



Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en
Educación"
ISSN: 1409-4703
rebeca.vargas@ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Cruz, Tamara; Fernández Fastuca, Lorena; Wainerman, Catalina
**Talleres de tesis en doctorados en Ciencias Sociales
y Humanas, un estudio en universidades argentinas**
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en
Educación", vol. 22, núm. 2, 2022, Mayo-Agosto, pp. 1-29
Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.4891>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770546015>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Talleres de tesis en doctorados en Ciencias Sociales y Humanas, un estudio en universidades argentinas

Thesis workshops in Social and Human Sciences Doctorates, a study in Argentinian universities

Volumen 22, Número 2
Mayo - Agosto
pp. 1-29

**Tamara Cruz
Lorena Fernández Fastuca
Catalina Wainerman**

Citar este documento según modelo APA

Cruz, Tamara., Fernández Fastuca, Lorena. y Wainerman, Catalina. (2022). Talleres de tesis en doctorados en Ciencias Sociales y Humanas, un estudio en universidades argentinas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 1-29. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48911>

Talleres de tesis en doctorados en Ciencias Sociales y Humanas, un estudio en universidades argentinas

Thesis workshops in Social and Human Sciences Doctorates, a study in Argentinian universities

Tamara Cruz¹

Lorena Fernández Fastuca²

Catalina Wainerman³

Resumen: La tesis doctoral constituye un hito en la formación en investigación. Dadas las bajas tasas de egreso y los tiempos extensos de graduación en doctorados en Ciencias Sociales y Humanas, el objetivo de este estudio fue indagar la propuesta formativa del taller de tesis como dispositivo pedagógico para la formación en investigación en doctorados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se realizó un estudio cualitativo, descriptivo y exploratorio cuyo análisis de datos finalizó en 2019. Se trabajó con una muestra de seis doctorados y diecisésis entrevistas. Las estrategias de recolección fueron un análisis documental y entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes de talleres de tesis. Se indagaron objetivos, ubicación curricular, contenidos y estrategias de enseñanza de los talleres. Tres de los doctorados ofrecen un acompañamiento prolongado en el proceso de realización de la tesis, desde la definición del planteo del problema hasta la elaboración de apartados específicos, se ofrecen desde el inicio de la cursada y se mantienen a lo largo del doctorado; las estrategias didácticas y las propuestas de actividades se orientan a transmitir el oficio de investigar. Se concluye que cuando se dan algunas características de las comunidades de práctica y se ofrecen de manera prolongada es posible que los talleres de tesis en este campo puedan constituirse en dispositivos pedagógicos para la formación en investigación. Futuros trabajos pueden ahondar en estas conclusiones y ofrecer mayor detalle al integrar otras áreas al análisis, como la observación de los talleres o las tasas de egreso doctorales y su vínculo con los talleres u otros dispositivos.

Palabras clave: Tesis, Taller educativo, Formación en investigación, Estudiantes de posgrado

Abstract: Doctoral thesis constitutes a milestone in research training. Based on the low graduation rates and the high time to degree in doctoral programs in Social and Human Sciences, the aim of this study was to investigate the training activities of the thesis workshop as a pedagogical strategy for research training in doctoral programs in Buenos Aires Autonomous City. A qualitative, descriptive, and exploratory study was carried out, data analysis finished in 2019. The sample is conformed by six doctoral programs and sixteen interviews. Data collection methods were semi-structured interviews to heads of the doctoral programs, thesis workshop professors, and documentary analysis. Thesis workshop learning outcomes, location in the curricula, contents and teaching strategies were inquired. Three doctoral programs offered long term support in the making of the thesis, from the definition of the research problem to the writing of specific sections of the doctoral thesis, offered from the beginning of the course and extending throughout the course of the doctorate. From the results, it was concluded that when some characteristics of the communities of practice occur and remain in time, it is possible that thesis workshops in this field can become pedagogical devices for research training. Future research can delve into these conclusions by offering more detail including other areas to this analysis, such as observing thesis workshop meetings or linking completion rates with the workshops offered.

Keywords: Thesis, Educational workshops, Research training, Postgraduate students

¹ Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina. Maestranda en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Dirección electrónica: tamaraxcruz@gmail.com Orcid <https://orcid.org/0000-0003-2868-526X>

² Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, Argentina. Becaria posdoctoral UCA-CONICET, Especializada en la pedagogía en el nivel de posgrado. Dirección electrónica: lorena_fernandez@uca.edu.ar Orcid <https://orcid.org/0000-0002-8033-6158>

³ Profesora Emérita, Escuela de Educación Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina. Dirección electrónica: cwainerm@udesa.edu.ar Orcid <https://orcid.org/0000-0002-8628-4790>

Artículo recibido: 30 de octubre, 2021

Enviado a corrección: 24 de febrero, 2022

Aprobado: 20 de abril, 2022

1. Introducción⁴

Los programas doctorales han sido ampliamente estudiados desde el punto de vista de las políticas del sistema de educación superior (Barsky, 1997; Barsky y Dávila, 2012; Clark, 2008; García de Fanelli, 2000; Lamfri y Araujo, 2018, entre otros), pero pocos lo han sido desde la perspectiva pedagógica (entre ellos: Bastalich, 2017; Delamont y Atkinson, 2001; Revilla, 2017; Moreno Bayardo, 2016), con excepción de la vasta investigación sobre dirección de tesis y la relación entre la persona supervisora y su tesista.

Los distintos avances científicos y tecnológicos, la elaboración de nuevos productos e industrias y la mayor predisposición al trabajo multidisciplinario dan lugar a transformaciones que impactan de forma profunda las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales a nivel global. Estas concepciones e innovaciones se traducen en nuevas exigencias y demandas de formación para la población, lo cual implica, entre otros aspectos, requerimientos de mayores credenciales educativas. Esto ha contribuido a la ampliación de la oferta y la demanda de posgrados, ya que la universidad es “la institución social privilegiada, funcionalmente diseñada y específicamente dedicada a la gestión del conocimiento avanzado.” (Peón, 2004, p. 158). Asimismo, dicha institución tiene la función de formar profesionales en las distintas áreas de conocimiento.

En Argentina, estos cambios contribuyeron a una expansión “explosiva y desordenada” (Barsky et al., 2004) de los posgrados que, entre 1994 y 2002, duplicaron su oferta⁵. No obstante, dicha expansión no se vio acompañada de un crecimiento al mismo ritmo de oferta de personas directoras de tesis y docentes con conocimientos especializados en la enseñanza de la investigación (Wainerman, 2011).

El crecimiento de la matrícula de posgrados fue acompañado de bajas tasas de graduación y tiempos de graduación más extensos que los estipulados en los reglamentos. Este problema, que ha dado en denominarse el “síndrome todo menos la tesis”, (ABD por sus siglas en inglés, *all but dissertation*) está documentado en una vasta bibliografía (Bowen y Rudenstine, 1992; De Miguel et al., 2004; Ehrenberg et al., 2010; Ehrenberg et al., 2007;

⁴ Este artículo es un resultado parcial de la tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación realizada por Tamara Cruz en la Universidad de San Andrés (Buenos Aires, Argentina, defendida en marzo de 2019) dentro del equipo de investigación sobre “Formación de investigadores” dirigido por Catalina Wainerman y del que formaron parte tesistas de grado y posgrado, entre quienes se encuentra Lorena Fernández Fastuca. Es un ejemplo de nuestra convicción de que las personas que realizan sus tesis se benefician de trabajar en equipos de investigación liderados por personas docentes e investigadoras que desarrollan un programa de investigación con tesistas doctorales, de ese modo, se forman en investigación, en el quehacer de sus tesis y las de sus pares.

⁵ El foco de esa expansión está en las especializaciones y maestrías; en los doctorados, el incremento porcentual es menor en términos relativos.

Leatherman, 2000; Marsh et al., 2002; entre otros trabajos) y es reconocido como una problemática en distintos países (Ehrenberg et al., 2010). Los estudios en Estados Unidos, Europa y Australia coinciden en que la deserción es más alta en las Ciencias Sociales y Humanas que en las Exactas y Naturales (Jiranek, 2010; Lovitts, 2001; de Miguel et al., 2004; Wright y Cochrane, 2000; Zainal Abiddin e Ismail, 2011). También, otros estudios equivalentes realizados en la Argentina entre los años 2000 y 2015 (Tuñón, 2012; Wainerman y Tuñón, 2013; Matovich, 2014; Wainerman y Matovich, 2015; Wainerman, 2018) revelaron tasas de graduación muy dispares entre las Ciencias Naturales y Exactas, y las Ciencias Sociales y Humanas. Entre las primeras, varían entre 45% y 100%⁶ entre disciplinas y entre programas doctorales, con mayoría de las tasas de graduación superiores a 70%. En las Ciencias Sociales y Humanas, las tasas varían entre 9% y 57%, con una mayoría por debajo del 44%, y diferencias entre disciplinas y programas. Igualmente, en Ciencias Naturales y Exactas, el tiempo promedio hasta la graduación real es inferior y más cercano al tiempo fijado por reglamento que en los doctorados de las Ciencias Sociales.

El estudiantado doctoral de Ciencias Sociales y Humanas aprueba los seminarios, pero no concluye el trabajo de graduación final. En términos de Lovitts (2005), este grupo no logra atravesar la “transición crítica”, es decir, pasar de ser estudiantes que reciben conocimiento a ser capaces de producir conocimiento de manera profesional. Para acompañar esta transición, en los programas de formación doctoral en Ciencias Sociales y Humanas, es cada vez más frecuente, desde hace ya casi tres décadas, encontrar espacios curriculares denominados seminarios o talleres de tesis, al menos en Argentina. En los países anglosajones es más común otro tipo de dispositivos: *Brown Bag Seminars* o también Seminarios de investigación, grupos de escritura, talleres de escritura (Fernández Fastuca, 2018). En líneas generales, varía su grado de formalidad, pero en todos ellos se espera lograr avances en las tesis doctorales a través de distintas estrategias que incluyen la producción y el intercambio entre pares.

En este artículo se indagan los talleres de tesis como parte de la oferta curricular de los doctorados para brindar acompañamiento a sus estudiantes doctorales en la realización de sus tesis, más allá de la relación con la persona directora o supervisora de esas tesis. El objetivo es indagar usos y características del taller de tesis como dispositivo pedagógico para la formación en investigación en doctorados en Ciencias Sociales y Humanas de la Ciudad

⁶ Más altas en Física y en Matemáticas, y más bajas en Ciencias de la Computación y de la Tierra, más “profesionales”, o con alta demanda de mercado.

Autónoma de Buenos Aires. Para ello buscamos registrar y describir la propuesta curricular de los talleres de tesis utilizados en programas doctorales en Ciencias Sociales y Humanas en diversas universidades con sede en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2. Referente teórico

2.1. Algunas diferencias en la formación en investigación según el área de conocimiento

Uno de los puntos centrales para el análisis de las posibilidades de graduación del estudiantado doctoral es el campo disciplinar. Las diferencias entre las distintas disciplinas han sido abordadas por varios estudios (Becher, 2001; Fernández Fastuca, 2018; Gardner, 2009; Latour y Woolgar, 1995; Wainerman, 2011; Wainerman, 2018; Zhao et al., 2007). En el ámbito de las Ciencias Exactas y Naturales, el aprendizaje del oficio de investigar se ejercita tempranamente: el estudiantado se incluye en grupos de investigación a cargo de personas investigadoras con experiencia ya desde la elaboración de la tesis de grado y continúan en el posgrado (Martínez, 1999). En ese lapso reciben acompañamiento de pares-guía con experiencia; cuentan con recursos (desde la beca, que gestiona la persona investigadora a cargo del grupo hasta las instalaciones, herramientas necesarias para desarrollar su trabajo). Se trata de un trabajo inserto en un grupo más amplio que incluye la participación de otras personas investigadoras en formación con diverso grado de experiencia, que pueden orientar a cada novel en el desarrollo de su investigación. De esta manera, al enseñarles a investigar desde la práctica y al inicio de la formación, no existen cursos de metodología separados de los de teoría.

Por el contrario, en las Ciencias Sociales y Humanas, el proceso de formación de personas investigadoras es, con alta frecuencia, solitario e individual. En este caso, adquiere gran importancia la dirección de la tesis en el acompañamiento de cada tesista, con distinto grado de involucramiento en su tarea (Fernández Fastuca, 2018). Tesistas de este campo se encuentran con mayores dificultades para conseguir recursos que faciliten su dedicación exclusiva a sus trabajos de investigación (por ejemplo, tienen un empleo y en paralelo realizan la tesis, lo cual complejiza su situación en términos del tiempo que pueden dedicarle a la investigación). Estos factores inciden en la diferencia entre los indicadores de rendimiento interno de los distintos programas doctorales de Ciencias Exactas y Naturales, y de Sociales y Humanas. En suma, entre ambos mundos hay diferencias de organización, de acceso a recursos (becas, subsidios), además de diferencias epistemológicas y pedagógicas.

Los ambientes de trabajo diferenciales que presentan las diversas áreas científicas promueven también distintos ambientes de aprendizaje (Kam, 1997). El proceso de aprendizaje de la investigación es un proceso situado, es decir, que los aprendizajes significativos no se adquieren de forma aislada, sino en un contexto relevante para la formación en una práctica social (Fuller, et al., 2007). Así, el aprendizaje es un proceso de enculturación en el marco de una comunidad de práctica (en nuestro caso, la comunidad académica) cuyos integrantes tienen variadas oportunidades de operar con los conocimientos de la comunidad; donde “aprender” y “hacer” son indisociables (Díaz Barriga, 2003). Considerar el contexto en el que suceden los procesos de enseñanza y aprendizaje supone atender no solo al sujeto que aprende y a los objetos del aprendizaje, sino también a la comunidad o al entorno social en el cual las interacciones sujeto-objeto tienen lugar.

Las comunidades de práctica se definen por tres características esenciales: una tarea común, el mutuo compromiso entre sus integrantes y un repertorio compartido (Wenger, 1998)⁷. La definición de la tarea común es fruto de procesos de negociaciones entre miembros de la comunidad. El compromiso mutuo se da en la participación, definida en torno a la tarea, al objetivo a alcanzar. Finalmente, el repertorio común remite a las características o conocimientos de base que comparten las personas que integran la comunidad. Según Wenger (1998), en las comunidades de práctica se desarrolla una tarea dándole estructura y significado.

2.2. Los talleres de tesis como dispositivos pedagógicos

Tradicionalmente, los talleres constituyen espacios en los cuales tiene lugar la práctica en el proceso de la formación en un oficio. Sus orígenes se remontan a los gremios medievales en los cuales se transmitía el oficio en el hacer. Un maestro artesano guiaba a sus aprendices a lo largo de años de transmisión de estos saberes, así, el oficio se adquiría mediado por la práctica en la elaboración de obras concretas, de la mano de una persona experta (Wainerman, 2011).

Ander-Egg (1994) define a los talleres como “una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de ‘algo’, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo” (p. 10). Así, se trata de espacios donde cada aprendiz interactúa de una manera que tiende a ser horizontal con sus pares, docentes y el conocimiento para la

⁷ De acuerdo con Wenger, las comunidades de práctica abarcan una variedad de agrupaciones, tales como familias, grupos de investigación, de profesionales, trabajadores en ámbitos empresariales, entre otros.

realización de un producto concreto, en este caso, la tesis doctoral (a pesar de cierta asimetría que sostiene el rol docente de organización y formación en el taller). Anijovich et al. (2016) señalan como rasgo fundamental, además del trabajo conjunto en torno a un tema, el valor de los intercambios y el diálogo entre participantes.

Los talleres son espacios en los cuales la teoría puede ser aplicada para realizar un producto, como la tesis doctoral. Cobra relevancia la práctica del quehacer de la investigación, que se diferencia de la transmisión de contenidos metodológicos. Como señalan Fernández Fastuca y Guevara (2017), se trata de un espacio que permite resignificar la teoría a través de investigaciones concretas.

En los talleres, la función docente se distancia del rol tradicional de ser quien posee el saber, ya que propone, coordina y orienta las tareas que se llevarán a cabo. Prepara las condiciones en vistas a alcanzar esta “disposición para” (Souto, 1999) que sucede en los talleres: establece el marco general de trabajo, complementa las experiencias del estudiantado con conocimiento teórico, aporta también experiencia y bibliografía en función de la tarea que tienen por delante (de Vincenzi, 2009). Las propuestas de trabajo pueden favorecer la reflexión sobre el hacer y permitir un análisis metacognitivo sobre la acción. Docentes y estudiantes aprenden tanto de modo individual como colectivo. En términos de Wenger (1998), se trata de un aprendizaje social, de aprender con otras personas.

3. Metodología

3.1. Enfoque

El trabajo de campo se realizó entre 2012 y 2013, y el análisis de la información en 2018-2019. La investigación sigue un enfoque cualitativo y es de tipo descriptivo. El diseño metodológico consistió en la recolección de documentación, normativa y materiales didácticos de los talleres, y en entrevistas semiestructuradas a informantes clave de cada doctorado seleccionado (guías de entrevista en Anexo 1 y Anexo 2). Para ello se consideraron dimensiones que se señalan en el próximo apartado.

3.2. Unidades de análisis

Para alcanzar el objetivo, se definieron como unidades de análisis los talleres de tesis pertenecientes a la oferta curricular de seis programas doctorales en Ciencias Sociales y Humanas de cinco universidades en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Para la selección de los programas se privilegió la accesibilidad al campo y la proximidad geográfica.

Tras contactar a las universidades, se coordinaron entrevistas con quienes se pudo establecer contacto y, entre estos casos, con quienes accedieron a colaborar.

Para conocer los programas doctorales antes de proceder a coordinar las entrevistas, se consultaron las páginas web de distintos doctorados, y se relevó la información pertinente disponible: reglamentos, planes de estudio, programas de los talleres de tesis y de metodología. También, a través de la web, se consultaron las resoluciones de acreditación de todos los programas involucrados en este estudio, recogidas del sitio de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)⁸, que brinda información detallada sobre las características de los programas doctorales. No en todos los casos se encontró toda la información. Esta indagación se realizó para identificar, desde la documentación del doctorado, la existencia de espacios destinados a acompañar y/o estimular la realización de la tesis. En función de la información recogida, se definió como espacio curricular a estudiar el taller de tesis, y se hicieron los contactos con los programas para coordinar las entrevistas.

Se indagaron doctorados en: Sociología (2), Ciencias Sociales (1), Ciencias Políticas (2) e Historia (1) en una universidad de gestión pública y cinco de gestión privada; tres son programas doctorales estructurados⁹, y tres semiestructurados. La antigüedad de los doctorados es diversa: al momento de realizar el trabajo de campo, el doctorado D contaba con más de veinte años de existencia, el A y el C con poco más de diez años, el E con nueve años y el B y el E con menos de cinco años de vigencia. Estos últimos, además, sin personas graduadas aun al momento de realizar el trabajo de campo. En cuanto a la matrícula, la mayoría tienen en promedio diez estudiantes o menos por cohorte, solo uno tiene un mayor número de personas inscritas. La Tabla 1 resume las características de los programas y de las personas entrevistadas.

⁸ El artículo 39º de la Ley de Educación Superior, N° 24.521, establece que la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria tendrá, entre sus funciones, la acreditación de las carreras de posgrado. A partir de ello, todas las carreras de posgrado deberán ser acreditadas por esta Comisión.

⁹ En Argentina, los programas doctorales pueden ser: estructurados (currículum totalmente predefinido por la institución e idéntico para todo el estudiantado), semi-estructurados (una parte del currículum está predeterminada por la institución, y la otra se define de acuerdo con el campo profesional, área del conocimiento o tema de tesis) y personalizados (las actividades curriculares no están predeterminadas y se definen para cada estudiante de acuerdo con el área del conocimiento y su tema de tesis) (Resolución 160/2011, Ministerio de Educación de la Nación).

Tabla 1.
Programas doctorales indagados, campo disciplinar, cantidad de talleres de tesis y número de entrevistas según cargo de gestión y de docencia. Argentina, 2019.

Doctorado	Disciplina	Cant. Talleres de tesis	Gestión académica	Docentes de taller	Total de entrevistas por doctorado
A	Cs. Sociales	3 (I, II y III)	1 (Dirección)	3	4
B	Sociología	3 (I, II y III)	1 (Coordinación)	2	3
C	Historia	5 (I, II, III, IV y V)	1 (Coordinación)	3 ¹⁰	4
D	Sociología	1	1 (Dirección)	1	2
E	Cs. Políticas	0	1 (Coordinación)	-	1
F	Cs. Políticas	1	1 (Dirección)	1	2
Total entrevistas		6	10	16	

Fuente: Elaboración propia (2019)

Se realizaron, en total dieciséis entrevistas: seis a ocupantes de cargos de gestión, diez a docentes de los espacios de taller; siete mujeres y nueve varones. Cuatro de las seis personas entrevistadas, que ocupan distintos cargos de gestión, son mujeres, y seis de los diez docentes de talleres de tesis entrevistados son varones. Todas las personas entrevistadas tienen formación doctoral (seis doctoradas en universidades argentinas, tanto de gestión pública como privada, y diez en universidades extranjeras: cuatro en Estados Unidos, cinco en Europa, un caso en Brasil) y experiencia en investigación. De las personas entrevistadas (Doctorados A, B, C, D, E, F), trece tienen entre 40 y 60 años; la edad menor se encontró en un docente de taller del Doctorado B (37 años) y la mayor en el director del doctorado D (68 años). En relación con su trayectoria y experiencia en el tema, solo en un caso (Doctorado B) se trata de una primera experiencia como docente de taller de tesis. El resto de las personas entrevistadas han participado en el diseño de los doctorados, han ocupado anteriormente cargos de gestión o han sido docentes de taller de tesis en otros posgrados y/o instituciones. En este sentido, la experiencia previa en gestión o docencia de taller de tesis oscila entre los dos y los catorce años.

¹⁰ Se realizaron entrevistas con docentes de taller I, III, IV y V. Si bien no se entrevistó al docente del taller II, se consideró que el material recolectado hasta el momento era suficiente para conocer la propuesta de ese taller.

De los seis programas, dos (D y F) tenían un único taller, y estaba ubicado al final de la cursada; tres (A, B, C) tenían más de un taller, y estaban distribuidos a lo largo del programa; y uno (E) no ofrecía taller de tesis alguno ni otras instancias de acompañamiento para la realización de la tesis.

Aunque el doctorado E estuviera por fuera de los criterios de selección de los programas doctorales, se lo incluyó en este trabajo porque permitió reflexionar acerca de las concepciones que subyacen a nivel institucional con relación a la formación de personas investigadoras y a la enseñanza en el nivel doctoral.

3.3. Técnicas de recolección

En el trabajo de campo se utilizaron distintas técnicas de recolección. En primer lugar, se realizó un análisis documental tomando como fuentes de datos las páginas web de cada doctorado y los reglamentos, planes de estudio, programas de los talleres de tesis y de cursos de metodología. Una vez definidos los casos a estudiar y hechos los contactos con las instituciones, se recolectaron guías y materiales didácticos de los talleres en caso de que los tuvieran. Luego, se realizaron entrevistas con las autoridades de los doctorados y con docentes de los talleres de tesis de cada programa.

Primero se entrevistó a la dirección o coordinación del programa, la cual tiene una visión general del doctorado y, además, podía indicar a qué docente entrevistar después. En estas entrevistas se consultaron algunos datos de contexto acerca del programa (cuándo comenzó, cambios desde su creación, entre otros) para luego indagar la existencia de espacios curriculares cuya finalidad fuera colaborar para la realización de la tesis, y sus características. En el caso de las entrevistas a docentes, se les consultó de forma más puntual las características de estos espacios, las dinámicas propuestas, forma de trabajo cotidiana, actividades a realizar, finalidad de los encuentros, planificación y evaluación. Al ser entrevistas semiestructuradas, también se brindó espacio para que surgieran otros temas en el marco de esta investigación, tales como la elección de las personas directoras de las tesis y su vínculo con la institución, el proceso de formación en investigación, similitudes y diferencias entre la formación en investigación en Ciencias Exactas y Naturales, y en Ciencias Sociales y Humanas, reflexiones generales sobre los talleres de tesis, sobre la propia experiencia como estudiantes de Doctorado. Fueron relevados e incluidos en este trabajo en la medida de que se reiteraran en la mayoría de las personas entrevistadas.

3.4. Procesamiento de análisis

La información se procesó e interpretó mediante el análisis temático. Este partió de las siguientes categorías de análisis, con las cuales se analizaron los materiales consultados sobre los talleres y las entrevistas: inserción curricular, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y mecanismos de evaluación. Se transcribieron las entrevistas y luego se tabularon las respuestas según los temas abordados, organizadas por programa doctoral y rol de la persona entrevistada (autoridad de gestión o docente). En función de esas comparaciones, se identificaron similitudes entre los doctorados con más de un taller de tesis (A, B, C), aquellos que tuvieran solo un taller (D, F) y sin taller (E), por lo cual en los resultados se los agrupó de esa manera. También, se identificaron características similares en el primer taller de tesis en los grupos de más de un taller, que se mantienen en los doctorados con un único taller¹¹. No se ha utilizado software especializado para el análisis de los resultados.

4. Resultados

4.1. Ubicación de los talleres de tesis en la estructura curricular

Los doctorados con un único taller de tesis (D y F) lo ofrecen en el segundo año de la cursada. Su carga horaria total es similar a la de cualquier otro espacio curricular del doctorado (36 o 33 hs.) con una frecuencia mensual. Los doctorados con más de un taller (A, B y C) los ofrecen a lo largo de toda la carrera, con algunas diferencias en relación con su ubicación en el plan de estudios (desde primer año, o a partir de segundo año), cantidad de talleres (tres o cinco), frecuencia de los encuentros (quincenal o mensual, según se trate del primero, segundo o tercer taller). Una persona entrevistada del doctorado A informó que los talleres de tesis tienen la mayor carga horaria del doctorado. Esta mayor dedicación de recursos a los espacios de taller de tesis indica la importancia concedida a la tesis en el programa doctoral, más aún teniendo en cuenta que los trabajos de investigación doctoral requieren un complejo proceso de revisión, lectura, escritura y reelaboración. Como señalan Arnoux et al. (2005):

(...) los escritos de posgrado demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos y una capacidad de autoorganización y regulación del trabajo autónomo que solo pueden vehiculizarse por medio de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas anteriores. (p. 3)

¹¹ En las citas de entrevista se los señala como “taller único”.

En otro doctorado de este grupo (B), por ejemplo, las autoridades son conscientes de la importancia de ofrecer a sus estudiantes instancias de trabajo y de acompañamiento institucional prolongados, incluso, luego de haber concluido la cursada de los otros seminarios. Una de ellas dijo: “si vos no seguís teniendo esos espacios, se te empieza a desbandar la cohorte”. Por ello, proponen dos de sus tres talleres de tesis luego de haber cursado y aprobado los seminarios temáticos.

4.2. Objetivos y producto final

Todos los talleres estudiados se proponen ser un espacio de acompañamiento y trabajo tanto individual como colectivo sobre las tesis, más allá del trabajo de la persona supervisora de la tesis con cada tesista. Estos resultados coinciden con lo reportado por Fernández Fastuca y Guevara (2017) como objetivo de los talleres analizados en su investigación. Varias personas entrevistadas se refirieron al taller, además, como espacio de contención. Dentro de este marco general, cada taller tiene sus objetivos particulares. El taller I está destinado a la elaboración del proyecto de tesis. Las diferentes propuestas definen como objetivos: i) analizar y comprender el género “tesis doctoral”; ii) revisar algunos contenidos metodológicos; iii) comprender la secuencia de pasos de la investigación para la elaboración de una tesis doctoral; iv) avanzar en el desarrollo del proyecto de tesis a través de distintas estrategias. En cuanto a este taller, los distintos programas coinciden en los objetivos que este persigue.

Luego del taller I, los productos de los talleres siguientes no varían tanto entre sí entre los doctorados con más de un taller: entre los talleres II y V se trata de avanzar en algunas partes del proyecto, ya sea en la construcción del marco teórico, el marco metodológico y el comienzo del trabajo de campo. En estas instancias se continúa proporcionando un andamiaje institucional para sostener, guiar, acompañar al estudiantado en estos avances, a la vez que se ofrece el espacio para el intercambio y acompañamiento entre pares. En estos talleres se toma como punto de partida el proyecto de tesis, que se continúa revisando y mejorando, y se avanza en llevar a la acción lo planificado. En algunos doctorados se les solicita informes de avance (A), un índice preliminar que obliga a anticipar la estructura de la tesis (B, taller II), o bien la escritura de algún capítulo (A, taller III; B, taller III; C, taller II en adelante), sea el marco teórico, el estado del arte o la metodología.

Cabe resaltar que en todos los casos se cumple la esencia de lo que constituye un taller: enseñar y aprender en el proceso de realización de un producto (Ander-Egg, 1994), cualquiera que sea este. En el caso de nuestro estudio, este producto lo constituyen el proyecto y avances



parciales en la tesis; sin embargo, la tesis en su totalidad queda por fuera de los objetivos de cualquiera de los talleres indagados. Es esta característica fundamental de los talleres (dedicarse al proceso de realización del proyecto de tesis) lo que permite el acercamiento real al quehacer de la investigación en un contexto controlado (Fernández Fastuca y Guevara, 2017).

4.3. Contenidos y estrategias de enseñanza

En todos los talleres I (Doctorados A, B, C, D, F) se encuentran planificaciones clase a clase, con propuestas de distintos contenidos o temas a abordar, cada uno de los cuales responde a una instancia del proceso de investigación y se orienta a enseñar en qué consiste una investigación de nivel doctoral. En ese sentido, hay coherencia entre los objetivos y los contenidos de los programas de los talleres. A modo de ejemplo, se citan las siguientes palabras de la coordinadora de un doctorado:

En la primera reunión les explicamos qué es un proyecto; lo que hacemos por ejemplo es... les mandamos ejemplos de proyectos exitosos para que tengan una idea más precisa, o ejemplos de estados de la cuestión que anduvieron bien, porque ya tenemos los archivos. Sin nombre, le sacamos el nombre. Para que tengan como un modelo del género y una idea de las expectativas de cada uno de los géneros, ¿no? Y después, por supuesto, que vayan a ver las tesis ya defendidas, están disponibles. Entonces les explicamos en qué consiste el proyecto para nosotros, qué elementos tiene que tener, o qué elementos debe tener un ensayo bibliográfico. Al principio les doy una especie de listado con siete-ocho cosas que tiene que tener un proyecto de tesis. (Coordinadora del doctorado C, comunicación personal, 24 de abril, 2013)

Entre los distintos doctorados, la secuencia didáctica de actividades propuestas en el Taller I es similar: se apunta a la lectura de tesis ya defendidas o bien de proyectos, a la vez que se expone y reflexiona acerca de lo que es realizar una investigación para ir familiarizando al estudiantado con el género “tesis doctoral”. Luego, las siguientes sesiones y actividades se focalizan en cada parte del proyecto. Por ejemplo, para el estado del arte se propone revisar *papers* sobre la temática, justificar sus aportes en relación con la propia investigación e identificar las principales discusiones que presentan. En encuentros posteriores se trabaja en la producción del objeto empírico y en las formas de abordarlo (en algunos casos se les propone hacer un primer relevamiento de datos para luego contrastarlo con su pregunta

inicial), se sigue con el diseño metodológico atendiendo a la definición de métodos y enfoques, y a la construcción de herramientas de recolección. Es decir, con cada actividad aumenta la extensión y los apartados del proyecto de tesis trabajados hasta completarlos. Así, en las actividades propuestas, los talleres fomentan el trabajo sobre un producto a partir del intercambio y diálogo entre quienes participan (Anijovich, 2016). En cada encuentro y en cada actividad se construye tanto el proyecto como la modalidad de trabajo en los talleres sucesivos.

Las personas entrevistadas también hacen alusión a la heterogeneidad del estudiantado tanto en relación con los temas de tesis elegidos como con la experiencia en investigación que poseen al llegar al doctorado. La diversidad de temas, a priori, no implica grandes dificultades para el trabajo en los talleres, pero las disparidades de experiencia en investigación pueden traducirse en dificultades al momento de encarar el trabajo en el taller. En las entrevistas a docentes se observa que identifican estas dificultades e intentan guiar al estudiantado hacia el mismo objetivo, en el marco del primer taller:

Y los problemas son siempre más o menos parecidos... quien llega con una idea muy confusa de lo que quiere hacer, hay que obligarlo a que ponga el dedo en una pregunta.

Quien llega con un problema demasiado grande, hay que obligarlo a recortar, o quien llega con una cosa muy descriptiva, y tenés que también empujarlo un poquito y decirle 'mirá, tenés que buscar un problema. No pintes un cuadro, tenés que pensar una pregunta interesante alrededor de eso.' Esas cosas son más o menos donde se encajan. Después también están los buenísimos, que vienen con un súper proyecto muy bien pensado, y que laburan casi muy autónomamente. Retocás dos o tres cosas, aportás algo más, pero nada más. (Docente de Taller I del doctorado C, comunicación personal, 24 de junio, 2013)

Tenés desde el que viene con el tema ya bien definido, que lo tiene clarísimo quizás porque lo viene trabajando desde la licenciatura, o desde otro posgrado, o porque participa de un grupo de investigación, y ya viene de una línea de investigación (...) hasta gente que llega al taller sin la más mínima idea de lo que van a hacer. La mayoría tiene alguna idea, pero es una idea vaga. Lo más común es que tengan alguna idea, y es una idea vaga. Y buena parte de la tarea del posgrado es ayudarlos a evaluar si es una buena idea, y transformar esa idea vaga en una idea concreta, estructurada, clara. (Docente de Taller único del doctorado F, comunicación personal, 15 de mayo, 2013)

Si bien, el abordaje de la dinámica y las interrelaciones que se dan entre quienes participan en la formación doctoral (reglamentaciones de los programas doctorales, personas directoras de tesis y tesistas) excede los objetivos de este trabajo, a lo largo de las entrevistas se pudo vislumbrar algunas de las complejidades que surgen de esta tríada. Una pregunta que surge alrededor de ello es, por ejemplo, cuáles son o cómo se establecen en la práctica los límites y alcances de las responsabilidades de cada participante, cuáles son las características de los vínculos entre institución y personas directoras de tesis, especialmente cuando estas son externas. Tomando en consideración las ideas de Wenger (1998), podríamos preguntarnos qué roles asume cada una en la comunidad.

Los talleres siguientes (del segundo al tercero, para los doctorados A y B, y del segundo al quinto para el C) no cuentan con una organización de contenidos por unidades temáticas, sino que proponen una guía para organizar el trabajo con las propias producciones de cada tesista y entregas de avances tomando como base el proyecto del taller I. Las planificaciones de cada clase son más flexibles, los temas que se requieran abordar o las dificultades a plantearse surgen como fruto del trabajo en las investigaciones, y por ende no pueden preverse ni planificarse abordajes temáticos concretos. En líneas generales, no obstante, observamos que en los cronogramas de los talleres se presentan temas referidos a la búsqueda bibliográfica. Un docente lo expresa así:

En los talleres hay mucha elaboración *ad hoc* porque depende de la cantidad de inscriptos, del grado de avance, de la heterogeneidad de los proyectos... Entonces hay mucha planificación *ad hoc* porque justamente, como la idea del taller es que dialogue directamente con lo que los estudiantes están haciendo, te podés permitir ser flexible en virtud de una estrategia pedagógica. De todos modos, si bien el taller tiene un plan de organización que se repite, hay mucho de elaboración *ad hoc* (hasta que no veo los proyectos no sé con qué me voy a encontrar) y también en la primera clase del taller II —en el I no tanto— les pregunté a los estudiantes si hay algo en particular que tenga que ver con la lógica y la práctica de la investigación que ellos querrían discutir en el taller. (Docente de Taller de tesis II-III del doctorado B, comunicación personal, 14 de diciembre, 2012)

En relación con la formación en investigación, esta propuesta de trabajo coincide con Sanjurjo (2017) en que la formación profesional en la práctica tiene valor en sí misma y en que este valor excede la mera aplicación de la teoría en el espacio de práctica: “partimos del

convencimiento que es constitutivo de la naturaleza humana la articulación indisoluble entre el pensar y hacer, entre el conocimiento y la acción" (Sanjurjo, 2017, p. 22). De este modo, los programas de los talleres se corresponden con la formación en una práctica profesional y no con la predefinición de contenidos diseñados por la persona docente.

Esta modalidad de trabajo en los talleres, acorde con Maya Betancourt (2007), permite que el estudiantado adquiera autonomía al comprometerse más fuertemente con su propio proceso de aprendizaje en el desarrollo de su actividad. Promueve un involucramiento personal más relacionado con la práctica profesional como persona investigadora en formación que con el rol de estudiante.

Con respecto a las estrategias de enseñanza utilizadas, los encuentros se organizan en torno a presentaciones individuales de avances y comentarios *a posteriori* de todo el grupo de pares y docente a cargo. Se organiza un cronograma de presentaciones, o bien se designan conjuntos de estudiantes para presentar sus avances en las próximas clases. Se solicita la lectura crítica de los avances de cada estudiante para poder realizar comentarios. Todo el grupo envía sus avances, así como también realiza comentarios a sus pares¹². Así es como se apunta a una forma de trabajo en la cual el conocimiento se construye colectivamente y se consolida la estrategia de leer para comentar como parte del proceso de aprendizaje en investigación. Se destaca, además, la necesidad de generar un vínculo de confianza dentro de la comunidad del taller para que resulten instancias constructivas y ricas:

Los talleres funcionan sobre la base de la solidaridad y el compañerismo, y la verdad, por lo menos para mí, este año la experiencia fue muy buena. En general estuvo bien. Siempre hay gente quisquillosa, por supuesto, hay situaciones en las que se sienten movilizados, angustiados... Hay gente que sale llorando... Lo ven más como el tribunal de un juicio más que como un trabajo de construcción. Pero la verdad es que pasa eso, y cuando todo el mundo pasó por la misma experiencia ¡ya está! Es como una familia. Estamos en short todos, no nos vamos a estar mirando como no sé qué, y comparten todo. (Docente Taller I del doctorado A, comunicación personal, 21 de diciembre, 2012).

¹² Se encontró una excepción en uno de los doctorados. A partir de la entrevista, se observa que quien realiza comentarios sería fundamentalmente el docente del espacio. En este caso, parecería estar algo ausente la horizontalidad que se espera que suceda en el ámbito de los talleres.

Lo que uno necesita básicamente son... lectores. O sea, gente que te esté siguiendo, leyendo, digamos, lo que vos escribís. Y eso te ayuda a tomar decisiones (la devolución de los otros). Y la idea es que no sea sólo el profesor, sino también que sea una tarea colectiva. Porque si no, prácticamente sería una consulta con turno de espera. A ver, si tres presentan y el único que comenta es el profe... los demás están en tiempo muerto. Entonces se supone que la idea es que... uno no solo es comentado sino también aprenda a comentar a los otros. Que comentando a los otros uno también desarrolla una capacidad que es leer los proyectos de los otros, leer los avances de los otros. Y en general... sucede. Digamos, es una habilidad que es parte de lo que se buscó hacer. (Docente de taller II-III del doctorado A, comunicación personal, 3 de diciembre, 2012)

Se resalta que, para el cuerpo docente de los talleres, la tarea de elaborar comentarios por parte del estudiantado resulta tan importante como la elaboración de avances y entregas en tiempo y forma, incluso, es parte de los objetivos de estos espacios. El intercambio entre los participantes es uno de los valores esenciales del taller (Anijovich, 2016). Además, en los talleres también se busca transmitir pautas, normas y valores que hacen a la actividad académica. Es decir, que se los concibe como dispositivos de la comunidad práctica para generar las condiciones para un aprendizaje social (Wenger, 1998).

Constituye parte del rol docente coordinar los comentarios del grupo de pares en el estudiantado reservando el suyo para el final. En la intervención final, integra todos los comentarios anteriores y realiza aportes que resulten útiles al conjunto, con la intención de transmitir conocimientos acerca del proceso de investigación, como parte de la transmisión del oficio de investigar. También consideran que hay cursantes que suelen tener trayectorias académicas y/o profesionales que les permiten hacer aportes con igual nivel de pertinencia, así se refuerza la idea de que el rol docente en los talleres se distancia del tradicional de ser quien posee el saber; aquí habilita y circula la palabra y reconoce entre el estudiantado aportes válidos al mismo nivel que el suyo.

La tarea de elaborar avances, compartirlos con el resto de la comunidad de pares y recibir comentarios constituye una práctica que se presenta en el taller I y se aprende y ejercita a lo largo de todos los talleres. Además, según las personas entrevistadas, es una práctica común a todos los doctorados indagados. En el taller I, entonces, se instala una forma de trabajo que reproduce las lógicas del ámbito académico, a la vez que ofrece al estudiantado doctoral instancias de co-construcción del conocimiento, como sucede en las comunidades de

práctica. De este modo, los talleres de tesis se convierten en puentes entre la formación escolarizada (aquella que ocurre solo dentro de una institución educativa) y la práctica profesional (en el quehacer u oficio de investigar), según señalan Fernández Fastuca y Guevara (2017).

A investigar se aprende investigando. Una parte central de la formación en investigación es el ejercicio constante a través de la práctica, que incluye aspectos de la vida académica que se aprenden con el tiempo, en el marco de los procesos de enculturación antes mencionados: presentación de ponencias, participación en congresos, redacción de proyectos para solicitar financiamiento, etc. (Wainerman, 2018). Se puede comprender el aprendizaje del oficio de investigar desde una perspectiva situada, en la cual es relevante no solo el contenido que se aprende, sino también el contexto en el que se aprende (Díaz Barriga, 2003). Los talleres de tesis pueden constituir un dispositivo pedagógico para la formación de personas investigadoras, ofrecen un espacio en el que confluyen teoría, práctica, acompañamiento, intercambio y seguimiento de los avances de las investigaciones.

4.4. Evaluación

En los programas con más de un taller (A, B, C), en líneas generales, existen diferencias entre los requisitos de aprobación del proyecto de tesis para acreditar el taller y los requisitos que establece el programa doctoral para la entrega definitiva y formal del proyecto de investigación (el cual acredita el inicio del proceso de realización de la tesis doctoral). Dado que no fue objeto de investigación, baste decir que, si bien hay diferencias entre los programas de este grupo, la aprobación del proyecto de tesis puede exceder la instancia del taller, y puede requerir la participación de otras personas en la evaluación (como el Comité Académico, docentes del taller, personas directoras de tesis, según el caso).

Del segundo al tercer taller de tesis, para los doctorados A y B, y del segundo al quinto para el C, los productos que se requieren para evaluar al finalizar cada taller son informes de avance de la tesis doctoral. Se trata de informes de avance periódicos, presentación y defensa oral de nuevos apartados, o bien la entrega escrita de dichos avances en el desarrollo de la investigación. En todos los doctorados, se espera el cumplimiento de cierto porcentaje de asistencia, la presentación de los trabajos solicitados y en algunos de los talleres, también se observa la participación con los comentarios al grupo de pares. Por lo tanto, pareciera que la evaluación escapa a una lógica meramente de acreditación y se focaliza en una mirada formativa que permite que cada estudiante avance en (y revise) su tesis. Como señala de

Vincenzi (2009), el foco se encuentra en la tarea que tienen por delante (la tesis) y, por ende, la evaluación también se inscribe como un elemento didáctico que colabora con tal fin.

En los doctorados que tienen un único taller de tesis (D y F), el trabajo final a presentar es el proyecto de tesis. Sin embargo, en la práctica, estos proyectos no necesariamente están del todo acabados al finalizar el taller, aunque cumplan los requisitos formales para acreditar el espacio curricular. La autoridad entrevistada sostuvo que una vez finalizada la cursada recibe consultas del estudiantado para continuar trabajando sobre sus proyectos. Es decir, en los doctorados con un único taller de tesis analizado, lo trabajado a veces no resultaría suficiente para poder completar la elaboración de un proyecto de tesis:

Una cosa es el proyecto que hacen en el taller. Por ejemplo, en el primer año de doctorado hicieron el taller de tesis y un proyecto. Pero en el año tercero, el hombre está en otra cosa, tiene otras ideas. Ya lleva dos años de doctorado; leyó mucho más de lo que leyó cuando cursó primer año. Ese proyecto, que es el que va a aprobar el Consejo Directivo, se los pauto mucho. Respecto de qué debe contener cada punto, qué es un marco de referencia, cuántas páginas, si la bibliografía es APA o no APA. Lo dirijo mucho. Alguno lo hace inmediatamente y otros se toman, qué sé yo, un año para presentar el proyecto. Vienen doce veces a preguntar alguna cosa. (...) Como si le diera clases particulares de taller de tesis. (Docente del Taller del doctorado, comunicación personal, 21 de mayo, 2013)

4.5. Diferencias con el programa sin taller de tesis

El doctorado E tiene una duración de dos años y un plan de estudios semiestructurado. De una Resolución de Acreditación de la CONEAU se desprende que se deben aprobar tres seminarios cuatrimestrales obligatorios y luego cubrir una cantidad de horas de seminarios que establece la Comisión de Doctorado con base en el tema de tesis de cada estudiante.

De acuerdo con la resolución, las autoridades mantienen reuniones frecuentes con cada estudiante en relación con sus tesis. Según la autoridad entrevistada, los estudiantes tienen la posibilidad de reunirse con docentes del programa para consultarles por sus trabajos. Ahora bien, la misma autoridad afirmó que los proyectos de tesis que se presentan suelen ser desaprobados. Si bien, de la entrevista se desprende que en este doctorado se encontraban considerando la posibilidad de utilizar el espacio de metodología para abordar los proyectos de tesis, surge de la cita que transcribimos a continuación que la responsabilidad por la propia formación en investigación se depositaba hasta ese entonces en el estudiantado:

[E]l proyecto hoy es un tema que, hasta ahora, salvo gente muy, muy vinculada al tema investigación, profesionalmente hablando, yo te diría que el 80% de acá y de afuera presentan proyectos de tesis que son absolutamente observados. Es decir, casi nadie por dictamen tiene aprobado un proyecto de investigación. Por lo cual es un tema... hemos visto que acá es un tema bastante complicado en todos lados... Como es la Comisión de Doctorado la que evalúa los proyectos de tesis, y los aprueba o los desaprueba, un poco se quiere también tratar de ver, de reforzar el seminario de metodología... descomprimir el trabajo de la Comisión. Porque la Comisión tiene que leer y aprobar, pero no reformular completamente un proyecto a gente que hace un doctorado. Se entiende que el tipo que llega a ese nivel, y está presentando un proyecto, tiene idea acabada de lo que es un proyecto de investigación. (Dirección del Doctorado E, abril, 2013)

Es decir, que en este programa se espera que el estudiantado sea capaz de diseñar un proyecto de investigación antes de comenzar el doctorado, y no así adquirir y/o desarrollar esa competencia en el transcurso de la carrera, como es la finalidad de este nivel de formación en general¹³.

Uno de los pasajes más significativos de la entrevista con la dirección de este doctorado sin taller de tesis y que, por contraste, revela su utilidad dice así:

Tenemos el caso de una persona que —fue una lástima— cuando presentó el trabajo final de tesis esa copia les fue a los tres miembros del tribunal, y el tribunal descubrió que ese trabajo ya estaba publicado. Por él mismo. Es decir, se equivocó. Se diferenciaba un capítulo, pero ya había trabajado el mismo tema, y ya estaba publicado. Entonces, como se consideró que no era inédito, se lo rechazó. (Dirección del doctorado E, abril, 2013)

La existencia de espacios de trabajo y acompañamiento (como el taller de tesis) e instancias de seguimiento intermedias (tales como la defensa de avances) evitan situaciones como esta. Es otra la visión de los casos en los que hay taller, y especialmente, donde hay

¹³ "El Doctorado tiene por objeto la formación de posgraduados que puedan lograr aportes originales en un área de conocimiento —cuya universalidad deben procurar—, dentro de un marco de excelencia académica, a través de una formación que se centre fundamentalmente en torno a la investigación desde la que se procurará realizar dichos aportes originales." (Resolución 160/2011, Ministerio de Educación de la Nación).

más de uno, al concebirlos como oportunidad para ofrecer seguimiento y atender las dificultades apenas se las detecte:

Una de las cosas que veíamos era que este seminario de tesis muy a lo largo, no te deja solo; es más, como decíamos al principio, es un modelo muy escolarizado en cierta medida... tiene sus ventajas. Vas viendo problemas tempranamente, no dejás que el tipo trabaje solo por vía muerta mucho tiempo, que te traiga un producto que no tiene nada que ver con nada, porque vos tenés posibilidades de aprender a leer más temprano. Lo cual no quiere decir que puedas ayudar a torcer algo 'malo' necesariamente. Pero yo creo que tiene sus ventajas. Tiene sus ventajas, y creo que mucha gente apreció esas ventajas. (Docente de Taller II-III del doctorado A, 3 de diciembre, 2012)

Así, cuando no se ofrecen estrategias de acompañamiento o trabajo colaborativo, el éxito de cada estudiante doctoral para finalizar su tesis depende enteramente del tipo de vínculo con quien dirige su tesis, por un lado, y de los recursos con los que cuente (personales, como grado de experiencia en la investigación, compromiso con la tarea; sociales, tiempo de trabajo disponible, entre otros). Quienes no tienen formación previa en investigación y/o quienes trabajan con personas directoras de tesis más ausentes, encuentran más obstaculizada su tarea.

5. Conclusiones

En este artículo se analizaron los talleres de tesis como dispositivos pedagógicos para la formación de personas investigadoras, ya que permiten adentrarse en la profesión de investigación en la práctica, en el transcurso de la cursada del doctorado. La guía docente en el taller junto con la participación de pares que leen y hacen comentarios a las propias producciones, que plantean dudas, compartir inquietudes, etc., son algunos de los aspectos positivos de este dispositivo. En el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas, en el cual las personas investigadoras en formación desarrollan su tarea de una manera más solitaria, con menores recursos de lo que ocurre en Ciencias Exactas, los talleres de tesis permiten compartir y construir tanto conocimiento como aprendizajes con otras personas, y constituyen una comunidad de práctica para realizar las tesis y formarse en investigación, más allá del trabajo que hace cada tesista con la persona directora de la tesis.

En los programas con más de un taller (A, B y C), institucionalmente, los talleres de tesis son su eje vertebrador. Como mencionamos anteriormente, la secuencia didáctica de los

talleres estudiados se organiza en torno al proceso de elaboración de una investigación: primero en el proyecto de tesis (Taller I) y luego con el avance en el trabajo de campo y la redacción de capítulos (talleres sucesivos). En relación con la elaboración del proyecto de tesis, en los encuentros de los talleres se abordan progresivamente las diferentes etapas de una investigación, junto con instancias de reflexión sobre cada una de ellas, a la par que se va acompañando la construcción del objeto de investigación. En estos casos, los encuentros integran momentos teóricos para enmarcar los prácticos.

En el taller I se ofrece un acompañamiento más cercano, especialmente en una etapa en la cual no suele existir en los primeros meses la figura de la persona directora de tesis. La elaboración del proyecto de tesis, además, es el punto de partida para el trabajo de investigación, de allí su importancia y la utilidad del primer taller. El trabajo colectivo sobre los proyectos individuales en el marco del taller contribuye a “alivianar”, intelectual y emocionalmente, esta primera tarea que es un hito en el doctorado.

El taller I, es el más “estructurado” en relación con los demás: se encuentran enumerados clase a clase tanto los temas a abordar como las actividades a realizar. En este taller se asienta la metodología de trabajo de la presentación y discusión de los avances con pares, actividad propia del ámbito académico en jornadas, seminarios, congresos, referato de artículos. Esta instancia ocurre en una pequeña escala, en un ambiente controlado como preparación para otro tipo de espacios de presentación, discusión e intercambios. A su vez, se destaca este espacio en general como una oportunidad para enriquecer las propuestas de investigación a partir de dialogar con otras disciplinas, de las que proviene el grupo de pares que asisten al taller.

Hacia los últimos talleres (del segundo al tercero, para los doctorados A y B, y del segundo al quinto para el C), donde se ha ido consolidando el proyecto de tesis y comenzó el trabajo de campo, el taller funciona principalmente como un espacio de acompañamiento, de lectura y construcción colectiva, sistemática, que puede contrarrestar un poco la labor solitaria en investigación en Ciencias Sociales y Humanas.

En los programas estudiados subyacen concepciones acerca de la formación de personas investigadoras y del rol que juegan en ese proceso tanto la institución como quienes dirigen la tesis. El programa que no posee taller de tesis deposita más la responsabilidad por la realización y finalización de la tesis en cada estudiante y en quien dirige su tesis.

En suma, dado lo observado en los distintos programas y las distintas configuraciones que adquieren los talleres de tesis estudiados, se considera que las propuestas de los

doctorados con más de un taller están próximas a ser consideradas dispositivos de formación en investigación. En estos programas, los talleres de tesis están fuertemente arraigados a nivel institucional bajo una concepción previa acerca de qué implica enseñar a investigar y formar profesionales de la investigación. En estos programas se destaca el trabajo articulado entre docentes del taller, quienes comparten su visión y el norte al cual se dirigen en relación con la formación doctoral en sus disciplinas, y también en el área de gestión. En conjunto, a partir de las entrevistas realizadas y el análisis de las propuestas de los talleres, se observa un componente reflexivo respecto de la formación de personas investigadoras por parte de estas instituciones.

Para finalizar, se advierte que si bien el trabajo de campo realizado permitió explorar los talleres de tesis como instancias de transmisión del oficio de investigar, y comenzar a conocer los fundamentos y propósitos que los sustentan, se reconocen algunas limitaciones. En primer lugar, la cantidad de casos con los que se trabajó (seis) no pretende ser representativa¹⁴. Otro punto a considerar es que el trabajo de campo se centró únicamente en el discurso institucional ya que no se han realizado entrevistas a estudiantes o personas graduadas; tampoco se han observado encuentros de los talleres de tesis, tanto porque no fue el interés inicial al realizar este trabajo y luego por cuestiones de tiempo. Por este motivo, próximos estudios que contemplen las tasas de egreso de cada programa doctoral, la observación de los talleres de tesis y las entrevistas con estudiantes doctorales y personas graduadas podrán arrojar conclusiones más precisas sobre el rol de los talleres de tesis y otras estrategias como dispositivos pedagógicos para la formación para la investigación, más allá del que hacen en conjunto tesista y persona directora.

6. Referencias

- Ander Egg, Ezequiel. (1994). *El taller, una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- Anijovich, Rebeca., Cappelletti, Graciela., Mora, Silvia. y Sabelli, María José. (2016). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.

¹⁴ A partir de los datos disponibles en el documento *Posgrados acreditados de la República Argentina 2015*, elaborados por la CONEAU en 2013, la cantidad de doctorados acreditados en la región denominada Metropolitana (que incluye CABA y la Zona Metropolitana de la Provincia de Buenos Aires) existían 82 doctorados acreditados del área de Ciencias Sociales y Humanas, sobre un total de 186 doctorados acreditados a nivel nacional, en esta área. En este panorama, los seis programas doctorales estudiados en este trabajo constituyen un 7%.



- Arnoux, Elvira., Borsinger, Ann., Carlino, Paula., Di Stefano, Mariana., Pereira, Cecilia. y Silvestri, Adriana. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 3(6), 1-18.
<http://iisap.odontologia.uba.ar/publicaciones/revista-de-la-maestria-en-salud-publica/>
- Barsky, Osvaldo. (1997). *Los posgrados universitarios en la República Argentina*. Troquel.
- Barsky, Osvaldo., y Dávila, Mabel. (2012). El sistema de posgrados en la Argentina: tendencias y problemas actuales. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*. 4(5). 12-37.
<http://www.revistaraes.net/numeros.php?revista=revista5.inc>
- Barsky, Osvaldo., Sigal, Víctor. y Dávila, Mabel. (Coords.). (2004). *Los desafíos de la universidad argentina*. UB/ siglo XXI.
- Bastalich, Wendy. (2017). Content and context in knowledge production: A critical review of doctoral supervision literature. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1145-1157.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1079702>
- Becher, Tony. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Bowen, William. y Rudenstine, Neil. (1992). *In Pursuit of the PhD*. Princeton University Press.
- Clark, Burton. (2008). The modern integration of research activities with teaching and learning. En Clark. Burton (Ed.), *On Higher Education. Selected Writings, 1956-2006* (pp. 408-423). The John Hopkins University Press.
- Delamont, Sara. y Atkinson, Paul. (2001). Doctoring uncertainty: mastering craft knowledge. *Social Studies of Science*, 31(1), 81-107.
- De Miguel, Jesús., Sarabia Heydrich., Bernabé, Vaquera, Elizabeth. y Amirah, Haizam. (2004). ¿Sobran o faltan doctores? *Empiria*, (7), 115-155.
<https://doi.org/10.5944/empiria.7.2004.970>
- De Vincenzi, Ariana. (2009). La práctica educativa en el marco del aula taller. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, 41-46.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/10/010_Vicenzi.pdf
- Díaz Barriga Arceo, Frida. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117.
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/151>
- Ehrenberg, Ronald., Jakubson, George., Groen, Jeffrey., So, Eric. y Price, Joseph. (2007). Inside the black box: what program characteristics influence doctoral students' Attrition and graduation probabilities. *Educational evaluation and policy analysis*, 29(2), 134-150.
<https://doi.org/10.3102/0162373707301707>
- Ehrenberg, Ronald., Zuckerman, Harriet., Groen, Jeffrey. y Brucker, Sharon. (2010). *Educating Scholars. Doctoral Education in the Humanities*. Princeton University Press.

- Fernández Fastuca, Lorena. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Teseo.
- Fernández Fastuca, Lorena. y Guevara, Jennifer. (2017). Los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 31-46. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2637>
- Fuller, Alison., Unwin, Lorna., Felstead, Alan., Jewson, Nick. y Kakavelakis, Konstantinos (2007). Creating and using knowledge: an analysis of the differentiated nature of workplace learning environments. *British Educational Research Journal*, 33(5), 743-759.
- García de Fanelli, Ana María. (2000). *Estudios de posgrado en la Argentina: una visión desde las maestrías en Ciencias Sociales*. CEDES.
- Gardner, Susan. (2009). Student and faculty attributions of attrition in high and low-completing doctoral programs in the United States. *Higher Education*, 58, 97-112. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9184-7>
- Jiranek, Vladimir. (2010). Potential predictors of timely completion among dissertation research students at an Australian Faculty of Sciences. *International Journal of Doctoral Studies*, 5, 1-13. <https://doi.org/10.28945/709>
- Kam, Booi Hon. (1997). Style and quality in research supervision: The supervisor dependency factor. *Higher Education*, 34(1), 81-103.
- Lamfri, Nora. y Araujo, Sonia Marcela. (2018). Los estudios de posgrado en contextos de evaluación. Aproximaciones comparadas entre Argentina, Brasil y Paraguay. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 219-231. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6504>.
- Latour, Bruno. y Woolgar, Steve. (1995). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Alianza.
- Leatherman, Courtney. (2000). A New push for ABD's to cross the finish line. *The Chronicle of Higher Education*, 46(29). <https://www.chronicle.com/article/a-new-push-for-abds-to-cross-the-finish-line/>
- Lovitts, Barbara. (2001). *Leaving the Ivory Tower: the causes and consequences of departure from doctoral study*. Rowman & Littlefield.
- Lovitts, Barbara. (2005). Being a good course-taker is not enough. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/03075070500043093>
- Marsh, Herb., Rowe, Kenneth. y Martin, Andrew. (2002). PhD students' evaluations of research supervision: Issues, complexities and challenges in a nationwide Australian experiment in benchmarking universities. *The Journal of Higher Education*, 73(3), 313-348.
- Martínez, Enrique. (1999). La investigación científica: aspectos ocultos detrás de la actividad y del nombre. Presentado en *La Trastienda de la Investigación*, Buenos Aires.

Matovich, Iván. (2014). *De doctorandos a doctores: la productividad de programas doctorales en distintos campos disciplinarios* (Tesis de Licenciatura). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina. <http://hdl.handle.net/10908/10806>

Maya Betancourt, Arnobio. (2007). *El taller educativo: ¿qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo* (2^{da} Ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación de Argentina. (2012). *Procesos de Acreditación de Carreras de Posgrado - Estándares y Criterios, Resolución Ministerio Educación 160/11*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-160-2011-192733/texto>

Moreno Bayardo, María Guadalupe. (2016) Los doctorados en educación y la formación de investigadores educativos. ¿Un lazo saludable?. *Diálogos sobre educación*, 7(12), 1-13. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.252>

Peón, César. (2004). Universidad y sociedad del conocimiento. En O. Barsky, V. Sigal y M. Dávila (Eds.), *Los desafíos de la universidad argentina* (pp. 153-169). UB/siglo XXI.

Revilla, Diana. (2017). Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *Revista de docencia universitaria*, 15(1), 277-303. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6057>

Sanjurjo, Liliana. (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 5(2), 119-130.

Souto, Marta. (1999). Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica. En Marta Souto, Jean Marie Barbier, Mabel Cattaneo, Mirtha Coronel, Laura Gaidulewicz, Nora Goggi y Diana Mazza, (Eds.), *Grupos y dispositivos de formación* (pp. 89-111). Novedades Educativas/Universidad de Buenos Aires.

Tuñón, Candela. (2012). *Sobre la eficiencia interna de los programas doctorales. Estudio piloto del Doctorado de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales* (Tesis de Licenciatura). <http://hdl.handle.net/10908/2744>

Wainerman, Catalina. (2011). Acerca de la formación de investigadores en Ciencias Sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Eds.), *La trastienda de la investigación* (4^{ta} ed.) (pp. 19-26). Manantial.

Wainerman, Catalina. (2018). Los doctorados en la Argentina: crecimiento y desempeño. En Osvaldo Barsky y Ángela Corengia (Eds.), *La Ley de Educación Superior: impactos, desafíos e incertidumbres* (pp. 251-281). Teseo.

Wainerman, Catalina. y Matovich, Iván. (2015). *La eficiencia en la graduación de programas doctorales en ciencias duras y en ciencias blandas*. <https://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab081.pdf>

Wainerman, Catalina. y Tuñón, Candela. (2013). La eficiencia de los programas doctorales y su evaluación. *Revista Argentina de Educación Superior*, 5(6), 167-188.
<http://www.revistaraes.net/numeros.php?revista=revista6.inc>

Wenger, Etienne. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wright, Toni. y Cochrane, Ray. (2000). Factors influencing successful submission of PhD theses. *Studies in Higher Education*, 25(2), 181-195. <https://doi.org/10.1080/713696139>

Zainal Abiddin, Norhasni e Ismail, Afferro. (2011). Attrition and Completion Issues in Postgraduate Studies for Student Development. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 15-29.

Zhao, Chun-Mei., Golde, Chris. y McCormick, Alexander. (2007). More than a signature: How advisor choice and advisor behavior affect doctoral student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 263-281.
<https://doi.org/10.1080/03098770701424983>

7. Anexos

7.1. Guía de entrevista para personal de gestión del doctorado

(preguntas introductorias acerca del Doctorado en la institución: cuándo comenzó, si hubo cambios en la gestión, si desde que comenzó se introdujeron cambios en el currículum)

1. De todos los espacios curriculares (seminarios, talleres, etc.), ¿cuáles considera que colaboran más/orientan más para la elaboración de la tesis? A nivel de la dirección del doctorado, ¿qué importancia les atribuyen con relación al resto de los cursos y seminarios que componen el Doctorado?
2. A grandes rasgos, ¿cuál/es es/son los objetivos de estos espacios/actividades? En líneas generales, ¿en qué consiste/n? ¿Qué se espera que haga el alumnado en él/ellos? ¿Qué se propone el equipo docente para lograrlo?
3. ¿Cuándo comenzó a implementarse este taller/seminario/etc.? ¿Por qué?
4. ¿Por qué se lleva a cabo esta actividad, y no otra/s? (mencionarle algunas otras posibles) o ¿Cómo surge la idea de implementar estos espacios de esta manera? ¿Conoce otro tipo de actividades? ¿Han implementado otras antes?
5. ¿Se evalúa el impacto de estos espacios? ¿Reciben alguna devolución sobre ellos por parte del alumnado?
6. En relación con el estudiantado, ¿se les realiza algún tipo de seguimiento institucional? ¿Qué acciones se llevan a cabo?
7. ¿Qué otros cursos/talleres/seminarios/actividades propuestas por la Universidad considera que colaboran con la elaboración de la tesis durante el resto del trayecto formativo?

7.2. Guía de entrevista para docentes de talleres

(Preguntas introductorias: sobre cantidad de tiempo que lleva desempeñándose como profesor en este espacio, cantidad de tiempo que existe este espacio en el doctorado, si lo conoce)

1. ¿En qué consiste el espacio? (organización, forma de trabajo) (organización, forma de trabajo)
2. ¿En qué momento del trayecto formativo se ubica y por qué?
3. ¿Con qué frecuencia y duración se dan los encuentros?
4. ¿Quiénes participan, y cuál es la modalidad (presencial/virtual – optativo/obligatorio - individual/grupal)?

5. ¿Qué se espera que hagan los alumnos en los encuentros? ¿Cómo están organizados los encuentros? (organización, forma de trabajo)
6. ¿Los encuentros están planificados?
7. ¿Se hacen devoluciones al alumnado? ¿Quién/es? ¿De qué manera? ¿Queda registro de ellas?
8. ¿Cuándo comenzó a implementarse esta actividad? ¿Por qué?
9. ¿Se evalúa el impacto de estos espacios? ¿Reciben alguna devolución sobre ellos por parte del alumnado?

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

