

¿DEBERÍA REALIZAR LA TESIS DOCTORAL?: UNA RETROSPECTIVA COMPARTIDA

José Luís González Geraldo

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca
Universidad de Castilla-La Mancha

Recibido: 12/11/2010

Aceptado: 28/03/2011

Resumen:

El presente artículo *desnuda* el proceso de tesis doctoral, a la luz del incipiente Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a través de enfoque en el que el propio autor es, al mismo tiempo, la muestra. A través de tres partes claramente diferenciadas, se expondrán los pasos que conforman el proceso general de investigación de una tesis doctoral para, después, comprobar su disección desde un doble prisma: externo e interno. Las reflexiones que deriven de su lectura deberían de ser de especial interés para futuros doctorandos y directores de tesis, pues muestran el inicio, desarrollo y gestación de una tesis que, objetivamente¹, puede ser considerada como una buena práctica para comenzar, o al menos plantearse realizar, una tesis doctoral, especialmente, en relación con el ámbito educativo.

Palabras clave: Tesis doctoral, EEES, proceso general de investigación, teoría de la actividad

Abstract:

This paper *undresses* the process of a doctoral thesis, in light of the emerging European Higher Education Area (EHEA), with an approach in which the author is, at the same time, the sample case. Through three distinct parts, the general research process of a thesis will be explained and, after that, it will be focused from two different points of view: external and internal. Arising reflections should be of particular interest for future doctoral students and PhD supervisors because it shows

¹ Sin ánimo de presumir pero sí de demostrar que el resultado del proceso que nos ocupa puede considerarse como exitoso, decir que la tesis doctoral fue defendida con éxito: sobresaliente *Cum Laude*, junto con la mención de *Doctor Europeus*, que también ayudó a que el autor pudiera ser investigador asociado honorífico del *Oxford Learning Institute* en la Universidad de Oxford (Reino Unido). Por último, señalar que el trabajo mereció el galardón "Castilla-La Mancha, Región de Europa" a la mejor tesis doctoral 2010.

the initiation, development and gestation of a doctoral process that, objectively¹, it could be considered as a good practice to start, or at least to consider, a doctoral program, especially concerning education

Keywords: Doctoral thesis, EHEA, general research process, activity theory

Introducción: ¿Bolonia?, luces y sombras

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha sido alcanzado; o, por lo menos, 2010 era su fecha límite propuesta. En realidad, y siendo verdaderamente optimistas, lo único que podríamos decir es que realmente se ha creado un *espacio*. Un simple espacio que debería ser considerado como el resultado formal del polémico, discutido y discutible, Proceso de Bolonia. Pero poco más.

Resumiendo, el proceso de Bolonia, desde sus principios, promovió principalmente una convergencia europea que facilitara la movilidad, transparencia, comparabilidad y competitividad de las personas e instituciones de los países firmantes. Todo ello con los denominados créditos ECTS como unidad mínima de significado sobre la cual construir un nuevo paradigma metodológico centrado en el estudiante y el trabajo que ha de realizar para alcanzar las competencias que certificarán su nuevo título de grado.

Objetivos totalmente loables y plausibles; pero que no necesariamente han sido alcanzados, simplemente, por establecer el EEES. Éste último, en realidad, es sólo una estructura, un *espacio* vacío, en la que su verdadera esencia, tal y como nos advierten Veiga y Amaral (2009) no es consecuencia directa del mismo sino que sólo se conseguirá, pues sería pueril pensar que ya se ha alcanzado, con un verdadero cambio metodológico; es más: pedagógico.

El proceso de Bolonia nunca fue un tratado vinculante para los países que lo conforman (Clement et al, 2004) pues el único documento que oficialmente les compromete es la Declaración de Lisboa (1997). Documento que, dicho sea de paso, España no firmó hasta 2009, acertada decisión; pero también algo tardía.

Tardía como las críticas de los que, erróneamente, lo denominaron *plan* Bolonia. Como si de él emanaran intrincadas confabulaciones maquiavélicas y/o fuera fruto de los delirios nocturnos de la mayoría de los ministros europeos, eso sí, manejados desde la sombra por avispadados magnates y empresarios: ávidos de mano de obra barata.

Sin entrar a debatir las bondades y deficiencias del proceso de convergencia, lo cierto es que éste tiene tanto aspectos positivos como negativos pero que, indudablemente, representa un cambio. Un verdadero cambio cualitativo de la educación superior que nos catapulta de una manera imparable hacia las necesidades,

retos, miedos, oportunidades y desafíos de un nuevo siglo en el que ya llevamos más de una década viviendo.

Todo un cambio que no debería sorprendernos; es, simplemente, la consecuencia directa del legado político del intermediario francés Robert Schuman y de la aparición y auge del Euro en la escena económica. Era la única realidad social de las tres que apuntaba Natorp: económica, política y educativa (ver Pérez Serrano, 2002, p. 208) que todavía no había experimentado un cambio cualitativo. Al cambio político y económico le debía seguir un cambio educativo y, por tanto, cultural. Sin embargo, y también siguiendo con las ideas de Natorp, la verdadera lástima es que este último cambio, casi obligado, no hubiera sido el primero de todos.

Un cambio en el que el alumno, y desde la cumbre de Berlín (2005) también el alumno de doctorado, es el protagonista. Idea recogida en la última cumbre bienal del EEES donde podemos leer: “Student-centred learning requires empowering individual learners, new approaches to teaching and learning, effective support and guidance structures and a curriculum focused more clearly on the learner in all three cycles” (Comunicado de Lovaina, 2009). Uno de los pilares esenciales que el nuevo modelo docente requiere si queremos fomentar el pensamiento reflexivo y crítico en nuestros alumnos (ver Palomares Ruiz y Garrote Rojas, 2009)

He ahí el interés de la tesis que me ha tenido entretenido durante algo menos de un lustro y que, al mismo tiempo, me sirve para exponer el primer paso de todo proceso de investigación pues todo este razonamiento me condujo a la siguiente pregunta: ¿podemos asegurar que el EEES mejora la calidad de la educación superior? Así, podemos observar cómo:

Por un lado demostrar que el EEES, pese a no ser perfecto, pone al estudiante en el centro del proceso y que, así, el futuro estudiante de doctorado deberá ser considerado como el verdadero corazón y cerebro de la tesis doctoral. No es un becario (aunque también puede serlo de manera paralela), ni tampoco un estudiante que deba esperar las instrucciones necesarias para realizar un trabajo académico peculiarmente extenso. Es decir, el director/es de tesis debería aceptar su papel secundario, de guía y no de capataz cuyas funciones se limitan a ordenar y mandar.

Por otro lado, y sobre todo, pretendo resaltar cuál es el primer, principal y más decisivo paso a la hora de embarcarse en una tesis doctoral: el planteamiento del problema. Todo futuro doctorando debería empezar por preguntarse: ¿qué dificultades/retos/problemas llaman su atención?, ¿cree que podría hacer algo al respecto?, si lo consiguiera ¿serviría para algo? Estas son sólo algunas de las preguntas que podrían servir a esos potenciales doctores para focalizar su interés; siempre matizadas, por supuesto, por el consejo –que no la imposición- del director de tesis.

Inicio y gestación de una tesis: Optimización de Procesos Educativos en el EEES.

Bajo este mismo epígrafe trabajé a lo largo de más de cuatrocientas páginas, aunque es cierto que las tesis, afortunadamente, son cada vez más una cuestión de calidad y no de cantidad. En ellas desarrollé exhaustivamente las ideas expuestas en el apartado anterior siguiendo, no siempre secuencialmente, los pasos que comentaré a continuación y en los que haré referencia a los autores que creo podrían ayudar al doctorando a contextualizar su caso, pero antes, sería oportuno concretar someramente qué entendemos por una tesis doctoral.

Una tesis doctoral tiene que ser, ante todo y desde un punto de vista formal, un trabajo original, correcto, sistemático, novedoso y pertinente en el que el doctorando, de forma individual pero aconsejado y apoyado por su director, demuestre cómo es capaz de llevar a buen puerto el proceso general de investigación (ver Buendía et al, 1998) y contribuir de esta forma al progreso del campo al que se ha adscrito; y, en mi caso, el educativo. Por todo ello, espero que comprendan por qué simplemente esbozaré ciertas piezas clave de la investigación y me centraré en la experiencia que he vivido como doctorando para fomentar un sentimiento de empatía en el principal público objetivo: el futuro doctor. De ahí también el carácter desenfadado y cercano de estas líneas que, sin perder el rigor académico, trata de atraer y no ahuyentar al lector.

Cuando tenía claro el planteamiento del problema inevitablemente surgieron otras muchas cuestiones que podría sintetizar muy brevemente: y ahora, ¿qué?

Como casi todos los estudiantes de doctorado que conozco, incluyéndome entre ellos, el problema elegido en la tesis doctoral ha sido una consecuencia directa de las conclusiones del trabajo realizado durante el periodo de formación, previo a la tesis, que propone el Proceso de Bolonia. Aún así, era obvio que mi conocimiento sobre las iniciativas, programas e investigaciones que se habían realizado sobre el tema que planteaba no era suficiente. Era el momento de convertirme en una *rata* de biblioteca y leer todo lo que pudiera sobre EEES, Proceso de Bolonia, ECTS, teorías de aprendizaje, evaluación y calidad en educación superior. Empezó el segundo paso de la investigación: la revisión bibliográfica.

Tras varios meses conociendo cuáles eran las líneas más recientes y actuales de investigación con la nariz incrustada en libros; artículos de revistas, de impacto a ser posible, y actas de congresos, nacionales e internacionales, pude concretar entre dos y cinco autores clave, los más importantes y que más parecían repetirse, con los que me identifiqué profesionalmente y que sirvieron para acotar y delimitar los futuros pasos de la investigación. Entre ellos, uno de los más relevantes fue el ya jubilado profesor John Biggs. Para clarificar los siguientes pasos que afronté durante la investigación creo adecuado resumir, muy brevemente, los puntos clave de la misma.

A través de su modelo de enseñanza 3P (Figura 1) en el que considera que el alumno aprende en función de sus experiencias y percepciones no solo presentes, sino también pasadas y futuras, llegué a conocer las investigaciones anteriores de Marton y Säljö (1976a; 1976b) que, desde un punto de vista fenomenográfico, llegaron a distinguir dos tipos de enfoques o acercamientos que los estudiantes podían mostrar a la hora de enfrentarse a una tarea académica.

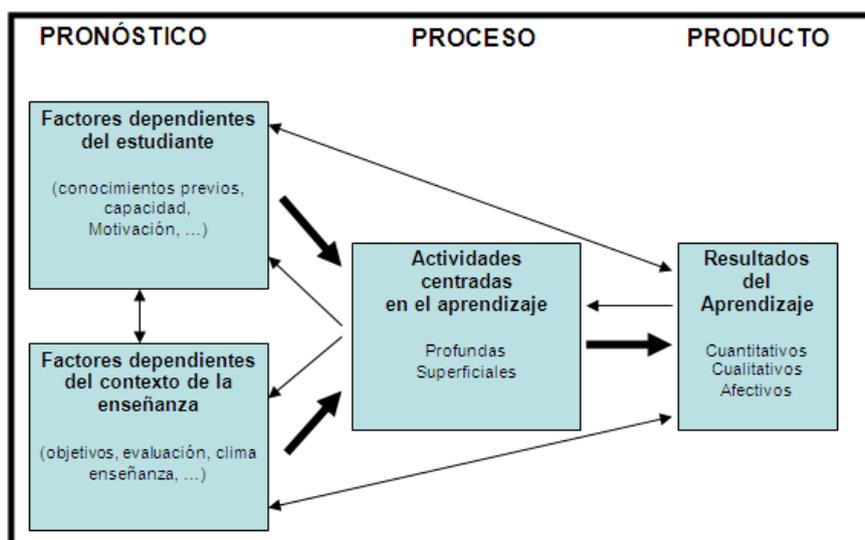


Figura 1: Modelo 3P, adaptado de Biggs (1999)

Dichos enfoques son conocidos hoy en día como enfoques profundo y superficial. Muy brevemente, el enfoque profundo es más complejo y requiere una mayor implicación y esfuerzo por parte del estudiante, se centra en el contenido de la tarea y a través de él podemos conseguir un aprendizaje significativo. El enfoque superficial, en cambio, cuesta menos esfuerzo, se centra en pasar la tarea y no en aprender y se relaciona con el aprendizaje memorístico. Atendiendo a sus características podemos decir que un aprendizaje profundo es más deseable que un aprendizaje superficial pero no podemos decir que el enfoque profundo es *bueno* y el enfoque superficial es *malo* pese a que existen investigaciones que demuestran una correlación elevada y significativa entre un acercamiento profundo y unos mejores resultados de aprendizaje (ver Biggs et al, 2001).

De ahí que centrara mi estudio en el marco teórico SAL (*Student Approaches to Learning*) y transformara mis preocupaciones en hipótesis: tercer paso a seguir (ver Field, 2009). Así relacioné la percepción que alumnos y profesores tienen sobre los principios pedagógicos del EEES con el tipo de enfoque que unos y otros adoptan a la hora de realizar sus tareas. Tras ello, me dispuse a elegir el diseño que la investigación requería: cuarto paso.

Una de las cosas que se aprenden la realizar la tesis es que el diseño no lo elige el investigador, en este caso el doctorando, sino que es la propia investigación la que

pide a gritos el diseño que se ha de realizar. En este caso en particular parecía coherente y razonable establecer dos grupos, uno control y otro experimental, para poder contrastar los resultados entre una metodología “ECTS” –que en realidad no existe como tal- y una más tradicional. Sin embargo, dada la situación del proceso y la viabilidad del diseño propuesto, lo ideal se transformó en lo óptimo y, finalmente, opté por un diseño *ex post facto* (ver León y Montero, 2004) pues no era posible manipular las variables independientes.

El muestreo, quinto paso, fue una de las fases que mayor tiempo requirió pero que, a la vez y de manera paradójica, menor trabajo personal requirió pues sólo tuve que mandar los cuestionarios y esperar a que volvieran para poder volcarlos a los programas adecuados, en mi caso, SPSS y AMOS. A la hora de realizar el muestreo de voluntarios por carta (ver Alaminos y Castejón, 2006) tuve en cuenta la posibilidad de que muchas de las cartas enviadas nunca volvieran por lo que envié muchas más de las que recibí. Afortunadamente, tras casi medio año, pude contar con una muestra de más de 2000 alumnos y 100 profesores.

Los instrumentos de medida utilizados, sexto paso, respondieron a las premisas del marco teórico SAL pero también elaboré otros dos *ad hoc* para poder contrastar la ya mencionada percepción de alumnos y profesores sobre el EEES (ver Losada y López-Feal, 2003) Dichos cuestionarios estuvieron muy influenciados por el trabajo desempeñado durante el último curso de doctorado.

A la hora de analizar los datos, séptimo paso, tuve en cuenta una de las áreas a las que la tesis estaba adscrita, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), por lo que no sólo quise tener especial cuidado en seleccionar el tema de estudio sino también a la hora de analizar los datos recogidos. Así, no sólo me limité a realizar análisis factoriales exploratorios y contrastes de medias sino también a comprobar la adecuación de los modelos encontrados a través de ecuaciones estructurales y análisis factoriales confirmatorios. De esta forma las aportaciones y originalidad de la tesis no sólo harían referencia al contenido de la misma sino también a la manera de lograr los resultados. Este paso es especialmente importante si queremos, como seguramente sea, publicar los resultados encontrados en revistas especializadas

Sin embargo, y al igual que ocurre con el diseño, no podemos decidir de antemano qué tipo de análisis queremos realizar sino que será la propia investigación, a través del resto de pasos: desde el propio planteamiento del problema y en especial a la hora de plasmar las hipótesis de investigación y elegir los instrumentos de medida, la que nos de pistas sobre qué programas utilizar: más cualitativos o cuantitativos, y sobre qué análisis realizar (ver Field, 2009)

Llegados a este punto pueden pasar dos cosas, que se corroboren nuestras tesis y lo celebremos por todo lo alto o que, por el contrario, todas sean refutadas y nos

sintamos totalmente frustrados. Ambas reacciones serían igual de extremistas e irreales, llegamos al octavo paso: la discusión de los resultados y las inevitables conclusiones.

En mi caso en particular, he de reconocer que comprobé cómo la mayoría de las hipótesis en las que creía se derrumbaban, significativamente, ante mis ojos. Resumiéndolo a su mínima expresión, parecía que, en general, una metodología “ECTS” no servía para fomentar un enfoque profundo y que, por tanto, el EEES no estaba consiguiendo sus objetivos. En realidad es una conclusión bastante simplista e irreal; y, para aquellos interesados, sólo decir que los resultados están en proceso de publicación para su mejor consideración e interpretación.

Tras la decepción inicial, intenté ver las cosas con distancia y he de reconocer que en este punto, al igual que en todo el proceso, la ayuda del director de tesis fue incalculable. Que las hipótesis se corroboren o no está fuera del control del doctorando y si el resto de pasos de la investigación son correctos es incluso más probable que esos resultados sean mejor vistos en las revistas por una simple razón: son polémicos y sorprendentes. Ahora bien, dependerá del doctorando buscar una interpretación plausible que encauce las conclusiones y las fortalezca con una serie de líneas de investigación futuras que recojan aquellos aspectos que la tesis, no ha tenido en cuenta al acotar su ámbito de estudio.

Habiendo dicho todo esto, llegamos al noveno y último paso de la tesis: el informe de investigación que, en este caso, coincide con la defensa de la misma y que, sin duda, responde a un proceso de evaluación coherente con el EEES (Díaz Alcaraz, 2006) pero también a un cierto ritual universitario: un acto académico. Así, si en realidad queremos compartir nuestros descubrimientos con el resto de la sociedad –académica o no-, deberemos pensar en resumir la tesis para publicarla en revistas especializadas. Para ello deberíamos seguir una serie de indicaciones y recomendaciones que, en sí mismos, son otro tema distinto al que hemos tratado en este apartado y que excede las pretensiones de esta contribución.

Recogiendo las ideas de este apartado podemos observar cómo se produce el proceso de evolución de una tesis desde que se delimita el problema o la situación a tratar hasta que se defiende y se plantea hacer público su contenido. A continuación, expondremos dos puntos de vista complementarios entre sí y con el propio proceso: una forma de examinar el proceso desde fuera, de una manera más general y menos detallada, y otra más introspectiva y personal que se centrará en recoger las impresiones que la tesis deja en quién la realiza.

El viaje desde fuera.

Hasta este momento me he centrado en intentar comunicar, al lector, cuál ha sido el viaje que he experimentado desde que empecé la tesis hasta hace poco, a pocos meses de defenderla. Este proceso puede ser representado de una manera gráfica y general de la siguiente manera (Figura 2):

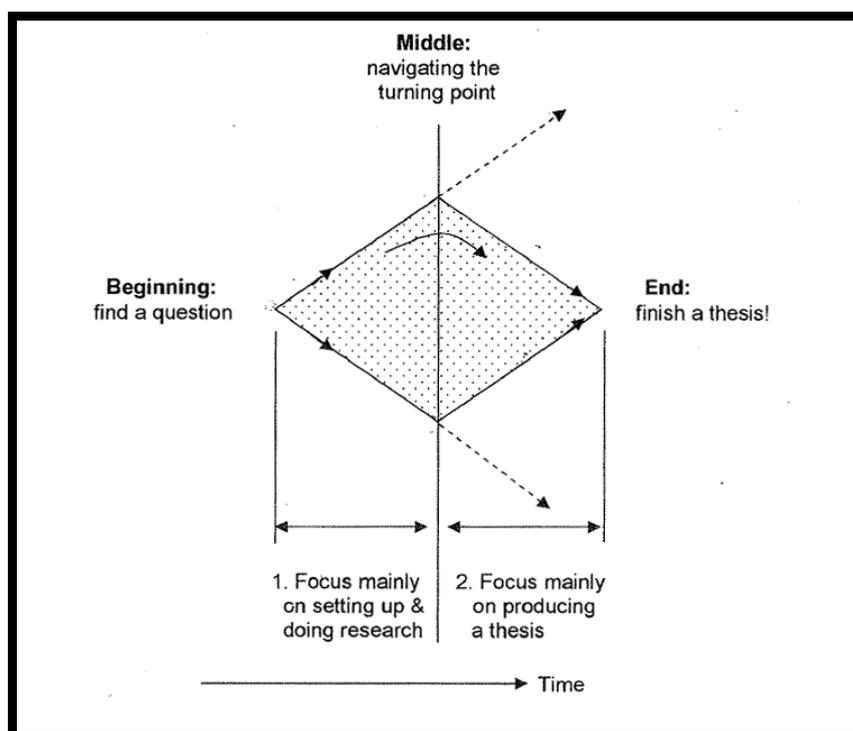


Figura 2: Desarrollo general de una tesis. Trevitt (2009, Comunicación personal)

De esta forma es posible identificar tres puntos especialmente importantes, e incluso obvios, en el desarrollo de una tesis; su comienzo, su final y el que posiblemente sea el más importante de todos, el punto de giro. Ese momento crítico en el que debemos de dejar de investigar (leer) y tenemos que ponernos a producir (escribir).

Centrándome en mi propia experiencia, he de confesar que ese momento lo experimenté durante una estancia en el extranjero (uno de los requisitos que cumplí para obtener la mención de *Doctor Europæus*) en la que el autor de la figura anterior, el Dr. Chris Trevitt, me mostró cómo debía visualizar el final del proceso e incluso, como terapia, pensar y escribir cuál podría ser el párrafo final de la tesis. Y debo confesar que tenía razón, pues teniendo claro la estructura que debe tener la tesis, y dónde quería llegar (el producto final) fue más fácil y rápido unir ambos puntos.

Por mi experiencia, lo difícil es identificar ese punto sin retorno en el que la acción principal pasa de leer y expandir tu mundo a limitarlo y recluirte en el propio mundo que has creado con la tesis. Siempre hay algún artículo recién publicado que parece

ser, o que incluso sea, muy importante para el desarrollo de la tesis, pero lo cierto es que siempre seguirán saliendo y que el objeto de estudio de la tesis, por ser novedoso, requiere que ésta sea defendido en un tiempo prudencial que no haga que lo que en su momento fuera relevante y original se convierta en una investigación desfasada y sin interés.

Espero que con el resumen del proceso de investigación comentado y esta visión general del mismo el lector pueda tener una idea bastante acertada de cómo he experimentado una tarea eminentemente investigadora e individual, un reto intelectual para el futuro doctorando en el que, afortunadamente, no estará sólo y podrá/deberá contar con la inestimable ayuda de su director de tesis, pero también de aquellos autores clave que puedan orientarle sobre cómo enfocar su tema. Sin embargo, es posible que estas dos últimas figuras coincidan en una sola persona.

A continuación procederé, tal y como prometí, a dar una visión más íntima del proceso realizando un ejercicio de introspección que me ayudará no sólo a cerrar una parte muy importante de mi vida profesional sino también a continuar con ella pues, según dicen y estoy experimentando, también hay vida después de la tesis.

El viaje desde dentro.

En estas líneas hablaré sin tapujos y, he de reconocer, que de una manera un tanto egoísta. El proceso de reflexión que procedo a compartir, en principio, iba a ser leído sólo por mí pero ya que me ha sido verdaderamente útil en estos momentos finales de la tesis, y que he encontrado la oportunidad perfecta para compartirlo, espero que también lo sean para aquellos que lo lean y que, en algún momento, puedan identificarse con su contenido.

Así, decidí hacer un breve pero intenso examen de conciencia que repasara de una manera sincera, y lo más objetivamente posible dentro de mi propia subjetividad, el proceso que, incluso con estos párrafos, empiezo a cerrar. Con ello pretendo, reflexionándolo desde dentro, ver mejor las cosas desde fuera. ¿Quién sabe?, no es muy descabellado pensar que dentro de no mucho puede que tenga mis propios alumnos de doctorado y que estos párrafos les sirvan para romper el hielo en la primera reunión director-doctorando que tengamos.

También decidí realizarlo de manera sistemática, utilizando el mismo proceso que comenté al hablar del proceso general de investigación y, por ello, decidí aplicar los conocimientos que he aprendido durante mis años de formación, especialmente los de doctorado, y no sólo divagar metafísicamente sobre mi mundo y sus circunstancias. Para ello realicé una breve revisión bibliográfica para comprobar qué se había hecho y, lo que más me interesaba, cómo.

De esta forma me encontré con recientes estudios que avalan el uso de la teoría de la actividad ampliada por Engeström (1999) como un buen punto de partida para entender y mejorar la educación doctoral desde un punto de vista heurístico (Hopwood y McAlpine, 2007). Posteriormente, siguiendo las lecturas referenciadas en artículos similares, encontré una manera de sistematizar el proceso en pocos pasos formulados como preguntas (Mwanza, 2001) con lo que decidí que ya tenía un marco teórico adecuado para conseguir mi propósito.

Resumiendo los postulados de la teoría de la actividad, podemos decir que ésta entiende que toda acción humana está motivada por la necesidad de alcanzar un objetivo y que, en este proceso, existe una interacción, una actividad, entre el sujeto y el objeto que éste persigue para conseguir un resultado. En dicha interacción juegan un papel esencial los artefactos que se utilice el sujeto como instrumento. Por poner un ejemplo sencillo, si alguien (sujeto) quiere hacer una piscina (objeto) para poder bañarse (resultado) necesitará, al menos, una retroexcavadora (artefacto) para poder remover la tierra e ir construyendo la piscina. De igual forma podríamos distinguir entre artefactos externos (la propia herramienta) e internos (pensamientos, ideas, prejuicios...) pues es probable que si al sujeto le decimos que tiene que hacer la piscina con una pala, pese a que es posible hacerlo, es muy probable que ni lo intente.

El anterior párrafo responde a lo que se denomina como sistema de primera generación y deriva de los movimientos liderados por Vygotsky y sus colaboradores Luria y Leont'ev durante la segunda y tercera década del siglo pasado. Éste fue posteriormente ampliado con las ideas de Engeström (1999) que nos recuerda como el ser humano no está aislado a en dicha interacción y que la comunidad, con sus reglas (implícitas y explícitas) y su división del trabajo, completan el sistema formando lo que se denomina un sistema de segunda generación (Figura 3).

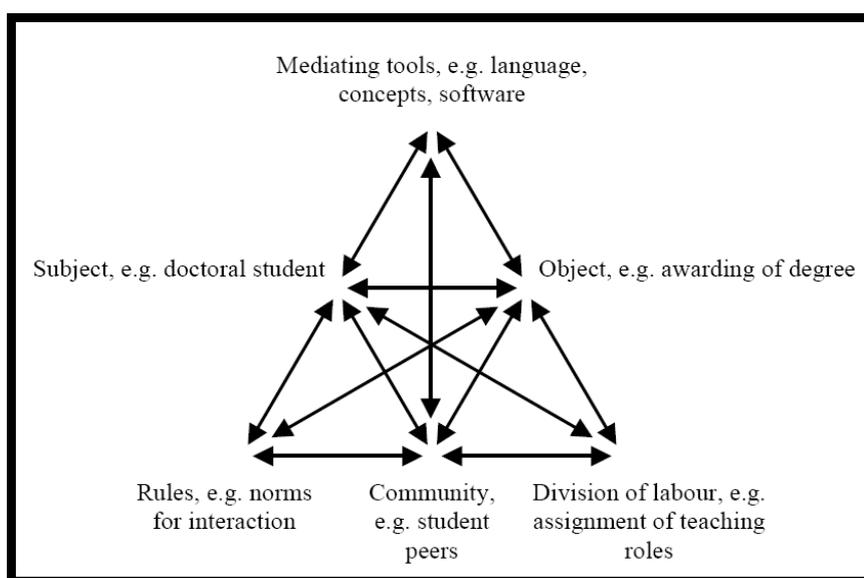


Figura 3: Sistema de la Teoría de la actividad ampliada por Engeström (Hopwood y McAlpine, 2007)

En dicho sistema juegan un papel esencial las contradicciones que puedan surgir entre sus propios elementos. De esta forma puede observarse dónde existen dichas tensiones y actuar en consecuencia. Siguiendo esta línea y en función de los ocho pasos expuestos por Mwanza (2001) realicé el análisis personal que, por no alargar innecesariamente estas líneas, expongo a continuación de manera resumida.

1.- Identificar la actividad de interés:

Completar el programa de doctorado y obtener el grado de doctor.

2.- Objeto de la actividad:

Personalmente estoy interesado en [...] mejorar mi práctica académica y poder trabajar en lo que me gusta, la enseñanza universitaria [...] en este momento, debo centrarme en producir y defender la tesis para obtener el título de doctor, requisito imprescindible para poder seguir trabajando en este campo y poder centrar mis esfuerzos y tiempo en otras tareas [...] que me motivan más [...] destacaría la de la docencia.

3.- Sujeto en la actividad:

Pese a que la elaboración de la tesis es un trabajo eminentemente personal e intransferible no puedo olvidar mencionar a mis supervisores, compañeros y autores clave [...]

4.- Influencia de los artefactos en la actividad:

-Internos: Realmente pienso que el sistema está enfocado a probarte como investigador pese a que tu motivación sea la docencia [...] debo relegar a un segundo plano mis aspiraciones para demostrar mi valía en otros campos que reconozco me serán útiles a la hora de mejorar [...]

-Externos: [...] empecé leyendo artículos y libros, prestando atención no sólo al contenido sino también a la forma (reglas APA). Asistí a cursos de formación metodológica. Me serví de ayudas económicas [...] Acabé dándome cuenta de la importancia de usar el diálogo con otras personas [...] Los libros y artículos ofrecen información muy útil, imprescindible y requisito previo en los primeros pasos de una tesis, pero esta es unidireccional mientras que a través del diálogo con las personas que escribieron y escribirán esos artículos y libros podemos transformar esa información en conocimiento de una manera más eficiente, siendo consciente de las corrientes que realmente son actuales. Las publicaciones de libros suelen tardar en traducirse a nuestro idioma y los artículos de impacto recientes [...] siguen un proceso de revisión por pares que ralentiza su difusión. [...] considero que es muy importante acudir a congresos, es ahí donde podemos conocer las investigaciones más recientes y tener la oportunidad de conversar con sus autores. [...] otros instrumentos más concretos como las bases de datos de la universidad, el uso del inglés para poder leer textos que todavía no están en castellano y, por supuesto, la red de redes que permite agilizar búsquedas de documentos y personas [...]

5.- Reglas que median en la actividad:

Por un lado tenemos las reglas más explícitas dentro de la legislación vigente [...] he optado por obtener la mención europea al título por lo que debo cumplir más requisitos [...] A un nivel superior tenemos los requisitos que, en un futuro, nos pedirán para poder acreditarnos para la figura que sigue en el escalafón, profesor ayudante doctor. [...] esas son las verdaderas reglas del juego [...] Me siento un tanto frustrado con este tipo de pasos que debo seguir y que valorarán una capacidad investigadora que, aún influyendo en mi docencia, no garantizan mi calidad como docente [...] Sin embargo no puedo cambiar estas reglas. Sólo me consuela que mi ámbito de investigación, el campo educativo, me permite cumplir con los criterios de investigación obteniendo resultados que influyen directamente en la calidad de mi metodología docente [...] por otro lado, tenemos una serie de reglas implícitas que, en muchas ocasiones, son transmitidas por los supervisores de forma extraoficial [...] podemos llegar a ver la existencia de ciertos *lobbies* o colectivos que pueden llegar a obligarte a posicionarte a favor de unos u otros colectivos pues el no hacerlo es ya una posición que no guarda ninguna ventaja frente a ambos grupos [...] Es frustrante observar cómo parece que no importa sobre *qué* publiques sino *dónde* lo hagas. [...]

6.- Roles que median en la actividad:

Creo que en la elaboración de una tesis el rol principal recae sobre el doctorando [...] Sin embargo no podemos obviar la tarea de los supervisores. En ellos reconozco dos tareas fundamentales. La primera guiar al alumno para que sea él quien tome las decisiones [...] y la segunda, no menos importante, actuar como *mentor* para ayudar al neófito profesor a hacerse un hueco [...] y a la vez ayudado [...] por el conjunto de académicos de su área. Es curioso observar como el grupo de iguales, los compañeros, ha ido perdiendo fuerza durante los cursos de doctorado [...] ese apoyo ha sido sustituido por los nuevos compañeros, ya no de estudio sino de trabajo, el resto del profesorado (en el cual incluyo a mis supervisores) y becarios con los que no dejo de identificarme. [...] En el poco tiempo que llevo como profesor ayudante he aprendido la importancia crucial de un contexto agradable de trabajo [...]

7.- La comunidad en la que se lleva a cabo la actividad:

El ambiente creado por los factores anteriores me provoca un doble efecto que, en cierto sentido es contradictorio. Por un lado me plantea una situación de reto que me motiva a dar lo mejor de mí mismo cada día [...] Por otro lado experimento una continua sensación de estrés que se concreta en los requerimientos externos que debo cumplir [...] Es irónico pensar que la libertad docente y metodológica que tenemos en el aula contrasta en más de una ocasión con la rigidez de los criterios de evaluación que debemos pasar, sobre todo, en cuanto a investigación se refiere [...] el contexto próximo, en especial los compañeros [...] condiciona, e incluso puede llegar a determinar, la inclusión de los iniciados en esos contextos no explícitos que ayudan a cumplir con muchos de los requisitos explícitos. Esto me obliga a posponer, o como mínimo relegar a un segundo plano, lo que realmente me motiva, la docencia. Un esfuerzo que creo me reportará beneficios en un futuro pero que, por ello, no deja de ser alienante.

8.- Resultado:

Los anteriores párrafos me llevan a establecer como resultado de la defensa de la tesis el cumplimiento de uno de los requisitos imprescindibles para poder demostrar mi implicación y mejora en cuanto a la práctica académica se refiere para, mientras tanto, dedicarme a lo que me gusta, la docencia.

Conclusiones

No entraré a comentar mis propias palabras; me guardo mi interpretación por dos motivos: es demasiado personal y sesgaría la del propio lector. Que cada uno las tome como crea oportuno.

Sin embargo, y sin entrar en mayores discusiones, podemos observar como existe una clara tensión entre lo que *quiero* hacer y lo que *debo* probar. Una tensión que si tenemos en cuenta el resultado y el objeto no lo es tanto, sobre todo cuando reconozco claramente los beneficios de mejorar mi práctica investigadora.

Personalmente encuentro otros muchos puntos de interés a los que debo prestar atención para mejorar no sólo como profesional sino también como persona. Espero que la confianza que les he mostrado les sirva como punto de reflexión propio pues todos sabemos lo difícil que es escarmentar en cabeza ajena.

Antes de terminar no quiero dejar pasar la oportunidad de recordar que una buena tesis no debe pecar de prepotente ni de pedante. Es decir, por muy buenos resultados que obtengamos y por muchas que puedan ser las repercusiones que obtengamos con nuestras tesis no debemos pensar que la historia de la humanidad se divide en dos partes: antes y después de su tesis pues, en el mejor y más utópico de los casos, no nos tocará nunca a nosotros decidirlo.

Si con estos apartados he contribuido a mejorar la percepción del lector sobre el proceso de doctorado y/o he ayudado a que pare por un segundo y reflexione sobre su futuro a la hora de decidir si empezar o no su tesis doctoral, habré cumplido mi cometido.

Referencias bibliográficas

ALAMINOS CHICA, A. Y CASTEJÓN COSTA, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Universidad de Alicante.

BIGGS, J. (1999). *Teaching for quality learning at University*. Buckingham: SRHE. (Trad. esp.: *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea. 2005)

BIGGS, J., KEMBER, D. Y LEUNG, D. Y. P. (2001). "The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F". *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.

BUENDÍA, L., COLÁS, P Y HERNÁNDEZ PINA, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

CLEMENT, M., MCALPINE, L. Y WAEYTENS, K. (2004). "Fascinating Bologna: Impact on the nature and approach of academic development". *International Journal for Academic Development*, 9(2), 127-131.

Comunicado de Lovaina (2009). The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Extraído el día 10 de junio de 2009 de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf

Declaración de Lisboa (1997). Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the European region. Extraído el día 10 de junio de 2009 de <http://www.fv.ulpgc.es/ficheros/conveniolisboa.pdf>

DÍAZ ALCARAZ, F. (2006). "Sugerencias para la elaboración de planes docentes coherentes con el Espacio Europeo de Educación Superior". *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 21, 171-201.

ENGSTRÖM ET AL (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

FIELD, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage.

HOPWOOD, N. Y MCALPINE, L. (2007) "Exploring a theoretical framework for understanding doctoral education". Artículo presentado en la Conferencia de la Sociedad Australiana de Investigación y Desarrollo en Educación Superior, Adelaide, 8-11 Julio.

LEÓN, O. G. Y MONTERO, I. (2004). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc Graw Hill.

LOSADA, J. L. Y LÓPEZ FEAL, R. (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Thomson.

MARTON, F. Y SÄLJÖ, R. (1976a). "On qualitative differences in learning: I, outcome and process". *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

MARTON, F. Y SÄLJÖ, R. (1976b). "On qualitative differences in learning: II, outcome as a function of the learner's conception of the task". *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.

MWANZA, D. (2001). "Where Theory Meets Practice: a case for an activity theory based methodology to guide computer system design". Proceedings of INTERACT 2001

Eighth IFIP TC 13 Conferencia sobre Interacción Humanos-Ordenadores, Tokyo, 9-13 Julio.

PALOMARES RUÍZ, A. Y GARROTE ROJAS, D. (2009). "Un nuevo modelo docente por y para el alumnado". *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24. Consultado en <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos> el 20-10-2010.

Pérez Serrano, G. (2002). "Origen y evolución de la Pedagogía Social". *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 9, 193-231.