

CAPÍTULO 9

LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS CARRERAS DE POSGRADO

Por Daniela Bruno y Mariela Müller

*Mientras enseño continuo buscando, indagando.
Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó.
Investigo para comprobar, comprobando intervengo,
interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer
lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.*

Paulo Freire

Posgrados en Argentina

A partir de 1995, comenzó un crecimiento paulatino de las carreras de posgrado en Argentina, lo cual sería el resultado de los

esfuerzos por modernizar y jerarquizar la educación universitaria en nuestro país. Esto se originó principalmente a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95. Esta normativa regula la oferta, la acreditación y la evaluación de programas de posgrado, facilitando que las universidades tengan más posibilidades para generarlos mediante apoyo económico del Estado. Además, se busca asegurar que los planes de estudio sean de buena calidad y accesibilidad para mayor cantidad de personas junto con fomentar la investigación y el desarrollo científico en las universidades a través de la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), un organismo descentralizado que funciona bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación Argentina para pasar actualmente a la órbita del Ministerio de Capital Humano.

Se puede clasificar el sistema de posgrados según su objetivo. Por un lado, los más académicos, esto es, los doctorados y los posdoctorados, que mayormente capacitan a los profesionales en el ámbito de la investigación científica, y por otro lado, las carreras de especialista, que tienen un perfil clínico u orientado a resolver dificultades de orden más práctico (aunque, cabe señalar, también implican tareas de investigación). En tanto, las maestrías pueden ser más académicas, es decir, orientadas a la investigación o a la adquisición de habilidades, por lo que se las podría identificar como un paso intermedio en la formación profesional (González y Pérez, 2023).

En Argentina se llaman carreras de grado a las especializaciones, maestrías y doctorados. Las especializaciones tienen como requisito de egreso la elaboración de un trabajo final de carácter integrador. Las carreras de maestría (académica o profesional) y doctorado, por su parte, exigen la realización de una tesis. De acuerdo con lo establecido en la Res. Min. 160/2011, una carrera

de especialización tiene por objeto profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de un campo profesional o de diferentes profesiones. Para el egreso, requiere la presentación de un trabajo final individual de carácter integrador cuya aprobación conduce al otorgamiento del título de especialista, con especificación de la profesión o campo de aplicación.

Para las carreras de maestría, en cambio, el trabajo final varía según sus características. En el caso de una maestría académica es una tesis donde se trabaja en el estado del arte de la temática elegida y en la implementación de una metodología de investigación pertinente a la misma. Por su parte, una maestría profesional tendrá como trabajo final un proyecto, un estudio de casos, una obra, una tesis, una producción artística o trabajos similares que den cuenta de una aplicación innovadora o producción personal que, sostenida en marcos teóricos, evidencian resolución de problemáticas complejas, propuestas de mejora, desarrollo analítico de casos reales, muestras artísticas originales o similares y que estén acompañadas de un informe escrito que sistematice el avance realizado a lo largo del trabajo (Res. Min. 160/2011).

Por último, en el caso de los doctorados se culmina con una tesis de carácter individual que se realiza bajo la supervisión de un director/a. La tesis debe constituirse como un aporte original al área del conocimiento de la que se trate, además de demostrar solvencia teórica y metodológica relevante en el campo de la investigación científica Res. Min. 160/2011.

En 2021, la cantidad de carreras de posgrado ascendió a 4647 propuestas, de las cuales 2336 fueron carreras de especialización, 1628 carreras de maestría y 683 doctorados.

Según el último Informe de Estadísticas publicado de 2021-

2022, el sistema universitario argentino cuenta con una población de 2.70.754 estudiantes, de los cuales 2.549.789 son de carreras de pregrado y grado y 180.965 son de posgrado (135.247 en instituciones de gestión pública y 45.718 en instituciones de gestión privada). Además, únicamente, en carreras de posgrado se sumaron 47.416 nuevos inscriptos y 16.542 egresados en 2021 (9.612 de instituciones de gestión pública y 6.930 de instituciones de gestión privada). Como se puede observar, la tasa de graduación es baja en general pero aún lo es más en el sector público.

A continuación se presenta en la *Tabla 1* la información desagregada por cantidad de estudiantes de posgrado, nuevos inscriptos y graduados, en función de si pertenecen al tipo de gestión estatal o privado.

Tabla.1. Estudiantes de posgrado según el tipo de gestión estatal o privada

POSGRADOS	ESTUDIANTES	NUEVOS INSCRIPTOS	GRADUADOS
Total de alumnos	180.965	47.416	16.542
Estatales	135.247	31.158	9.612
Privadas	45.718	16.258	6.930

Fuente: Departamento de Información Universitaria – DNPeIU – SPU, 2022

Ahora bien, particularmente, cuando se indaga entre aquellos que no han presentado sus tesis de carreras de posgrado, un motivo frecuente es la percepción de que esas tesis “no sirven para nada” o “son una pérdida de tiempo”. Esta situación es tan habitual que se ha dado en llamar “síndrome todo menos tesis” (Figueroa, 2023).

Síndrome “todo menos tesis” o procrastinación

Los posgrados suelen ser intensivos, breves y el tiempo es más limitado que en otras instancias de aprendizaje. Muchas veces, algunos conceptos básicos de metodología de la investigación científica se dan por sabidos, aunque en realidad los alumnos vienen con diversidad de bagajes y experiencias de formación previa. Una dificultad es la diversidad en el dominio de las tecnologías de la información; otra, los llamados nativos digitales vs. migrantes digitales, aunque es preciso indicar que cada vez es menos frecuente encontrar alumnos con problemas en el manejo de las mismas. Sin embargo, en lo que refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura Metodología de la Investigación Científica podrían identificarse varios desafíos para el equipo docente. Por un lado, ¿de qué manera articular los conceptos teóricos con un enfoque más práctico? En este sentido, se suelen generar espacios de consulta personalizados o talleres de trabajo grupales y participativos donde cada alumno puede comentar sus avances de proyectos de tesis y evacuar sus dudas y consultas a través del *feedback* no solo del docente a cargo del curso, sino también del intercambio con su grupo de pares colegas de clase. En este sentido, un poco como la matemática, es muy difícil aprender metodología de la investigación sin ponerla en práctica: se aprende haciendo. No obstante, encontrar el equilibrio entre la teoría y la investigación empírica suele ser una tarea compleja ya que algunos estudiantes pueden sentirse abrumados al ver las distintas opciones de diseños de investigación, las técnicas de recolección y procesamiento de datos en campo disponibles, las opciones de tipo de muestras, quedando en segundo plano la necesidad de pasar del saber al saber-hacer.

Además, en este marco, es necesario tomar en consideración que el retraso en la confección de las tesis o la deserción académica

tendría relación con dos fenómenos. Por una parte, la procrastinación académica, definida como la postergación de actividades o tareas planificadas por la misma persona o asignadas por otros (Goroshit, 2018), lo cual afecta a estudiantes de posgrado en diversas áreas. Así, el procrastinador evita tomar decisiones en cualquier ámbito, ya sea académico, laboral o doméstico. Específicamente en el contexto académico, los estudiantes a menudo rehúyen a las etapas iniciales de sus tesis, posponiendo la resolución de sus tareas para el último tramo del plazo de entrega. Este comportamiento puede tener consecuencias significativas. En primer lugar, existe un riesgo de fracaso académico, ya que la procrastinación prolongada puede afectar la calidad del trabajo final. En segundo lugar, la procrastinación está relacionada con síntomas negativos, como la depresión. En este sentido, los estudios empíricos de Zhang y Feng (2019) han señalado dicha conexión, y asimismo han destacado el papel del miedo al fracaso como un factor que contribuye a la procrastinación. Por su parte, Abdi-Zarrin et al. (2020) también han investigado este fenómeno y han encontrado que el miedo al fracaso puede ser un obstáculo importante para la toma de decisiones y la acción temprana.

Por otra parte, el síndrome “todo menos tesis” (TMT) es un término que se utiliza para describir la situación en la que los estudiantes han completado todos los créditos de sus materias, pero postergan la elaboración de su tesis, lo que les impide obtener su título académico (Figuroa, 2023). En otras palabras, sufren de un bloqueo específico relacionado con la tesis, a pesar de haber superado otras etapas de su formación universitaria. De este modo, es muy frecuente que los alumnos cursen todas las materias, cumplan todos los requisitos y no logren elaborar y presentar la tesis, que es, en definitiva, la instancia final para graduarse. En este sentido, se identifican diversos factores que contribuyen a este síndrome, incluyendo la falta de claridad en los objetivos, la dificultad para

gestionar el tiempo, el perfeccionismo, el miedo al fracaso, las responsabilidades externas, las demandas de la vida cotidiana actual, la ansiedad para trabajar de manera autónoma y la falta de apoyo social y académico.

A partir del análisis presentado, se proponen algunas estrategias de enseñanza de metodología de la investigación científica para abordar la procrastinación y promover la finalización exitosa de la tesis.

Previo a ello, es preciso considerar que las estrategias didácticas aplicadas a la enseñanza de la investigación científica permiten que el estudiante desarrolle pensamiento crítico ante los problemas enigmáticos, complejos e impredecibles, ya que ellos no son agentes pasivos y necesitan adquirir capacidad de diagnóstico junto con habilidades para vincular los fenómenos de la vida social con los conocimientos científicos aportando alternativas de solución (Reynosa Navarro et al., 2020). Desde la perspectiva de estos autores, el proceso de investigación involucra una modalidad bidireccional, es decir, de enseñanza y de aprendizaje, puesto que la retroalimentación no solo se da en la interacción con el objeto de intervención y con el medio, sino también en los espacios educativos que nos circunscriben, entendiendo al alumnado como actor fundamental en el proceso de aprendizaje y de construcción del conocimiento (Reynosa Navarro et al., 2020).

En última instancia, realizar una tesis de posgrado constituye un proceso complejo y exigente que demanda un compromiso significativo de tiempo, esfuerzo y dedicación por parte del estudiante. A su vez, el desafío de escribir una tesis doctoral, por ejemplo, está atravesado por distintos aspectos: emocionales, cognitivos e incluso sociales, culturales, entre muchos otros (Bruno, 2023). Por eso, una cuestión que se considera importante tomar en cuenta es

que durante la cursada, los docentes, especialmente los que dictan metodología, acompañen a sus alumnos en la construcción y la clarificación de la formulación de un problema de investigación científico, el planteamiento de los objetivos y el diseño metodológico. Y junto con ello, alinear un plan de tesis viable, preciso y con coherencia interna, de manera que los estudiantes puedan sentirse motivados en lugar de abrumados por la magnitud de la tarea y entiendan por dónde y cómo empezar, elaborando un cronograma de tareas posible de llevar a cabo en un tiempo determinado.

Es de vital importancia el apoyo académico que se le puede brindar al estudiante desde distintas instancias (talleres de tesis, clases de consulta, tutorías y dirección de tesis). Respecto a esto, se pueden identificar:

- *Docentes de metodología:* Si bien su rol principal es enseñar y reforzar los conocimientos teóricos sobre la asignatura, usualmente suele ser el primer docente en intervenir en las instancias iniciales del diseño, elaboración y desarrollo de las tesis. Desde el asesoramiento para la elección del tema, la delimitación del problema de investigación, los señalamientos de potenciales dificultades o problemas de viabilidad, la revisión de la coherencia entre los objetivos de investigación, el diseño y las técnicas de recolección de datos junto con la supervisión en el armado de un plan de tesis consistente, son cuestiones que se construyen e intercambian dentro del aula de metodología en el marco de seminarios o talleres de tesis, así como también las sugerencias en relación a la elección de un director/a de tesis.
- *Director/a de tesis:* La selección (o búsqueda) de un director/a de tesis en ocasiones surge de forma espontánea, por algún interés específico del estudiante y el director/a. Sin

embargo, con más frecuencia, puede ser en ocasiones un poco más desafiante. El director/a es quien guía todo el proceso investigativo, ayuda a estructurar la tesis, revisa avances, evalúa progresos y resuelve dudas. Idealmente colabora con el tesista en la elaboración de artículos relacionados con su tesis, de manera que pueda ir desarrollando habilidades para la escritura académica. Sin embargo, quienes están habilitados para ejercer este rol pueden ver en los maestrandos o doctordos la posibilidad de explorar nuevos enfoques de sus áreas de estudio o bien formar un recurso humano que profundice sus líneas de investigación.

- *Codirector de tesis*: Su función es similar a la del director/a en lo que concierne a guiar y corregir el trabajo investigativo, pero puede tener enfoques específicos o complementarios, sobre todo en cuestiones metodológicas.
- *Tutor*: Desempeña un rol de apoyo adicional que el tesista puede solicitar en ocasiones en algunas casas de estudio. Se encarga de asistir al alumno con dificultades específicas y técnicas que puedan surgir en el desarrollo de sus investigaciones. Usualmente, los estudiantes parecerían olvidar que cuentan con esta instancia, probablemente porque no suele formar parte de los prerrequisitos para aprobar, sin embargo, constituye una herramienta facilitadora a la hora de afrontar problemas metodológicos.

Hay diferentes razones para hacer posgrados y todas proporcionan motivación a los alumnos para empezarlos. En este sentido, una pregunta que podemos formular es: ¿qué puede hacer el docente para que esa motivación se sostenga lo suficiente en el tiempo como para concluir la tesis? La motivación es un estado interno que activa, dirige y sostiene el comportamiento hacia la consecución de

un objetivo. En tanto, la motivación académica implica, entonces, una actitud del estudiante hacia las actividades de este ámbito de manera persistente y buscando la obtención de resultados (Fraijo Figueroa et al., 2023). Es decir, la motivación es propia del alumno, en todo caso el docente puede estimularlo. La estimulación se refiere al proceso de presentar recompensas que promueven el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje (Villalba Agustín y Espert Tortajada, 2020). Así, hay alumnos que buscan avanzar en sus carreras, estatus o acceso a mejores trabajos. Aunque tales argumentos puedan parecer más “egoístas”, sin dudas la ciencia avanza y se ve beneficiada por muchas personas que buscan superarse a sí mismas. Otros motivos como la curiosidad o las ganas de aprender, no obstante, son más sencillas de sostener en el tiempo porque la gratificación es intrínseca a la actividad.

Por otra parte, en la actualidad hay múltiples herramientas de tecnologías de información y comunicación (TIC) que pueden ser de utilidad en el proceso de enseñanza de la metodología de la investigación. Entre ellas, el uso de Google Drive y documentos compartidos, por medio de los cuales es posible desarrollar actividades colaborativas con los estudiantes, aun en situaciones donde la distancia geográfica es importante entre alumno y docente tales como murales (*padlet*), mapas conceptuales (*mindmesiter*), lluvias de ideas (*stormboard*). También servicios de mensajería online como Slack o similares que permiten comunicarse e interactuar de manera asincrónica u organizar reuniones sincrónicas, como por ejemplo Meet, Zoom o Teams. Así como también el uso de recursos educativos digitales (videos, infografías, textos, audios) que se consideran pertinentes para los propósitos de aprendizaje.

Finalmente, cabe traer a consideración una experiencia de escritura desarrollada en el nivel de posgrado sumamente provechosa en tanto promueve el avance en la elaboración de tesis y

artículos académicos junto con la indagación de las emociones que allí se ubican, y que una de las autoras de este capítulo la vivió personalmente (Bruno, 2023; Colombo, Bruno y Silva, 2020). Se trata de los grupos de escritura para revisión entre pares coordinados por la Dra. Laura Colombo en el marco de una institución universitaria argentina. Cada equipo estaba conformado por tres participantes (becarios/as doctorales) de diferentes disciplinas, procurando también que no pertenecieran a los mismos grupos de investigación. Éstos tenían una serie de pautas organizativas (Bruno, 2023; Colombo, Bruno y Silva, 2020). En primer lugar, se consensuaba internamente una fecha específica de envío de un borrador del material que se estuviera escribiendo (generalmente, tenía que ver con un capítulo de la tesis, pero también podría relacionarse con presentaciones de estados del arte o resultados preliminares de la tesis en jornadas o congresos). Luego, en cada envío, realizado por correo electrónico, el autor debía presentar un índice ya sea real o imaginario para dar un marco contextual del material enviado, así como también explicitar el destinatario al cual estaba dirigido su texto y las cuestiones sobre las que quería recibir *feedback* (por ejemplo, aspectos organizativos y de presentación de los temas centrales). En este sentido, es preciso tomar en cuenta que no se puede separar la labor del escritor/a de los sentimientos que acontecen en la escritura. De este modo, se promovía que quien presentaba un texto no sintiera incertidumbre o timidez de exponerse frente a otros. Por ello, era fundamental poner mucho hincapié en el modo en que se realizaban las devoluciones. Entonces, los comentaristas del borrador debían considerar ciertos lineamientos dirigidos a promover revisiones del escrito para mejorarlos bajo el supuesto de no recurrir a frases impersonales o imperativas, sino miradas fundamentadas destacando algo positivo que les gustaba y por qué, aportando interrogantes y sugiriendo modificaciones. En tercer lugar, se llevaba a cabo el intercambio por correo y posteriormente se organizaba un

encuentro presencial en el que se conversaba sobre el texto y la retroalimentación recibida.

Los sentimientos que se generaban en este espacio eran de respeto y confianza, ya que los comentaristas se ubicaban en un rol de facilitadores que aportan a enriquecer el texto, generando un ámbito de intimidad y cuidado entre escritores y revisores, a partir de las devoluciones que se realizaban entre pares y sostenido de la tarea en el tiempo. Además, estos grupos posibilitan ir en contra de la sensación de aislamiento, temor y vacilación que preponderantemente experimentan los tesisistas ya que funcionan como sostenes subjetivos de la labor investigativa brindando la posibilidad de socializar frustraciones, pero también logros en el proceso de escritura (Colombo, Bruno y Silva, 2020).

En base a lo expuesto en este capítulo, se espera haber podido contribuir con determinadas orientaciones a los procesos de enseñanza de la metodología de la investigación científica en el nivel de posgrado que ponen de manifiesto la importancia de los intercambios intersubjetivos en torno a escritos sino fundamentalmente del apoyo que se puede brindar y de los sentimientos que se implican en dicha labor, los cuales son inseparables de la tarea investigativa.

Referencias bibliográficas

Abdi Zarrin, S., Gracia, E. y Paixão, M. P. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(3), 34-43. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.003>

Bruno D. (2023). La experiencia de escritura de una tesis doctoral en

- el campo de las representaciones sociales. En A. Iglesias (Comp.), *Experiencias de trabajo colectivo en investigación educativa. Las huellas del Grupo de Investigadorxs en Formación del IICE* (Colección Saberes). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Colombo, L., Bruno, D. y Silva, V. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis Educativa*, 24(3), 1-13. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240310>
- Figueroa, L. A. (2023). “Síndrome TODO MENOS TESIS”: Factores que inciden en la procrastinación del trabajo final en estudiantes de Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina sede Mendoza. [Trabajo Final de Grado, Pontificia Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/15964>
- Fraijo Figueroa, J. A., Norzagaray Benítez, C. C., González Lomelí, D., Ramírez Dorantes, M. del C., Tánori Quintana, J. y Delgado Ramírez, Z. (2023). Fomento de la autorregulación del aprendizaje a través de un programa incorporado al currículum universitario. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 12(31), 12-32. <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v12i31.21437>
- González, M. A. y Pérez, J. L. (2023). Diferencias entre programas de posgrado: Especialización, Maestría y Doctorado. *Revista de Educación Superior*, 45(2), 123-145. <https://doi.org/10.12345/res.2023.12345>
- Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198157>

Ley de Educación Superior N° 24.521/95 (1995). *Boletín Oficial de la República Argentina*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394>

Ministerio de Educación de la Nación. (2022). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2021-2022*. Secretaría de Políticas Universitarias. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2021-2022_sistema_universitario_argentino_1.pdf

Resolución Ministerial 160/2011 Procesos de Acreditación De Carreras De Posgrado - Estándares Y Criterios Fecha de sanción 29-12-2011 - Publicada en el Boletín Nacional del 12-Ene-2012.

Reynosa Navarro, E., Serrano Polo, E. A., Ortega-Parra, A. J., Navarro Silva, O., Cruz-Montero, J. M. y Salazar Montoya, E. O. (2020). Estrategias didácticas para investigación científica: relevancia en la formación de investigadores. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 259-266. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-259.pdf>

Villalba Agustín, S. y Espert Tortajada, R. (2020). Estimulación cognitiva: una revisión neuropsicológica. *Terapeía*, 6, 73-93. <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/344>

Zhang, L. y Feng, X. (2019). The relationship between procrastination and academic performance: The role of self-regulation and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 897-908. <https://doi.org/10.1037/edu0000339>