



Ciencia, Docencia y Tecnología
ISSN: 0327-5566
ISSN: 1851-1716
cdyt@uner.edu.ar
Universidad Nacional de Entre Ríos
Argentina

Factores facilitadores y obstaculizadores del proceso de elaboración de una tesina de grado: mirada del estudiante

Clerici, Carolina; Monteverde, Ana Clara; Peruzzo, Laura Melina

Factores facilitadores y obstaculizadores del proceso de elaboración de una tesina de grado: mirada del estudiante

Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. 29, núm. 56, 2018

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14559244001>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Factores facilitadores y obstaculizadores del proceso de elaboración de una tesina de grado: mirada del estudiante

Factors facilitating and hindering the process of developing a
degree dissertation: student's view

Fatores facilitadores e dificultadores do processo de elaboração
de um trabalho de conclusão de curso (tcc) de graduação: visão
do estudante

Carolina Clerici clericicarolina@hotmail.com

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

Ana Clara Monteverde clericicarolina@hotmail.com

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Laura Melina Peruzzo

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. 29,
núm. 56, 2018

Universidad Nacional de Entre Ríos,
Argentina

Recepción: 17 Febrero 2017
Aprobación: 16 Febrero 2018

Redalyc: [https://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=14559244001](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14559244001)

Resumen: El objetivo de este trabajo fue conocer los diferentes aspectos, factores obstaculizadores y facilitadores del proceso que atraviesan los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición en la elaboración de su tesina de grado, sabiendo que esto significa un gran esfuerzo para ellos. Se trabajó desde un abordaje cualitativo, a partir de entrevistas en profundidad como método de obtención de información empírica y del método comparativo constante como método de análisis de datos cualitativos. Fueron entrevistados estudiantes que culminaron su tesina durante el período 2007-2013. Los resultados más significativos tuvieron que ver fundamentalmente con el rol de la institución en este proceso, en especial, como contenedora en la formación a partir de la participación en equipos de investigación y especialmente con el rol de los tutores, asesores y evaluadores en el acompañamiento de este proceso.

Palabras clave: Tesina, Obstáculos y facilitadores, Formación en investigación.

Abstract: The objective of this work was to investigate the different facilitating factors and obstacles of the process undergone by students of the Degree in Nutrition in the elaboration of their degree thesis, knowing that it means a great effort for them. We worked from a qualitative approach, based on in-depth interviews as a method of obtaining empirical information and the constant comparative method as a method of qualitative data analysis. Students who completed the dissertation during the period 2007-2013 were interviewed. The most significant results had to do fundamentally with the role of the institution in this process, in particular, as a support in training from participation in research teams and especially the role of tutors, assessors and evaluators in guiding this process.

Keywords: Dissertation, Obstacles, Facilitators, Research education.

Resumo: O objetivo deste trabalho foi conhecer os diferentes aspectos, fatores dificultadores e facilitadores do processo pelo qual passam os estudantes do Bacharelado em Nutrição na elaboração de seu tcc de graduação, sabendo que isto significa um grande esforço para eles. Trabalhou-se com uma abordagem qualitativa, a partir de entrevistas em profundidade como método de obtenção de informações empíricas e do método comparativo constante como método de análise de dados qualitativos. Foram entrevistados estudantes que concluíram seu tcc durante o período 2007-2013.

Os resultados mais significativos tiveram a ver fundamentalmente com o papel da instituição nesse processo, especialmente, como orientadora na formação a partir da participação em equipes de pesquisa e, particularmente com o papel dos tutores, assessores e avaliadores no acompanhamento desse processo.

Palavras-chave: TCC, Obstáculos e facilitadores, Formação em investigação.

I. Introducción

Los procesos de formación de investigadores se estructuran en trayectos amplios, en enseñanzas múltiples y con base en la práctica, en las creencias y valores de los sujetos. Una de las características principales del oficio científico es que los aprendizajes de este quehacer se constituyen tanto en el interior como en el exterior de una institución, o sea que es posible observar una cultura de formación de investigadores asociada a estas entidades, un modo de actuar que favorece u obstaculiza estos aprendizajes, y que revela la actitud de una comunidad respecto a la producción de conocimiento y a la formación para el oficio. En este contexto, cada estudiante que se embarca en el proyecto de elaboración de su tesina de grado recorre un camino particular, con logros y obstáculos también particulares. La reconstrucción del proceso de elaboración de una tesina se presenta como una oportunidad para identificar diferentes aspectos de la formación en investigación que podrá ser objeto de futuros diseños que den cuenta de la trayectoria de formación en investigación.

Existen estudios que han abordado la problemática de la formación en investigación en diferentes contextos. En la formación de grado, Sirvent et al. (2009) han avanzado en el estudio de la reconstrucción de las ideas previas que traen los alumnos que se inician en la formación en investigación a partir de las diversas instancias de enseñanza. Según esos autores, en este proceso, los estudiantes reconocen como fundamental para su aprendizaje los aportes de los investigadores formados que ofician como tutores, ya que les permiten conocer el oficio, la cocina de la investigación, el lugar donde se toman las decisiones metodológicas coherentes con la lógica seleccionada para el trabajo. Por otra parte, privilegian, el aporte del grupo de trabajo en la construcción de sus diseños de investigación durante el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, hay variedad de estudios que, si bien refieren a posgrados, nos pueden aportar elementos para el análisis.

Bertolano et al. (2004), muestra la necesidad de contención de los alumnos para el éxito en sus tesis. Trabajando a partir de la Didáctica Operativa Grupal, estos autores llevan adelante una maestría con el mayor porcentaje de tesis defendidas. Cuando analizan los factores que se ponen en juego a la hora de la realización de la tesis, ellos señalan: los requerimientos de dedicación y disciplinamiento en el uso del tiempo, la soledad de la tarea, los esfuerzos en la redacción para la producción escrita, entre otros.

Carlino (2004, 2005) recupera diferentes niveles de análisis en trabajos de maestría: las situaciones que constituyen un obstáculo para la

elaboración de la tesis, los elementos que ayudaron a llevarla adelante, las características de

la relación con el director y la descripción general que realizaron los participantes del proceso de elaboración de la tesis en general.

Wainerman (2000) nos alertaba ya hace años sobre los errores comunes en la formulación de investigaciones sociales, entre otros, la formulación de un objeto investigable, objetivos consistentes y posibles de ser respondidos, la coherencia metodológica entre cada uno de los elementos del diseño y las recomendaciones para superarlos: investigar al lado de un maestro a modo de aprendiz, teniendo en cuenta la teoría y dedicando el tiempo necesario.

Montemayor Borsinger (2005) plantea que, como producto, la tesis de maestría es un texto cuidadosamente elaborado, que emplea a menudo un discurso retórico en alto grado; es una comunicación escrita que implica un largo proceso de elaboración y maduración, de lugar y tiempo diferido entre el escritor y su lector.

Elaborar una tesis de maestría es una tarea que se percibe como compleja. Carlino (2004) señala que es una actividad en la cual no se perciben metas intermedias, que exige una gran autoorganización y se diferencia de cualquier otra actividad académica, especialmente para quienes no tienen experiencia en investigación.

Pereira y Di Stefano (2007) aportan otro aspecto interesante a tener en cuenta en los procesos de tesis:

Pensamos que una de las razones por las que no abunda la práctica de una enseñanza grupal e interactiva en el posgrado se debe a que no resulta fácil de resolver el hecho que: los grupos de tesistas son heterogéneos, sus integrantes provienen de diferentes disciplinas y prácticas profesionales, están individualmente especializados en un área y abocados a tareas investigativas específicas de su tema de trabajo. Estas características potencian el carácter individual y solitario del trabajo en posgrado, en especial de la escritura, por lo cual son necesarias políticas académicas para este nivel que contemplen la creación de espacios de discusión sobre problemas compartidos (Pereira y Di Stefano, 2007: 415).

En la Licenciatura en Nutrición se debe elaborar una tesina de investigación para acceder al título de grado. La carrera tiene un plan de estudios de cuatro años, más un año de Prácticas Profesionales Supervisadas. Luego de estos cinco años, los estudiantes están en condiciones de comenzar la elaboración del diseño para su tesina. A este documento se lo denomina protocolo. Una vez aprobado el protocolo, los estudiantes llevan adelante su trabajo de investigación y escriben su tesina. Luego de aprobada, la reelaboran en vistas a su presentación durante la defensa. Con ello, culmina su carrera de grado.

Con respecto a la formación específica en investigación, los estudiantes cursan: Metodología de la Investigación I, Bioestadística (ambas en segundo año) y Metodología de la Investigación II (en tercer año). Si bien en el cuarto año tienen materias que refieren a proyectos de intervención, como el caso de Formulación y Evaluación de Proyectos, Educación y Comunicación Alimentario Nutricional, entre otras, no retoman contenidos propios de la metodología, lo que implica una

distancia de aproximadamente dos años entre estas asignaturas y el inicio de la elaboración del diseño.

En el año 2008, docentes del Área de Investigación, que en ese momento formaban parte del Comité de Tesinas, elevaron una nota al Consejo Directivo de la Facultad de Bromatología, en la cual compartían una sistematización de las dificultades reiteradas en las tesinas evaluadas para la obtención del título de grado de Licenciatura en Nutrición. Estas dificultades estaban principalmente relacionadas con la focalización en un objeto-problema de relevancia, la elección de la estrategia metodológica adecuada y la necesidad de un acompañamiento de los estudiantes. Ante estas dificultades se decidió, en 2011, realizar talleres para la elaboración del diseño de la tesina como una propuesta optativa en el intento de orientar y acompañar a los estudiantes de forma sistemática.

Sabemos que el proceso de elaboración de la tesina de grado significa un gran esfuerzo para los estudiantes. En respuestas a estas preocupaciones y dificultades, y a nuestro interés por mejorar la formación en investigación de los alumnos, decidimos profundizar nuestro conocimiento sobre el proceso llevado a cabo por el estudiante desde que comienza a pensar su posible diseño hasta la defensa de la tesina.

El presente trabajo busca una aproximación a la singularidad del proceso de elaboración de la tesina de graduación y a los factores que intervienen en la elaboración de la producción final. Sabemos que esta instancia de formación se relaciona directamente con el futuro profesional del estudiante ya que lo posiciona desde el oficio de investigador.

Consideramos que la investigación del proceso de elaboración de una tesina tiene relevancia teórica, en tanto intenta aportar conocimiento específico sobre la situación de estudiantes que se encuentran en dicho proceso. Su realización constituye un problema reconocido desde hace tiempo y, a las dificultades vinculadas con la formación en investigación, se suman los obstáculos propios de la escritura del género tesina.

Nuestra investigación propuso un acercamiento a los testimonios y a las acciones de los estudiantes y de los egresados en torno a la elaboración de su trabajo final de grado. Se buscó reconstruir la trayectoria del proceso de elaboración y escritura del trabajo de graduación de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bromatología de la Uner. Se indagaron, además, entre otros aspectos, los factores contextuales que se ponen en juego en la elaboración de una tesina, el espacio de la tutoría durante ese proceso, las diversas circunstancias que operan en los aprendizajes de la escritura académica y la textualización de la investigación.

En este artículo se presentan los resultados de un trabajo de investigación, que buscó conocer el proceso de elaboración de la tesina de grado de estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bromatología de la Uner. Los objetivos específicos fueron: conocer las operaciones que los estudiantes realizan y los progresivos y necesarios ajustes en relación con la elaboración de su tesina; identificar los elementos facilitadores y obstaculizadores durante todo el proceso; e indagar sobre el espacio de acompañamiento de los tutores de tesina.

Algunos núcleos abordados fueron el trabajo metodológico realizado, la formación recibida durante la carrera, las tareas extracurriculares realizadas durante el período de producción de la tesina y la tutoría recibida.

Se espera que las conclusiones a las que hemos llegado sean consideradas a la hora de diseñar políticas de orientación y acompañamiento de tesinistas, y que sirvan para elaborar propuestas de planificación y evaluación en las cátedras de formación en investigación.

II. Diseño metodológico

El tipo de diseño utilizado en esta investigación responde a una lógica de generación conceptual, de análisis inductivo de datos empíricos y generación de categorías teóricas (Sirvent, 2015). Las principales estrategias de este diseño fueron el método comparativo constante y el muestreo teórico. Esto implica que a medida que se avanzó en el trabajo de campo se codificaron y analizaron datos simultáneamente y se desarrollaron conceptos a partir de la comparación continua entre la empiria y la teoría; también implicó la selección de casos o informantes en la medida que agregaron nueva información para la comprensión del fenómeno bajo estudio. Este diseño permite explicar en un nivel conceptual una acción, en este caso, el proceso de elaboración de la tesina de grado desde la información empírica obtenida, más que desde estudios previos. A la vez, permite la comprensión del fenómeno en su complejidad.

En consonancia con el diseño elegido, inicialmente se trabajó con un muestreo intencional y luego se realizó un muestreo teórico que permitió ampliar la cantidad de casos hasta la saturación de las categorías (Strauss y Corbin, 2002).

Se realizaron entrevistas en profundidad que permitieron comprender los significados que los estudiantes le atribuyen a los aspectos analizados del proceso de producción de la tesina y otros que surgieron en el momento de la entrevista. (Taylor y Bogdan, 1987; Guber, 2001).

La entrevista fue semiestructurada y flexible. Comenzamos solicitando al egresado que nos contara cómo fue su proceso de elaboración de la tesina. Luego, se sumaron preguntas básicas acerca de aspectos facilitadores, obstáculos y su superación o no; aspectos de la formación que se pusieron en juego en la realización de la tesina; etapas en la elaboración y la escritura del trabajo final. Estos interrogantes dieron pie a una gran cantidad de nuevas preguntas y profundizaciones que, a su vez, permitieron el surgimiento de las categorías que finalmente resultaron relevantes.

Las unidades de análisis fueron estudiantes que culminaron este proceso durante el período 2007-2013. La muestra intencional estuvo formada por 20 estudiantes que respondieron a la convocatoria para participar del estudio, cuyas entrevistas nos permitieron comenzar a pensar las primeras categorías emergentes. En una segunda etapa, se llevó

a cabo un muestreo teórico que consistió en la selección de los seis casos más fértiles que se analizan en esta oportunidad.

Para el procesamiento de la información empírica se recurrió al método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967), que consiste fundamentalmente en comparar las conceptualizaciones que surgen de los datos empíricos. Para ello se utilizó una matriz de tres columnas: en la primera se registró el evento o incidente, es decir, la transcripción de entrevistas y observaciones; en la segunda columna se incluyeron comentarios del entrevistador y en la tercera columna se fueron registrando las categorías analíticas que surgieron de la codificación abierta. Luego se construyeron memos con las categorías emergentes y se seleccionaron categorías centrales durante la codificación axial. Finalmente se produjo la escritura de la teoría en la codificación selectiva, acompañada de herramientas típicas de análisis cualitativo como son esquemas, mapas conceptuales y matrices.

III. Resultados

En este artículo se presentan las categorías que dan cuenta de las regularidades observadas en las entrevistas de los seis casos que formaron parte del muestreo teórico. Para garantizar el anonimato de los sujetos de estudio se utilizó un nombre de fantasía que refleja, de modo ilustrativo por su semejanza sonora, el significado que cada entrevistado atribuyó al proceso de elaboración de la tesina. Se buscó que cada uno dé cuenta de una categoría sustantiva del proceso. Los casos fueron reordenados en función de los tres grandes ejes que atraviesan este proceso de toma de decisiones.

Un primer eje refiere a la elección del tema y se nombra como metodológico. En el caso de Celia, la participación en acela (Asociación Celíaca Argentina) y el apoyo del grupo de celíacos en el marco de un proyecto de extensión, favoreció su interés por el tema y le facilitó la focalización como primer paso del proceso de elaboración de la tesina. Para Telma, la definición del tema fue el obstáculo que le implicó un retraso al que alude constantemente como algo «tedioso». Ambos casos fueron seleccionados porque ilustran claramente la centralidad del tema en el proceso de elaboración de la tesina.

Un segundo eje está más ligado a lo institucional, refiere a la pertenencia a un proyecto, ya sea de investigación o extensión, durante la realización de la tesina. Felisa caracterizó su proceso como de «pura felicidad» porque el haber participado o desarrollado su tesina en el marco de un proyecto de investigación fue positivo y resultó un factor facilitador. Benicio, consideró que la pertenencia a un proyecto fue un beneficio. Para él, la pertenencia a un proyecto era visualizada como un instrumento para terminar la tesina en tiempo y forma. Estos casos fueron seleccionados por revelar el rol que cumple la pertenencia a un proyecto, en algunos casos como motor de interés en la investigación, en otros por el hecho de ser un vehículo para la culminación de la tesina.

Un tercer eje se relaciona con cuestiones personales y el modo en que cada tesinista organiza sus tiempos. Tanto Alejandra como Soledad tuvieron un cierto grado de alejamiento de la Facultad, ya sea geográfico o subjetivo para con las personas que debían servir de apoyo para el proceso. En el caso de Alejandra, se llevó a cabo en función de otras prioridades que la llevaron a perder el interés por la profesión y dejar en suspenso la realización de la tesina. En cambio, Soledad, se alejó de la facultad porque volvió a su ciudad de origen y, desde allí, debió afrontar el proceso de elaboración sola. El valor de estos dos casos reside en el modo en que la institución está presente en el proceso de investigación y cómo las características personales de los estudiantes y sus circunstancias cotidianas hacen que la institución no siempre pueda dar respuesta a las demandas de los tesinistas.

La Figura 1 ilustra estas categorías y los seis casos seleccionados como más fértiles.

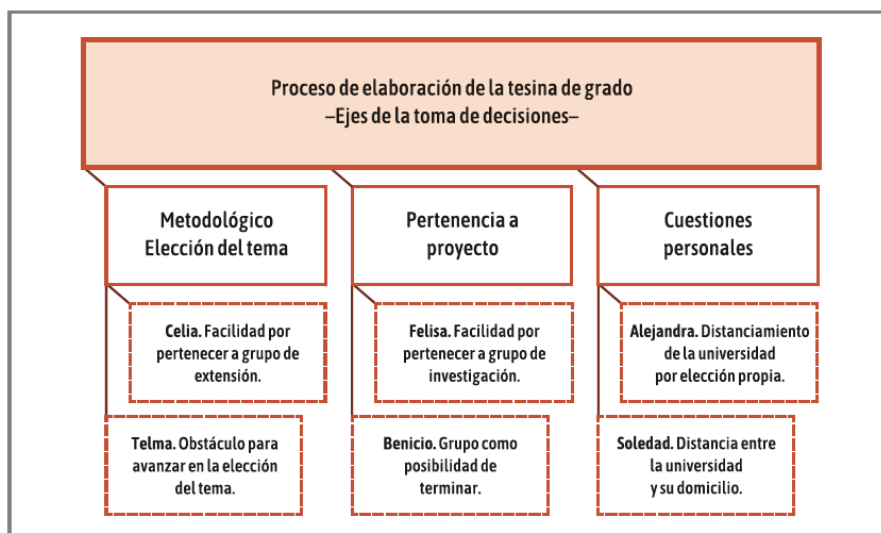


Figura 1
Esquema de ejes de análisis para muestreo teórico
elaboración propia

Además de los tres ejes que organizaron la selección de los casos, se observaron regularidades entre los entrevistados, que dieron lugar a las categorías de análisis que se desarrollan en los siguientes apartados.

III.1. La formación académica en el proceso de elaboración de la tesina

En el proceso de elaboración de la tesina, los estudiantes entrevistados no identifican vacíos en la formación. Si bien reconocen como un obstáculo la distancia temporal entre el cursado de las asignaturas y la realización de la tesina, en todos los casos recuperan lo desarrollado en las asignaturas metodológicas, además de otras materias específicas según el tema elegido. Consideran que el cursado de las asignaturas de la carrera les permitió desarrollar las estrategias necesarias para recuperar los contenidos y resignificarlos en el marco de la toma de decisiones. Así lo describieron:

Materias que por ahí no sabías que las ibas a usar, las terminás usando, o sea, o conocimientos que adquiriste que no te das cuenta y después cuando te querés sentar, empezás a buscar apuntes desde primer año, vos decís mirá lo que estoy haciendo, y claro, cosas que viste y que no sabías que lo ibas a usar, o que te preguntabas por ahí, ¿para qué?, y después si las terminás usando (Celia).

Algunos de los entrevistados participaron en el taller de tesina que se ofreció en la institución durante algunos años. Si bien ese taller no forma parte del plan de estudios, muchos estudiantes participaron voluntariamente. Una de las entrevistadas valoró esa instancia, fundamentalmente desde la necesidad de cumplir con plazos que la obligaron a llevar el trabajo al día:

Entonces es como que te lleva ahí haciéndolo. Y creo que si no lo hacés ahí también es más difícil. Porque ahí es como que todavía sos estudiante, de que tenés que cumplir con una tarea para la próxima clase. Entonces, te obliga a hacerlo y está buenísimo (Celia).

Tanto para los alumnos que cursaron este taller como para los que hicieron la tesina sin este apoyo, como señalábamos más arriba, la principal dificultad radica en la focalización del problema a investigar, que no escapa a las complejidades básicas de cualquier proceso de investigación, aun en niveles de posgrado o en investigadores experimentados. (Bertolano y otros, 2004).

Finalmente, todos reconocen la realización de la tesina como un proceso de formación con mayor o menor andamiaje, ya sea porque su tutor asume el rol de formador en dicho proceso o bien porque, ante la falta de orientación, atraviesan inevitablemente un proceso de aprendizaje.

III.2. La tesina en el marco de proyectos

La participación en proyectos de investigación o extensión tuvo una doble función: fue para algunos entrevistados un elemento facilitador y para otros inhibidor por diversas razones que se desarrollan más adelante.

La participación en proyectos implica la posibilidad de que los distintos miembros cumplan con los diversos roles, como asesores y tutores, que andamian el proceso de aprendizaje, que se encuentran más presentes y ofrecen una atención más comprometida y minuciosa. Una de las entrevistadas destacó este aspecto de su participación en un proyecto de investigación:

Yo hice mi tesina en el marco de un proyecto de investigación, entonces lo que estaba bueno es que tenía muchos asesores, tutores o tutor muy presente, muy encima y, como iba a ser un resultado, un producto del proyecto de investigación, estaban súper comprometidos, o sea, es como que querían que salga todo bien (Felisa).

Por otro lado, la participación en un proyecto facilita la elección del tema a investigar a partir de un proceso valioso de negociación –en relación con el

tema y la metodología– en el que se intercambian intereses del proyecto y del tesista, sin que esto afecte la libertad para la toma de decisiones. Haciendo referencia a la fertilidad del proceso, Felisa expresó:

Aparte, es como que despertaron el interés en investigar en mí, que no me parece que pase en todas las tesinas o en todos los procesos, y creo que es por esto, porque no lo hacen enmarcado en nada (Felisa).

En otros casos, no se privilegia la participación en un proyecto como instancia de formación sino como una forma de vehicular la finalización de la tesina. En la práctica, las experiencias pueden ser complicadas porque el avance se ve afectado por cuestiones administrativas y burocráticas del proyecto de investigación en el que se intenta elaborar la tesina. Aparecen inconvenientes con los miembros del proyecto y con los responsables del área de investigación entonces, la participación en el trabajo colectivo se ve obstaculizada por la incompatibilidad de los tiempos del proyecto y los plazos para la realización de la tesina. A este respecto, Benicio refiere: «Entonces en la desesperación que pasaba el tiempo, ya había pasado un año, llegamos al otro año, no tenía novedades o perspectivas de cuándo íbamos a ir ahí [viaje para la obtención de datos]. Entonces me di de baja en el proyecto.» Frente a esta dificultad, muchas veces el tesinista privilegia la urgencia por terminar y elige un tema que no necesariamente sea de su mayor interés.

A diferencia de los entrevistados que realizaron su trabajo en el marco de un proyecto de investigación, otros lo hacen sumados a un proyecto de extensión. Este espacio facilita la elección del tutor y la ayuda de otros miembros del proyecto.

III.3. Los otros en el proceso de elaboración de la tesina

A lo largo del proceso de elaboración de la tesina acompañan referentes; algunos son formales, reglamentados por la institución como el tutor y el co-tutor; otros son informales, como es el caso de miembros de equipos de cátedra en los que han participado, miembros de las instituciones en las que realizan las prácticas, estudiantes avanzados o egresados. Este acompañamiento en algunos casos se piensa desde el inicio y en otros casos los acompañantes surgen a medida que se avanza.

Algunos entrevistados destacan el acompañamiento permanente de su tutor a lo largo del proceso de elaboración tanto del protocolo como del documento final de la tesina. Los avances son constantes, tutorados en forma presencial o por mail. Para cada avance, existe una devolución y las correcciones correspondientes. El tutor ayuda especialmente en el manejo de los tiempos, poniendo plazos que es necesario cumplir como organizador. Otros no tienen una experiencia positiva en este acompañamiento por falta de acuerdo entre su tutor y su evaluador. En dos de los casos, las estudiantes se vieron en la necesidad de hacer frente a algunas sugerencias del tutor o del evaluador, que las alejaban de sus objetivos para la tesina. Tal como lo expresaron:

Yo quería hacer una cosa, mi tutora quería otra, entonces todo un proceso... así que ponernos de acuerdo, la ida y vuelta, que acordábamos una cosa, después la desacordábamos [sic]. En otro momento la tutora quería que yo hiciera otra cosa y le dije no (Soledad).

Me di cuenta que no era tanto, que no era tan grave lo que me había corregido sino que eran más apreciaciones personales y también tuve el problema de yo querer hacer lo que él me decía y entender que era mi investigación, que por ahí lo de él era sugerencia y que yo decidía y eso yo lo veía como no, como que ahí todavía no entendía que estaba haciendo una investigación mía y que yo podía decidir, si acatar a las sugerencias o no (Celia)

Otra dificultad es interpretar las correcciones realizadas sobre las entregas parciales, que pueden salvarse en el encuentro personal con el evaluador que puede aclarar los señalamientos realizados.

A diferencia de los casos anteriores que iniciaron su proceso con el acompañamiento de los referentes, otros tesinistas diseñan el esquema del proyecto de investigación en soledad y luego buscan un tutor que sea accesible. La dificultad para coordinar encuentros por los horarios de trabajo, genera esquemas de producción más independiente donde el tutor corrige los avances sin la existencia de un espacio de diálogo. A veces las correcciones se realizan sin mayor convicción, solo con el objetivo de cumplir con los señalamientos de los otros. En ocasiones, se viven con angustia las diferencias de criterios entre el tutor y los evaluadores, y no se logran comprender en su totalidad las correcciones realizadas, tal como lo expresaron dos entrevistadas:

Ese día sí me lo acuerdo, el día de que estaba desaprobado y yo le miraba las correcciones y no me parecía, no entendía tampoco qué quería. Frente al dictamen sentía que no sabía cómo corregirlo, que eso era todo lo que ella podía hacer, uno da todo, como que yo ya había hecho todo lo mejor que podía... era como decir pero yo mejor que esto no puedo (Alejandra).

Después tuve problemas para entender lo que me querían corregir. Bueno, con la parte metodológica no, bien, porque fueron 2 o 3 correcciones pero, con la parte conceptual, no sé, el otro evaluador que tuve, ahí si tuve bastantes inconvenientes (Celia).

Otras experiencias en su relación con los otros es positiva ya que reciben acompañamiento no solo por parte del tutor sino también de la institución donde llevan a cabo su proceso y de otros referentes que funcionan como nexo, compañía y contención emocional durante toda la tesis y les permite el acceso a la población en estudio para la recolección de datos. Cuando los estudiantes no cuentan con pares para el apoyo durante la investigación, en general esta situación se vive como un obstáculo por la sensación de soledad.

III.4. La tesina y la vida cotidiana: tiempos y prioridades

Si bien los aspectos analizados en los apartados anteriores revisten una importancia fundamental, las dificultades señaladas con más fuerza por los entrevistados, tienen mucho más que ver con cuestiones personales que con la formación durante la carrera: la distancia, la urgencia por recibirse y su relación con la tesina como producto.

Un eje para este análisis es lo relacionado a la distancia que se establece entre el tesinista y la institución. En algunos casos la distancia es geográfica ya que viven en una ciudad diferente y la vuelta a la ciudad natal trae dificultades por lo que implica re-adaptarse, encontrar un lugar físico donde trabajar. A esto se suma la falta de acceso a internet, Skype y otros recursos tecnológicos. En otros casos, la distancia no es geográfica sino subjetiva por la pérdida de interés al priorizar otros objetivos en su vida cotidiana. Más allá del tipo de distancia, esta siempre es vivida como un obstáculo que no se puede resolver, que hace lento y tedioso el proceso de elaboración de la tesina.

Otro eje de análisis es la manera en que las características personales se entranan en el proceso de elaboración de la tesina. En algunos casos, la timidez conlleva una actitud de espera de las correcciones tanto del tutor como del evaluador por una incapacidad de exigir el cumplimiento de los plazos o pedir explicaciones de los dictámenes. En estos entrevistados, la elección del tutor se realiza por criterios que no hacen a la experticia del docente en el área temática ni metodológica, sino por cuestiones de personalidad, como lo expresó Alejandra: «yo busqué tutor eligiendo a la persona a la que más me animaba a pedirle, no el que yo decía quiero que sea esta persona». La personalidad también impacta en el proceso de elaboración de la tesina

cuando los estudiantes no logran negociar sus ideas y aceptan pasivamente las sugerencias del tutor.

Por supuesto, hay tesinistas que logran resolver con éxito los diferentes obstáculos emergentes en el proceso de elaboración de la tesina, pudiendo defender la delimitación del tema frente a la imposición de su tutora y poner límite a las sugerencias de cambios sobre lo ya acordado o armando un recorrido que les asegure la pronta finalización de la tesina en el marco de un proyecto de investigación.

Un tercer eje refiere a la valoración de la tesina como producto. En algunos casos, no se valora la producción, se la considera de poca utilidad y sin ningún impacto en la comunidad. En otros entrevistados, hay una valoración positiva de su tesina ya que la visualizan claramente como una instancia de aprendizaje y/o la posibilidad de aplicar lo aprendido en grupos de investigación o ámbitos laborales, valorando cada uno de los espacios de formación por sobre el apuro de finalizarla. Así lo expresó una de las entrevistadas:

Largo, complicado pero, también gratificante, o sea, fue como aplicar un montón de conocimientos que por ahí, no sabías que los ibas a aplicar o que te preguntabas por qué cuando los estabas cursando y creo que en el momento de la tesis es como un cierre a todo, que no te lo imaginás hasta que no lo hacés y creo que hasta que no la defendés, o sea en el proceso de elaboración de la tesis también pasás por momentos y hasta el final no te das cuenta de lo que es y de lo que significa (Celia).

En cuanto a la mirada frente al producto que se va construyendo, aparece la dificultad de diferencias de criterios entre el evaluador y el tutor que muchas veces impiden el avance «Era como que para mi tutora la tesis estaba bien, y para mis evaluadoras había cosas que no estaban bien»

y también la dificultad para interpretar o aceptar los dictámenes cuando son adversos:

Ese día sí me lo acuerdo, el día de que estaba desaprobado y yo le miraba las correcciones y no me parecía, no entendía tampoco qué quería... uno da todo, como que yo ya había hecho todo lo mejor que podía... era como decir pero yo mejor que esto no puedo (Alejandra).

Sólo excepcionalmente, la valoración es negativa al punto de señalar un desinterés por el tema o la producción final. Como se ilustra en los siguientes testimonios:

(...) nunca tuve un amor a mi tesis como decir «qué divino lo que estoy investigando» porque a mí me gustaba el tema que se me pinchó, me gustaba otro tema que no se podía. Entonces como que la hice... ahora me preguntan ¿y la tesis? yo ni la tengo y no me interesa (Alejandra).

Fue difícil, fue largo, fue pesado y al final no sé si llegue a cosas tan importantes, fue una pérdida de tiempo (Soledad).

Los dos testimonios coinciden en ser casos en los que la distancia de la institución fue un obstáculo para la realización de la tesina y la valoración del resultado no fue positiva. En otros casos, la valoración de la tesina como producto es destacado como una producción propia que recoge el camino recorrido. Así lo expresó una de las entrevistadas:

Y... es como cerrar una etapa y también elaborar algo que es tuyo y que lo defendés y... que lo hacés vos, por más de que, obviamente recibís ayuda de un montón de gente, es algo tuyo, y es algo que vos elegís hacer y vos manejas tus tiempos y... creo que es la primera vez durante toda la carrera en la que eso, en que vos manejas tus tiempos y es algo que lo hacés vos sola. Sola o con ayuda pero es tu trabajo y es una elaboración propia, creo que eso es muy importante. (Celia).

IV. Algunas reflexiones finales

Los ejes abordados en este artículo dan cuenta del entramado que subyace a la elaboración de una tesina de grado para los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bromatología (véase Figura 2). Los resultados de esta investigación evidencian el rol de la institución en este proceso, en especial, como contenedora en la formación a partir de la generación de oportunidades de participación en equipos de investigación y especialmente el rol de los tutores, asesores y evaluadores en el acompañamiento de este proceso.

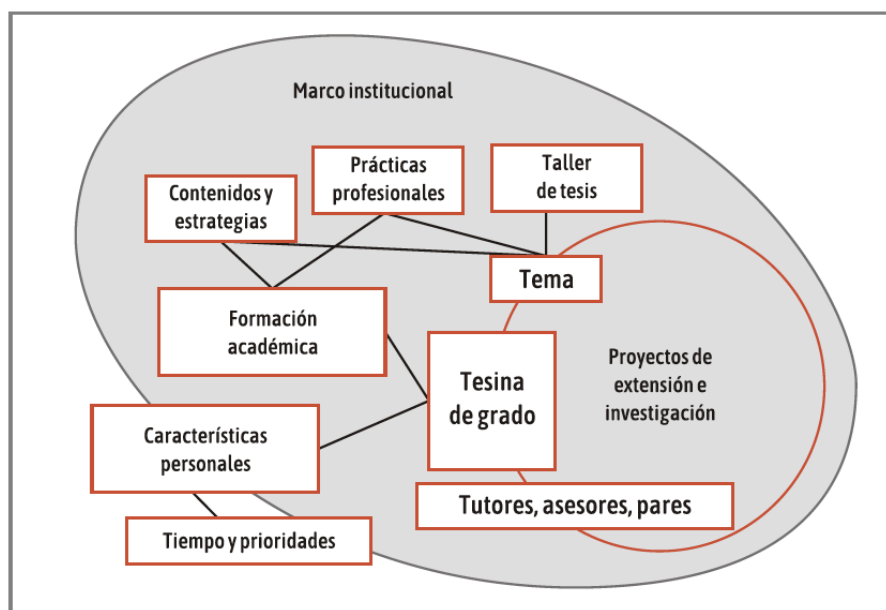


Figura 2

Esquema del entramado que subyace al proceso de elaboración de la tesina
elaboración propia

Aunque los resultados de este estudio son sugerentes, las características del diseño y el tamaño de la muestra solo buscan describir un fenómeno particular y no tienen como finalidad generalizar. Considerando estas especificidades de los abordajes cualitativos, es posible observar que una de las categorías fundamentales refirió a la participación en proyectos de investigación o extensión. Esta participación en proyectos fue diferente para los estudiantes que entrevistados en este estudio: para unos un facilitador, para otros un obstáculo. A los señalamientos surgidos a partir del análisis de estas entrevistas, podemos agregar desde la experiencia como docentes, que en muchos casos la pertenencia a un proyecto condiciona el desempeño del estudiante en la elección del tema y dificulta encontrar la especificidad de su proceso frente a las demandas del proyecto general en el que se inscribe. Por otro lado, la pertenencia a un proyecto durante la elaboración de la tesina, puede ser facilitador de recursos económicos para el desarrollo de la misma o contribuir a una inserción laboral, profesional y/o académica, tal como la asistencia a congresos y la presentación de pósters.

En relación con la participación de otros en el proceso de elaboración de la tesina, tal como lo reflejan los casos analizados, los referentes informales terminan siendo tan importantes como los formales ya que no sólo ofrecen

apoyo en lo específicamente disciplinar sino también en aspectos más vinculados con lo estratégico y afectivo.

Referencias bibliográficas

- Bertolano, L., Roquel, J. C., Jaquet, M., Di Risso, S. y Arito, S. (2004). Didáctica Operativa Grupal para la Investigación y Tesis de la Maestría en Salud Mental. V Jornadas de la Asociación Española de Terminología. Universidad de Alcalá.
- Carlino, P. (2004). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, 26, 41-62.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magisters exitosos. *Educere*, 9(30) 415-420.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Montemayor Borsinger, A. (2005) La tesis. Los textos de la ciencia. Principales clases de discurso académico-científico (pp. 267- 284). Córdoba: Ed. Comunicarte.
- Pereira, C. y di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista signos*, 40(64) 405-430 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000200007>
- Sirvent, M. T., Monteverde, A. C., Fernández, A. y Agulló (2009). Hacia una pedagogía en formación en investigación: Desafíos en la enseñanza de la práctica de la investigación científica en ciencias sociales en la Universidad. Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Internacional. 8, 9 y 10 de Septiembre de 2009. [Libro de resúmenes] Eudeba: Buenos Aires.
- Sirvent, M.T. y Monteverde, A. C. (2015). Enseñar a investigar en la universidad. Propósitos, Desafíos y Tensiones en la formación metodológica de posgrado: la experiencia de la Maestría en Salud Mental de la Facultad de Trabajo Social de la Uner. Manuscrito en prensa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Ed. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. España: Paidós.
- Wainerman, C. (2000) Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En: C. Wainerman y R. Sautu. *La Trastienda de la Investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Notas

1. Bertolano, L., Roquel, J. C., Jaquet, M., Di Risso, S. y Arito, S. (2004). Didáctica Operativa Grupal para la Investigación y Tesis de la Maestría en Salud Mental. V Jornadas de la Asociación Española de Terminología. Universidad de Alcalá.
2. Carlino, P. (2004). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, 26, 41-62.
3. Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magisters exitosos. *Educere*, 9(30) 415-420.
4. Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.

5. Montemayor Borsinger, A. (2005) La tesis. Los textos de la ciencia. Principales clases de discurso académico-científico (pp. 267- 284). Córdoba: Ed. Comunicarte.
6. Pereira, C. y di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. Revista signos, 40(64) 405-430 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000200007>
7. Sirvent, M. T., Monteverde, A. C., Fernández, A. y Agulló (2009). Hacia una pedagogía en formación en investigación: Desafíos en la enseñanza de la práctica de la investigación científica en ciencias sociales en la Universidad. Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Internacional. 8, 9 y 10 de Septiembre de 2009. [Libro de resúmenes] Eudeba: Buenos Aires.
8. Sirvent, M.T. y Monteverde, A. C. (2015). Enseñar a investigar en la universidad. Propósitos, Desafíos y Tensiones en la formación metodológica de posgrado: la experiencia de la Maestría en Salud Mental de la Facultad de Trabajo Social de la uner. Manuscrito en prensa.
9. Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Ed. Universidad de Antioquia.
10. Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. España: Paidós.
11. Wainerman, C. (2000) Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En: C. Wainerman y R. Sautu. La Trastienda de la Investigación. Buenos Aires: Lumiere.