo no necesita ser tan sutil, pues es más aceptable reconocer que el doctorando a la larga sabrá más sobre el tema que el director -teniendo en cuenta el tiempo dedicado a su investigación- que admitir que el director de tesis no sabe cumplir con su tarea. Sin embargo, se recomienda que el graduado intensifique el programa educativo, presentando la información del modo más sorprendente y estimulante posible y manteniendo así un nivel óptimo de entusiasmo respecto de sus descubrimientos, lo cual contribuirá, indudablemente, a que ambas partes disfruten de la mutua compañía.

Esto, en cuanto al estilo. El contenido es importante y tiene sus complicaciones, aunque no lo parezca. El estudiante se verá en dificultades si supone que su director sabe muy poco o si demuestra que en las reuniones tutoriales se ha percatado de su desconocimiento de ciertos temas inherentes al campo de estudio. No sólo es correcto referirse a los nuevos hallazgos que son el resultado directo de la investigación, sino que deben mencionarse para demostrar los progresos del doctorando. También cabe aludir a las lecturas o a los análisis hechos con otras personas que le enseñaron cosas que ignoraba. Pero ¡cuidado!: es preciso hacerlo con mucho tacto, sin dejar entrever que el director tampoco lo sabía. En otras palabras, hay que educar al director dándole información, pero haciéndolo de tal manera que se dé por sentado que él ya la conoce.

A medida que el tiempo transcurre y el trabajo avanza, esas precauciones se vuelven innecesarias, sobre todo si el estudiante manejó la situación con sensatez. El vínculo entre ambos va cambiando hasta transformarse, de una relación en la cual el director guía o dirige el trabajo, a otra donde el estudiante es quien controla cuanto hace. El director ya no es la persona encargada de proporcionar información y aprobación sino alguien con quien se discuten nuevas ideas y nuevas formas de pensamiento. El estudiante buscará en el director una suerte de caja de resonancia, un experto capaz de rebatir sus ideas y obligarlo a defender sus argumentos. En suma, el maestro se convierte en colega y la relación se vuelve menos asimétrica de lo que era. Tal es la meta a la que debería apuntar este tipo de relaciones.

Asimismo, puede que el estudiante se haya especializado en una técnica o método específicos y que el director no esté en condiciones de probar o reproducir la investigación sin someterse antes a un aprendizaje y a una práctica considerables. En esos casos es muy probable que los hallazgos y resultados se juzguen correctos, aunque parezcan dudosos, y que la discusión se centre en la validez del razonamiento que llevó al estudiante a inferir esos resultados; vale decir que la interpretación de las pruebas aportadas por el doctorando serán sometidas a un minucioso escrutinio. Todo ello redundará en su beneficio pues le permite defender su postura, una habilidad de fundamental importancia tanto para el examen oral como para dar conferencias y seminarios sobre el tema. En esas circunstancias el aprendizaje es mutuo. El estudiante aprende del director cuáles son las preguntas relevantes y cómo responderlas; el director aprende del estudiante un nuevo desarrollo metodológico y su posible influencia en la disciplina.

Una vez que el director comprueba que el doctorando confía en sí mismo, comienza a respetar el trabajo de éste y, en consecuencia, resulta más sencillo educarlo. A los directores realmente los beneficia el estar a cargo de estudiantes investigadores, y no ignoran la función que cumplen: mantenerlos a ellos, los atareados académicos, en permanente contacto con los nuevos adelantos y con los conocimientos de vanguardia en su campo de estudio. Para sacar provecho del director durante el período de investigación sólo hay que cerciorarse de que éste sepa lo que está descubriendo el estudiante y cuándo, aproximadamente, lo ha descubierto.

Si el graduado se halla en esa etapa y siente que el director no se ocupa de su trabajo como a él le gustaría, le recomendamos una buena táctica: preguntarle si el informe reúne las condiciones para ser presentado en una conferencia. Es probable entonces que el trabajo sea plenamente evaluado.

Cómo reducir las barreras en la comunicación

A esta altura, es innegable que el estudiante necesita educar al director para convertirlo en la clase de persona con quien le resulta fácil comunicarse. También es innegable que hay múltiples formas de emprender la tarea. Algunas ya se mencionaron, pero las discutiremos ahora con más detalle.

Primero, es necesario comprender y recordar que existe una diferencia entre lo que hacen en realidad los directores y lo que los estudiantes suponen que hicieron. Por ejemplo, el tiempo concedido a los graduados incluye, además de la reunión tutorial, el dedicado a *pensar* en éstos y a leer sus escritos.

El estudiante debe demostrar que es consciente de ello y que valora el tiempo y el esfuerzo brindados por el director, aunque no sean visibles. Este reconocimiento facilita la comunicación entre ambos y permite hablar con franqueza, sin necesidad de limitarse a cuestiones meramente técnicas. En rigor, prácticamente la mayoría de los directores prefiere discutir el trabajo en sí y no referirse al proceso del doctorado (uno de cuyos aspectos es la relación director-estudiante). Tal vez no tengan experiencia en discutir con franqueza y libertad lo que perciben como «asuntos personales».

El caso del profesor Andrews y Adam ilustra el punto. El director hizo el siguiente comentario: «El siempre parece salir de las reuniones más animado que cuando entró»; pero Adam dijo: «No sé cómo decirle cuán frustrado me siento en esas reuniones». Nos encontramos aquí con un malentendido y con una clara ruptura de la comunicación entre el director de tesis y el supervisado. La interpretación errónea de las señales tuvo por consecuencia la incapacidad de Adam de seguir cualquier consejo de Andrews. Esto se debe, en parte, a la decepción experimentada por el estudiante ante la actitud del director: suponer que entre ellos todo estaba en orden y no decirle a Adam lo que éste deseaba escuchar. Pero de haber actuado más razonablemente con el profesor Andrews y de haberle comunicado lo que sentía, la relación entre ellos hubiera sido, probablemente, más clara y honesta.

Mejorar las reuniones tutoriales

Fomentar las discusiones de todo tipo es la primera lección que debe aprender el doctorando, si lo que desea es educar al director. Una buena idea es acudir a las reuniones tutoriales con una lista de temas a tratar. Si es necesario, se le puede solicitar al director que arme su propia lista para poder, así, acordar la agenda del encuentro.

Las conversaciones que no se limitan al trabajo propiamente dicho reducen las barreras en la comunicación y permiten aclarar los malentendidos. Para hablar de los «temas prohibidos» lo mejor es formular preguntas directas y positivas que no impliquen sospecha alguna respecto de las buenas intenciones

del director. Una estrategia adecuada es comenzar por una pregunta de carácter general que no se vincule directamente con el trabajo en curso pero que tampoco sea demasiado personal. Por ejemplo:

¿Usted cree que estoy aprovechando las oportunidades de aprendizaje que me ofrece?

¿Piensa que he trabajado lo suficiente en los intervalos entre las reuniones?

¿Le satisface mi manera de utilizar sus comentarios?

¿Está satisfecho con mi actitud hacia usted, en cuanto director de mi tesis?

¿Cómo podríamos trabajar juntos con más eficacia?

Esas preguntas permiten que la conversación se desplace hacia la relación misma. Los directores se vuelven más abiertos y accesibles cuando sienten que no se los juzga injustamente. No es necesario que las partes involucradas se valgan de tácticas defensivas tales como protegerse recurriendo a ciertos detalles técnicos.

En el capítulo 2 describimos otras estrategias para reducir la incomunicación. Hablar de las expectativas y esperanzas respecto de la relación de trabajo es de fundamental importancia. El estudiante pudo haber aceptado un «contrato» informal donde se estipula la índole del vínculo y la frecuencia de las entrevistas según las distintas etapas del trabajo en curso. En ese caso contará con una sólida base a partir de la cual discutir las desviaciones. Las necesidades varían con el tiempo, de modo que el compromiso de revisarlo a intervalos estipulados -tal vez una vez al año- debe ser parte del contrato. Un acuerdo de esas características permite tanto al estudiante como al director solicitar un cambio si la relación no se desenvuelve satisfactoriamente.

En el capítulo 7 nos referimos a la importancia de los plazos (una de las estrategias para educar al director). Toda vez que termina una reunión tutorial el estudiante debe asegurarse de concertar otra cita y de que ambos anoten el día y la hora en las respectivas agendas. Importa más el hecho de fijar una fecha y de saber que habrá un próximo encuentro que el tiempo transcurrido entre las reuniones; vale decir si la entrevista se llevará a cabo en un futuro inmediato o mucho más adelante.

Ya vimos cuán esencial es para el estudiante recibir una realimentación eficaz; por lo tanto, ayudará al director a sacar el máximo provecho del tiempo dedicado a la entrevista. Repetimos: hay que formular las preguntas correctas para extraer la información deseada. Cuando el director dice: «Esta sección no es buena», el estudiante le responderá, ciertamente con mucho tacto: «¿Qué hay exactamente de malo en ella?». Quizá se trate de una construcción gramatical inadecuada, de un diseño conceptual poco claro, de la irrelevancia de la sección o de una docena de cosas por el estilo. Sea como fuere, debe saber con exactitud qué se le critica y cómo enmendarlo. Tal vez tenga que descartar esa sección, colocarla en otra parte del informe, reescribirla o replantearla antes de redactarla de nuevo. Asimismo, ayudará al director a formular clara y detalladamente lo que está mal, pues sólo partiendo de esa información podrá hacer algo al respecto; discutir el punto más extensamente, rechazar la crítica, persuadir al director de la validez de la inferencia, pese al aparente fracaso, o salir de la reunión y hacer cuanto hayan convenido.

También es preciso que el estudiante le haga comprender al director lo que el doctorado significa para él. En el capítulo 3 describimos lo que pensaba la señora Briggs del doctorado, al cual comparó (desfavorablemente) con la redacción de un libro. Para ella era sólo una preparación cuya finalidad no era otra que la de convertirse en profesor universitario, y una ocasión para crear problemas artificiales con el propósito de centrarse en ellos durante un mínimo de tres años. Sin embargo, el doctorado es un entrenamiento minucioso que permite investigar y aprender los criterios y la calidad requeridos para convertirse en un verdadero investigador profesional dentro del campo seleccionado. Quien lo obtiene pasa a formar parte de un grupo donde es reconocido como una autoridad y aceptado como una persona lo bastante erudita en su área para expandir, de ser necesario, las fronteras de la disciplina. Cursar el doctorado equivale a someterse a un sólido y riguroso entrenamiento en una profesión específica.

Una buena estrategia en lo concerniente al comportamiento con el director es dar seminarios periódicos dentro del departamento, donde el doctorando y sus pares puedan intercambiar y discutir ideas sobre la investigación y sobre los problemas con los que tropezaron *en route*. El estudiante explicará al director de tesis que ello no comporta ningún trabajo adicional de su parte, pues tanto él como sus colegas se harán cargo de la organización de los seminarios. El doctorando será considerado entonces como una persona de mucha iniciativa y de fuertes motivaciones. Además, le permitirá hablar de temas no vinculados directamente con las minucias de la investigación.

El estudiante debe asegurarse de confeccionar un breve resumen de lo acontecido en cada reunión. Fotocopiará lo escrito y le entregará una copia al director de tesis. De ese modo ambos pueden referirse a lo ya concertado y contar, a la vez, con un registro permanente de la manera en que progresa el trabajo y se efectúa la supervisión. Seguir el desarrollo del proceso de investigación ateniéndose a un método sistemático tiene indudables ventajas. El estudiante posee un *aide-mémoire* de cuanto se analizó. Es menos probable olvidar las ideas sugeridas por el director y, además, queda registrado el trabajo que el estudiante aceptó realizar como preparación para el próximo encuentro. A su vez, el resumen le sirve al director de tesis para recordar el trabajo de ese estudiante específico, reduciendo así la confusión que suele producirse cuando se supervisa a más de un graduado. Por otra parte, si se suscita, desafortunadamente, una seria disputa entre el estudiante y el director, cabe utilizar el resumen como prueba de lo que ha estado ocurriendo.

Por último, si el graduado desea una relación fructífera, debe limitar sus demandas (o se convertirá en un fastidio), hablar honestamente de cuanto lo perturba, preguntar sin rodeos pero con prudencia, pedir directamente lo que necesita y asumir la responsabilidad de mantener el contacto, pues en definitiva es él quien más se perjudica cuando la comunicación se rompe. En una palabra, transformar el vínculo con el director en una asociación compartida aunque inevitablemente asimétrica.

Cambiar de director

El estudiante puede sentir que la relación con el director no se desenvuelve armoniosamente y considerar la posibilidad de reemplazarlo. No nos referimos aquí a las situaciones donde es preciso cambiar de director por razones extrínsecas (por ejemplo, porque deja la universidad), sino a aquéllas en las cuales el graduado es quien desea el cambio.

Habitualmente hay mecanismos formales que tienen en cuenta esa posibilidad, pero se trata de un camino que de ningún modo aconsejamos tomar a la ligera. En los primeros meses de la investigación, cuando se determinan con más exactitud las áreas de interés comunes a ambos, resulta relativamente sencillo rectificar un obvio desajuste de intereses. Sin embargo, un cambio hecho después de ese período o por cualquier otra razón exige un verdadero examen de conciencia.

El cambio de director es el equivalente académico del divorcio. Aunque haya mecanismos legales para lograrlo, los resultados se obtienen, inevitablemente, luego de un considerable desgaste emocional, y las consecuencias para el estatus profesional y la autoestima del director son, sin duda, negativas. Así pues, el proceso es harto difícil y a menudo termina con las paredes salpicadas de sangre, metafóricamente hablando. La clave reside en encontrar a un tercero que actúe en calidad de mediador; por ejemplo, el vicedecano de investigación, el presidente del comité para los grados superiores, el director del programa de doctorado o el tutor investigador; vale decir una persona que sea responsable, en cierta medida, del sistema de supervisión doctoral en su conjunto, al margen del cargo que ocupe. Si no hay nadie específicamente asignado para la tarea, siempre cabe la posibilidad de recurrir al jefe de departamento, único responsable de todo el trabajo académico que allí se realiza.

La función que cumple el mediador consiste en facilitar la comunicación entre el estudiante y el director a fin de que ambos comprendan mejor los problemas; cuando el cambio es inevitable, debe procurar que el director lo acepte sin sentirse demasiado perjudicado. También incumbe al mediador proponer a un nuevo director de tesis y ponerse en contacto con él. La relación entre el antiguo y el nuevo director, en cuanto colegas departamentales, se preservará más fácilmente con la ayuda de un tercero.

El caso de Nick nos servirá de ejemplo. A Nick le interesaba trabajar en un área de operaciones administrativas hasta el momento poco investigada. Durante el primer año concurrió a seminarios, a cargo de doctorandos, que cubrían toda la gama de las investigaciones relacionadas con la administración de empresas. Después de algunos meses, comenzó a sentir que los consejos de su directora, la doctora Newman, no se correspondían con el enfoque usado por sus colegas de seminario. El enfoque de ésta era mucho más discursivo y descriptivo que el análisis de sus pares, centrado en la metodología. La doctora Newman, por su parte, pensaba que Nick hacía caso omiso de sus consejos porque no le interesaba hacer un trabajo cuya finalidad no era otra que dominar su campo de estudio. En su opinión, eso era más importante que la metodología.

La relación entablada entre la directora y el estudiante era, pues, sumamente incómoda, tal como sucede en situaciones similares. Nick pensaba que la doctora Newman realmente no comprendía la investigación, y la doctora Newman pensaba que Nick realmente no quería hacer la única investigación que valía la pena en ese campo. Hacia el fin del primer año, el director del programa de doctorado se percató de

la insatisfacción de ambos y luego de reunirse con cada uno de ellos consideró la posibilidad de transferir a Nick a otro director de tesis.

La doctora Newman pensó que Nick jamás emprendería ninguna investigación en el área que a ella le interesaba, de modo que no opuso mayores reparos. El nuevo director aceptó hacerse cargo, pero con la condición de que Nick estuviera dispuesto a empezar desde el principio. El cambio fue obra del mediador, quien tomó la iniciativa de reunirse con los dos y así dejar en claro cuáles eran las cuestiones pertinentes. Nick perdió un año tratando de resolver el problema pero finalmente obtuvo el doctorado en el nuevo campo de estudio. No obstante, él y la doctora Newman jamás volvieron a dirigirse la palabra.

Mónica, que estaba haciendo una investigación en análisis de sistemas, es otro ejemplo de las dificultades inherentes al cambio de director. La supervisión había sido tan insatisfactoria que incluso un año después de doctorarse todavía le era difícil encontrar palabras para describir sus sentimientos y no romper en llanto cuando se tocaba el tema. Mónica comentó lo siguiente:

Sabía que me iba a resultar difícil cursar el doctorado y que necesitaba ser supervisada por un cierto tipo de persona, alguien que se comportara con integridad y firmeza. Al margen de la supervisión, el doctor Montague es una persona agradable, pero no la indicada para mí. Nunca pudimos entablar una verdadera relación. Borré de mi mente la mayor parte de ese período, excepto el dolor.

Mónica jamás sintió que el doctor Montague tomara en serio su trabajo. Únicamente se veían en las reuniones tutoriales realizadas en la casa del director, quien nunca estaba solo sino rodeado por sus hijos, que además de bulliciosos demandaban una atención constante. Sus comentarios eran alentadores, pero Mónica pensó que el ahorrarle las críticas no redundaba en su beneficio. Tampoco le ofreció ningún tipo de sugerencias a partir de las cuales emprender el trabajo.

Mónica hubiera necesitado, evidentemente, de algún ejercicio de autoafirmación para manejar esas circunstancias. En ese caso podría haberle dicho francamente al doctor Montague que preferiría verlo en su oficina durante las horas de trabajo para analizar las cosas en privado, y formulado preguntas directas y minuciosas acerca de cómo mejorar el trabajo.

De hecho, Mónica buscó un segundo director de carácter no oficial que tomó en serio su tesis. El doctor Montague no hizo comentario alguno al respecto. Da la casualidad que el otro académico era el jefe interino del departamento y que estimulaba todas las iniciativas de investigación. Al cabo de dieciocho meses, el cambio de directores fue formalmente aceptado por la universidad.

La dirección conjunta

Dada la naturaleza interdisciplinaria del campo de investigación o del tema específico elegido por el estudiante, es posible proponer una supervisión conjunta. La universidad puede haber instituido un programa de capacitación para directores similar al implementado por el ex Consejo para Títulos Académicos Nacionales, en el cual un miembro del cuerpo docente es designado director adjunto de un colega con más experiencia y de ese modo aprende a dirigir. A veces los estudiantes necesitan dos directores de distinto sexo. Algunas universidades permiten la supervisión conjunta de académicos internos y externos. O bien el departamento decide introducir un «panel de directores» integrado por tres o más académicos responsables de asegurar los progresos de los doctorandos. Cualesquiera sean las razones, no es insólito que el estudiante tenga incluso más de dos directores de tesis.

Ser dirigido por más de una persona parece, en principio, una buena idea. Después de todo, participarán en la investigación del graduado dos o tres académicos en lugar de uno; pero ciertamente hay aspectos tanto positivos como negativos que merecen considerarse. Contar con un solo director no significa no tener acceso a la experiencia de otros académicos más especializados en ciertos aspectos del trabajo. El estudiante puede –y debe– recurrir a estas personas en busca de ayuda, consejos y críticas constructivas cuantas veces lo necesite. El director no se opondrá siempre que el estudiante le asegure que lo tendrá al tanto de las discusiones y de los progresos que se están llevando a cabo.

Una vez dicho esto, suponemos que no hay razón alguna para que la supervisión conjunta no funcione satisfactoriamente. Es importante tener tres reuniones periódicas con ambos directores. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que esas reuniones pueden abrumar al estudiante y, por tanto, acarrearle problemas. Por ejemplo, sentir que dos personas poderosas «se confabulan en su contra», lo que podría reducir o impedir la expresión de sus ideas y sentimientos verdaderos. Es preciso tomar recaudos y, si no queda otro remedio, comunicar a los directores que se necesita ayuda en ese aspecto.

Este es sólo uno de los escollos que deben evitarse en la supervisión conjunta, y para lograrlo, es de suma importancia conceder al problema una considerable atención. El estudiante tiene que estar preparado para manejar los conflictos apenas advierta los primeras señales de su existencia. Los problemas se derivan de:

- *La dispersión de la responsabilidad.* Cuando no hay una clara diferencia de estatus entre los miembros del cuerpo docente, es muy probable que cada director considere que el otro es quien debe tomar la iniciativa y asumir mayores responsabilidades. Aunque se trata de un sentimiento inconsciente -y a menudo lo es- tiene por consecuencia reducir la responsabilidad de ambos. Hay casos en que los directores, en sus luchas de poder, usan al estudiante como un medio para obtener ventajas a expensas de su colega. Las cuestiones de esta índole deben resolverse desde un principio de suerte que el doctorando sepa exactamente a quién le corresponde hacer qué cosa y cuándo. Una manera de lograrlo es acordar de antemano e inequívocamente las áreas de responsabilidad correspondientes a cada uno de los directores.
- *Recibir consejos contradictorios.* La probabilidad de ver a ambos directores al mismo tiempo es considerablemente menor que la de verlos por separado. Además, es casi seguro que no habrán tenido ocasión de consultarse, de manera que puede suceder que el estudiante reciba, sistemáticamente, consejos opuestos. Cuando el conflicto no es de consecuencias, el recurso más común del estudiante es hacer lo que ambos sugieren. Ello implica, en definitiva, más trabajo y más demora en cuanto al progreso del proyecto.
- *Oponer a los directores.* No sólo el comportamiento de los directores acarrea problemas; también el estudiante suele echar mano de una estrategia peligrosamente seductora. Por ejemplo, cuando se siente frustrado, alienado, y atrapado por la ejecución de una tarea que no eligió, puede dedicar (y malgastar) su tiempo y energías exacerbando la rivalidad entre los directores. Pero ¡cuidado!, hay que evitar a cualquier precio una línea de acción semejante. Por esta razón, es preferible que el primer director lleve las riendas y el segundo director brinde apoyo al estudiante, y no que ambos actúen en un pie de igualdad.
- *La falta de una visión académica global.* Quizás una de las principales dificultades de la supervisión conjunta reside en que existen menos probabilidades de que haya una persona dispuesta asumir una visión global de la tesis. ¿Quién la evaluará y la criticará en su totalidad, tal como lo haría un examinador externo? Por tanto, el peso de la necesaria autoevaluación que debe hacer el estudiante se incrementa considerablemente.

Por estas razones no recomendamos, necesariamente, la supervisión conjunta como primera opción. No obstante, hay circunstancias en las que funciona muy bien siempre y cuando se respeten las siguientes «reglas de oro»:

1. Insistir en la necesidad de una reunión preliminar conjunta donde el estudiante y ambos directores discutan cómo se desarrollará el proyecto, y concertar otra reunión entre los tres al menos una vez al año (siempre tomando en cuenta las precauciones antes mencionadas).
2. Mandar siempre a cada director una copia de lo que el estudiante está escribiendo, pero dejando en claro «si es sólo para información» o «para que lo comenten». Esto dependerá, desde luego, de cómo se haya dividido el trabajo entre los directores.
3. Mantener informado a cada uno de los directores sobre lo que hace el estudiante y sobre la manera en que ellos responden a ese trabajo.

Relaciones personales inadecuadas para la dirección

En la mayoría de las instituciones de enseñanza superior los reglamentos prohíben que los examinadores de los candidatos al doctorado sean amigos o miembros de la familia. Sin embargo, no contemplan la cuestión de ser dirigidos por alguien con quien el estudiante mantiene una estrecha relación personal (por ejemplo, un cónyuge o un progenitor). Ese tipo de situaciones puede acarrear considerables desventajas, al igual que las relaciones amorosas entre graduados y directores de tesis.

El problema reside en que el papel desempeñado por el director y el desempeñado por un padre, un cónyuge o un amante son, en gran medida, incompatibles.

En primer término, el papel de director implica un monto considerable de crítica profesional, afortunadamente constructiva pero crítica al fin. Esta resulta más eficaz dentro de una relación puramente profesional. Cuando existen muchos lazos no profesionales de naturaleza personal y emocional, es más probable que el estudiante se disguste ante las críticas o, por el contrario, se vuelva cada vez más

independiente. En ambos casos es más difícil que el graduado evolucione hasta convertirse en un investigador profesional competente, eficiente e independiente, tal como se lo había proyectado.

En segundo término, es probable que una íntima relación con el director de tesis perturbe las otras relaciones que el estudiante ha entablado dentro del departamento. Puede descubrir que los demás, sean graduados o miembros del cuerpo docente, se muestran reacios a involucrarse en la situación. El estudiante se ve perjudicado entonces por la falta de discusión y de otras oportunidades de aprendizaje. Esa renuencia se debe al hecho de que los otros se sienten incómodos, pues saben que cualquier comentario sobre su propia experiencia en el departamento llegará a oídos de ese director en especial. Se reduce así la posibilidad de nuevas amistades, e incluso los pares y el cuerpo docente pueden considerar que las interacciones y la colaboración de rutina resultan profesionalmente peligrosas, si piensan que el estudiante tiene una «conexión especial» con un director de alto rango.

Creemos firmemente que esta situación debe evitarse, no sólo por la relación personal en sí misma, sino también por el progreso del trabajo y las interacciones con los pares. Así como los profesionales de la medicina y de la psicología consideran que la relación amorosa entre profesional y paciente no es sino seducción, del mismo modo existen argumentos para considerar la relación amorosa entre el director y el estudiante -sea de índole homosexual o heterosexual- como una violación de la conducta ética profesional (Delamont y otros, 1997).

Resumen de actividades

1. Tomar conciencia de que incumbe al estudiante la responsabilidad de manejar la relación con el director. Se trata de un vínculo demasiado importante como para dejarlo librado al azar.
2. Satisfacer las expectativas de los directores respecto de los graduados. Si algunas no pudieran satisfacerse, el estudiante no se despreocupará sino que analizará el problema con el director.
3. Educar permanentemente al director. Primero, en el tema de investigación, en el cual el graduado se está convirtiendo rápidamente en un experto; segundo, educarlo para cumplir sus funciones de la manera que mejor contribuya al desarrollo profesional del estudiante.
4. Buscar cómo reducir la incomunicación con el director. Además del contenido de la investigación, es necesario discutir, en las diferentes etapas, la relación de trabajo, los plazos, lo que significa el doctorado para el estudiante investigador, la utilidad de lo que se les proporciona a los doctorandos, etcétera.
5. Asegurarse de que al finalizar la reunión tutorial se haya convenido y registrado la fecha del próximo encuentro. El estudiante debe cumplir puntualmente con los plazos y acudir a la cita el día y la hora estipulados a fin de que el director se comporte de la misma manera.
6. Ayudar al director a proporcionar una realimentación apropiada sobre el trabajo. El estudiante debe cerciorarse de haber comprendido plenamente cuanto se le requiere formulando al director preguntas complementarias.
7. Usar un mediador o árbitro cuando el estudiante está considerando seriamente la posibilidad de cambiar de director.
8. Solicitar un director principal y un director adjunto –y no dos directores con el mismo estatus– en caso de que el estudiante sea supervisado en forma conjunta. Asegurarse de que los directores se comprometerán a comunicarse telefónicamente una vez por trimestre, como mínimo.
9. Evitar las relaciones personales inapropiadas con el director.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baddeley, A., 1979. Is the British PhD System obsolete? *Bulletin of the British Psychological Society*, 32, pp. 129-31.
- Bird, J., 1996. *Black Students and Higher Education*. Buckingham, SRHE y Open University Press.
- Butler, R., 1995. Communication to the electronic conference. postgraduate@mailbase.ac.uk, 11 de febrero.
- Carter, P y Jeffs T, 1992. The hidden curriculum: sexuality in professional education, en *Changing Social Work and Welfare*, P. Carter y R. Jeffs (comps.). Buckingham, Open University Press.
- Cohen, D. (comp.), 1977. *Psychologists on Psychology*. Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Conrad, L. y Phillips, E. M. 1995. From isolation to collaboration: a positive change for postgraduate women? *Higher Education*, 30 (3), pp. 313-22. Reimpreso en *Frameworks for Postgraduate Education*, O. Zuber-Skerritt (comp.). Queensland, Southern Cross University Press.
- Delamont, S., Atkinson, P. y Parry, O. 1997. *Supervising the PhD*. Buckingham, SRHE y Open University Press.
- Francis, J. R. D. 1976. Supervision and examination of higher degree students. *Bulletin of the University of London*, 31, pp. 3-6.
- Geake, J. y Maingard, C. 1999. NESB postgraduate students at Southern Cross University: plus la change, plus c'est la même chose, en *Supervising Postgraduates from non-English Speaking Backgrounds*, O. Zuber-Skerritt (comp.). Buckingham, Open University Press.
- Gundara, J. 1997. Intercultural issues and doctoral studies, en *Working for a Doctorate*, N. Graves y V Varma (comps.). Londres, Routledge.
- Halstead, B. 1987. The PhD system. *Bulletin of the British Psychological Society*, 40, pp. 99-100.
- Hartley J. y Branthwaite, A. 1989. The psychologist as wordsmith: a questionnaire study of the writing strategies of productive British psychologists. *Higher Education*, 18 pp. 423-52.
- Hockey, J. 1994. New territory problems of adjusting to the first year of a social science PhD. *Studies in Higher Education*, 19, pp. 177-90.
- Hudson, L. 1960. Degree class and attainment in scientific research. *British Journal of Psychology*, 51 (1), pp. 67-73.
- 1977. Interview, en *Psychologists on Psychology*, D. Cohen (comp.). Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Johnston, S. y Broda, J. 1996. Supporting educational researchers of the future. *Educational Review*, 48 (3), pp. 269-81.
- Kuhn, T. S. 1970. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, University of Chicago Press. [*Estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica de España, 1990]
- Leonard, D. 1997. Gender issues in doctoral studies, en *Working for a Doctorate*, N. Graves y V Varma (comps.). Londres, Routledge.
- Lowenthal, D. y Wason, P C. 1977. Academics and their writing. *Times Literary Supplement*, 781, 24 de junio. Reimpreso en 1980 en Leonardo, 14, 57.
- McKellar, B. 1989. Only the fittest of the fittest will survive» en *Teachers, Gender and Careers*, S. Acker (comp.). Lewes, Falmer Press,
- Mapstone, E. R. 1998. *War of Words: Women and Men Arguing*. Londres, Chatto & Windus.
- Medawar, P. B. 1964. Is the scientific paper a fraud?, en *Experiment*, D. Edge (comp.). Londres, BBC Publications.
- Miller, G. W 1970. *Success, Failure and Wastage in Higher Education*. Londres, University of London Institute of Education/Harrap.
- Murray, D. M. 1978. Internal revision: A process of discovery, en *Research on Composing*, C. R. Cooper y L. Odell (comps.) 11., NCTE.
- Olson, D. 1975. The languages of experience; on natural language and formal education. *Bulletin of the British Psychological Society*, 28, pp. 363-73.
- Phillips, E. M. 1979. The PhD: learning to do research. *Bulletin of the British Psychological Society*, 32, pp. 413-14.
- Phillips, E. M. 1980. Education for research: the changing constructs of the postgraduate. *International Journal of Man-Machine Studies*, 13 (1), pp. 39-48. Reimpreso en *Recent Advances in Personal Construct Technology*, M. L. G. Shaw, (comp.). Londres, Academic Press.
- Phillips, E. M. 1983. The PhD as a learning process. Tesis doctoral inédita. Universidad de Londres.
- Phillips, E. M. 1985. Supervising postgraduates at a distance. *Teaching at a distance*, 26, pp. 23-31.
- Phillips, E. M. 1989a. Institutional responsibilities to postgraduate students. *Herdsa News* 11 (1), pp. 5-7.

- Phillips, E. M. 1989b. The PhD cohort as recommended alternative to conventional doctoral programmes. *The Psychologist*, 6, pp. 226-7.
- Phillips, E. M. 1991. Learning to do research, en *The Management Research Handbook*, N. C. Smith y P. Dainty (comps.). Londres, Routledge.
- Phillips, E. M. 1992. The PhD: assessing quality at different stages of its development, en *Starting Research: Supervision and Training*, O. Zuber Skerritt (comp.). Brisbane, Queensland, Tertiary Education Institute, University of Queensland.
- Phillips, E. M. 1994. Quality in the PhD: points at which quality may be assessed, en *Postgraduate Education and Training in the Social Sciences; Processes and Products*, R. Burgess (comp.). Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- Popper, K. 1972. *The Logic of Scientific Discovery*, 38 edición. Londres, Hutchinson. [*La lógica de la investigación científica*. Madrid, Editorial Tecnos, 1973].
- Salmon, P. 1992. *Achieving a PhD: Ten Students' Experience*. Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- Snow, C. P. 1958. *The Search*. Londres, Macmillan.
- Swift, J. 1996. *Presenting Research Findings*. Birmingham, The Research Training Initiative, University of Central England.
- Torrance, M., Thomas, G. V y Robinson, E. J. 1992. The writing strategies of graduate research students in the social sciences. *Studies in Higher Education*, 17 (2), pp. 155-67.
- UK Council for Graduate Education, 1997. *Practice-based Doctorates in the Creative and Performing Arts and Design Workshop*, Coventry. Coventry, CEDAR, University of Warwick.
- Vartuli, S. (comp.). 1982. *The PhD Experience: A Woman's Point of View*. Nueva York, Praeger.
- Wason, P. C. 1969. On the failure to eliminate hypothesis in a conceptual task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12, pp. 129-40.
- Wason, P. C. 1968. Reasoning about a rule. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 20, pp. 273-81.
- Wason, P. C. 1974. Notes on the supervision of PhDs. *Bulletin of the British Psychological Society*, 27, pp. 25-9.
- Watson, J. D. 1968. *The Double Helix*. Londres, Weidenfeld y Nicolson.
- Whitehand, J. W. R. 1966. The selection of research students. *Universities Quarterly*, 21 (1), pp. 44-8.
- Wright, J. 1991. Left to their own devices. *Times Higher Education Supplement*, 16, 6 de diciembre.