

La Escritura de la Tesis y el Ambiente Doctoral^{1/2}

PhD John Cuetara y PhD John LeCapitaine

Resumen
Introducción
Método
Procedimiento
Resultados y discusión
Referencias

Resumen

Se examinan las relaciones entre tres variables de programas de entrenamiento doctoral en Psicología Consultiva y cuatro variables correspondientes a las experiencias de escribir disertaciones o tesis. El muestreo consistió en 192 graduados de programas doctorales de Psicología Consultiva.

La hipótesis más importante establece que la calidad, cantidad y duración de los cursos en investigación (trabajo en cursos de investigación), la oportunidad de observar y conducir investigación en la escuela de graduados (exposición a la investigación), y la calidad y cantidad de contactos entre asesores y asesorados (relación asesor-alumno), podría impactar significativamente la experiencia de

escribir disertaciones (preparación de la tesis, tiempo de terminación y disforia³).

Los resultados estadísticos indican que existen relaciones significativas entre la investigación de cursos e investigación actual; exposición del estudiante a la investigación y preparación de la disertación; exposición del estudiante a la investigación y disforia; exposición del estudiante a la investigación e interés actual; relación asesor/asesorado y disforia; y relación asesor/asesorado con el interés de la investigación actual.

Introducción

Se ha estimado que entre un tercio y la mitad de los candidatos a doctorado en psicología y educación fracasan en la obtención de sus grados, esto debido a una serie de problemas que encuentran al tratar de realizar su disertación (Stemberg 1980). Aún aquellos estudiantes que son exitosos, comúnmente requieren períodos de tiempo excesivamente largos para completar su disertación (Dillon & Mallot, 1980), debido a que experimentan problemas emocionales (Connell, 1985) así como desencanto con la investigación (Spriesterbach & Henry, 1978). Los candidatos al grado que inician la disertación comúnmente se sienten mal preparados, inadecuados, confusos y desorientados. Historias de terror circulan acerca de candidatos doctorales que han estado batallando con su disertación por más de diez años, o de los desastrosos efectos que el proceso de elaboración de la disertación tiene sobre

¹ Journal of Education; Winter91, Vol. 112 N 2. Boston, Mass.

² Traducción: Ing. Carlos Martínez Piña. Alumno de la Maestría en Ingeniería Ambiental. IIT/UACJ. Curso: Tesis I.

³ La palabra disforia (*dysphoria*) no se encuentra en el Diccionario de la Lengua Española. En inglés *dysphoria* significa “depresión, descontento, falta de ánimo”. Antítesis de “euforia”. Nota del editor.

el matrimonio y otras relaciones personales.

No está del todo comprendido por qué ciertos estudiantes tienen relativamente pocos problemas con su proceso de elaboración de la disertación mientras que a otros les toma años completar su disertación o terminan por rendirse. La investigación de este tema sugiere que los programas de entrenamiento doctoral para estudiantes juegan un papel importante en este proceso y que en dichos programas los resultados y la habilidad para prepararlos es variable (Gelso, Rphaeel, Black, Rardin, & SkalKos, 1983; Galassi, Brooks, Stoltz & Trexler, 1985; Royalty, Gelso, Mallinkrody & Garrett, 1986). No está claro, sin embargo, cuáles aspectos específicos del ambiente de entrenamiento afectan directamente la habilidad del estudiante para escribir su disertación.

El presente estudio identifica algunos componentes de los programas de entrenamiento doctoral en Psicología Consultiva, que son valiosos para los estudiantes que escriben su disertación. Se había hipotetizado que estos componentes, cuando estaban presentes, darían como resultado un proceso más corto y menos estresante que resultaría en una actitud favorable del graduado hacia su investigación.

Los estudios actuales sugieren que hay más cosas en juego que la sola actitud del estudiante hacia la investigación. (Royalty et al., 1986). Una falta generalizada de interés en investigación al parecer ha contribuido a la pausa sufrida por la investigación en Psicología Consultiva. De acuerdo con Royalty, et al., la mayoría de los psicólogos consultivos, al igual que otros psicólogos, producen poco o nada de trabajo científico después de sus

disertaciones. Para entender este fenómeno, fue necesaria una visión retrospectiva al entrenamiento profesional de los psicólogos. Royalty, et al., encontraron que aquellos estudiantes que ingresaban a los programas de Psicología Consultiva eran ambiguos respecto al papel de la investigación en sus carreras. Estos autores argumentan que los programas para graduados deben proporcionar la oportunidad de incrementar el conocimiento del estudiante, su habilidad, y su interés en la investigación. Desafortunadamente, la literatura en ésta área sugiere que los programas para graduados comúnmente fallan al no tomar ventaja de esta oportunidad (Spriesterbach & Henry, 1978; Gelso, et al., 1983).

Para la mayoría de los candidatos a grado doctoral, la disertación es la experiencia de investigación más impactante del programa de entrenamiento. Spriesterbach & Henry (1978) examinaron los efectos de escribir una disertación aprovechando aquellos graduados con interés de llevar a cabo la investigación. Los autores concluyeron que la experiencia de escribir una disertación comúnmente es dolorosa, cara, consumidora de tiempo y tiene un “efecto depresivo en el incentivo escolar” (p. 53). Por otro lado, Gelso, et al., (1983) encontraron que la disertación doctoral había incrementado en los estudiantes su habilidad para realizar investigación pero no su interés para conducirla. También encontró que el interés en la investigación se incrementó más hacia aspectos sociales e interpersonales, tales como la relación asesor/asesorado o el pertenecer a un equipo de investigación.

Estos estudios (Spriesterbach & Henry, 1978; and Gelso et al., 1983),

sugieren una liga entre el proceso de disertación y el estado actual de la investigación en Psicología Consultiva. Si la disertación debe permanecer como un requerimiento para la obtención del grado doctoral en Psicología Consultiva, se requieren ciertos cambios en los actuales procedimientos de investigación.

Fue el propósito de este estudio examinar los procedimientos de entrenamiento de los programas doctorales en Psicología Consultiva y explorar las relaciones entre el ambiente de entrenamiento (trabajo en cursos de investigación, investigación de oportunidades, relación asesor-asesorado) y las experiencias de los candidatos doctorales al escribir sus disertaciones (preparación, tiempo de terminación, disforia).

La hipótesis principal establece que la calidad, cantidad, y tiempo de los cursos en investigación (trabajo en cursos de investigación), la oportunidad de observar y conducir investigación en la escuela de graduados (exposición a la investigación) y la calidad y cantidad de los contactos asesor-asesorado (relación asesor-asesorado) impactarán significativamente la experiencia de escribir la disertación. La experiencia de la disertación fue concebida en forma operacional como la habilidad para seleccionar un tópico de disertación sujeto a investigación (preparación de la disertación); tiempo de terminación de la disertación; ansiedad, depresión y hostilidad experimentadas durante el proceso (disforia); y un cierto nivel de interés en continuar en el área de investigación después de la graduación (interés actual en la investigación).

Método

Muestra. A una muestra aleatoria de 300 psicólogos consultivos que se habían afiliado a la División 17 de la Asociación de Psicología Americana desde 1981, se les enviaron por correo instrumentos del estudio. De éstos, 192 (64%) completaron con éxito los requerimientos y los devolvieron. Todos los participantes habían asistido a programas doctorales en Psicología Consultiva que requerían completar su disertación doctoral. Se dio un porcentaje casi igual entre géneros (Femenino: 41%; Masculino: 59%) en rangos de edad entre 25 y 58 años (Media: 33.9), que habían atendido programas doctorales a través de los EE.UU. Más de la mitad (54%) de los encuestados estaban casados mientras trabajaban en su disertación y más de una tercera parte (38%) tenían trabajos de tiempo completo durante este periodo.

Instrumentación.

Escala Ambiental de Entrenamiento. El Ambiente de Entrenamiento para la Escala de Disertación (AEED) fue desarrollado usando guías sugeridas por Dillman (1978). Las guías de Dillman incluyen la reducción del tamaño del cuestionario y su conversión a un panfleto que pudiera ser a la vez que conveniente, barato de enviar por correo. El AEED se enfocó a tres componentes principales del ambiente entrenamiento de programas doctorales de la Psicología Consultiva: 1) Trabajo en Cursos de Investigación; 2) Exposición a la Investigación, y 3) Relación Asesor-Asesorado. Cada una de estas áreas representaba una sub-escala separada del AEED que había sido diseñada como un cuestionario de investigación consistiendo en 28

preguntas de selección múltiple. La sub-escala de Trabajo en Cursos de Investigación contenía seis temas que evaluaban la cantidad y la duración de los cursos relacionados con el diseño de la investigación y la estadística. También evaluaban la percepción de los encuestados sobre la relevancia de estos cursos durante el proceso disertación. La sub-escala Exposición a la Investigación consistió de cinco temas que evaluaban la participación en actividades tales como asistencias a investigación, seminarios de investigación e interinatos de investigación. Adicionalmente, fue evaluado el papel de los profesores en la investigación y el punto hasta el cual estos comparten los resultados de la investigación con los estudiantes, así como la forma en la que los involucran en la investigación. Finalmente, la sub-escala Relación Asesor-Asesorado consistió de 16 temas y trató sobre aspectos referentes a las relaciones, tales como frecuencia de contactos, iniciación de los contactos, y ocurrencia de los contactos, ya fueran individuales o grupales. Varios temas subjetivos fueron diseñados para solicitar la evaluación de los encuestados sobre la calidad de la relación con el asesor y el punto hasta el cual el asesor actuaba como mentor.

Escala de la Implementación de la Disertación. La Escala de la Implementación de la Disertación (EID) fue desarrollada para evaluar el nivel de manipulación del proceso de la escritura de la disertación. La EID consistió de 15 temas que fueron divididos en tres sub-escalas correspondientes con tres de las cuatro variables independientes del estudio efectuado. La sub-escala Tiempo de Terminación de la Disertación (TTD) consistió de seis temas y verifica el número de meses completos y el número de horas por semana que los encuestados

invirtieron trabajando en sus disertaciones. También determina si los encuestados se habían graduado de sus programas, o si aún continuaban activos trabajando en la disertación. La sub-escala Preparación de la Disertación, consistió de tres temas que solicitaban del encuestado su percepción respecto de su preparación para seleccionar un problema para disertación. El número de veces que los encuestados cambiaron de tópico de disertación también fue evaluado. La sub-escala Actitud Actual Hacia la Investigación consistió de cuatro temas y evaluaron tanto el grado de deseo actual como futuro de involucrarse en la investigación. Finalmente, los encuestados fueron cuestionados acerca de los efectos del programa doctoral en general y de la disertación en particular respecto de su actitud actual hacia la investigación.

Lista de Adjetivos de Múltiple Afecto. La *Lista de Adjetivos de Múltiple Afecto* (LAMA) (Kelly, 1982; Megargee, 1972; Zuckerman et al., 1964; Zuckerman & Lubin, 1965; Siller & Chipman, 1963), contiene 132 posibles adjetivos a ser checados, y requiere cerca de 5 minutos para responder. Hay dos formas de listas, la *General* y la de *Hoy*. Estas dos formas difieren solo en las instrucciones para el sujeto, que están en la cubierta, y que se le requiere que conteste: “generalmente, como se siente usted”, o “como se siente ahora – hoy.”

LAMA fue diseñada para satisfacer la necesidad de un examen auto-administrado para obtener medidas válidas de tres de los aspectos negativos clínicamente más relevantes: ansiedad, depresión y hostilidad (Zuckerman & Lubin 1963, p.3). Afecto fue definido como “los aspectos psicológicos de lo emotivo, o como la respuesta emocional evaluada mediante reportes verbales” (p.

3). Los formatos *General* y *Hoy* de LAMA fueron diseñados para evaluar los tres afectos, ambos como rasgos personales relativamente estables y como estados sujetos a cambios diarios en función del uso de drogas, estrés, u otras condiciones externas.

La confiabilidad par-impar y máximos y mínimos para ambos formatos varió entre .17 y .92 (mediana .72) para diferentes grupos de individuos. Confiabilidad de nuevas pruebas (7-8 días) mostraron una tendencia a ser moderadas (.54 a .70) para el formato *General* y relativamente bajas (.00 a .40) para el formato *Hoy*. La puntuación de la ansiedad en los formatos *General* y *Hoy* se encontró que correlacionaban .43 para una muestra colegial y .52 para una muestra psiquiátrica (Kelly, 1972).

Procedimiento

Se envió una carta a la Asociación Americana de Psicología en Washington, D. C. requiriendo los nombres y direcciones de los 300 miembros más recientes (de los últimos siete años) de la División 17.

Un paquete con material de investigación, remitido a todos los sujetos, contenía una carta solicitando su participación, el Ambiente de Entrenamiento para la Escala de Disertación, la Implementación de la Escala de la Disertación, la lista de Adjetivos de Múltiple Afecto, una carta de consentimiento informado, y un sobre rotulado.

Diez días después de enviado, se mandaron recordatorios para aquellos que no habían devuelto los cuestionarios. Se tomaron varias medidas para incrementar la devolución de la información. Por ejemplo, las cartas de presentación fueron escritas

cuidadosamente reflejando respeto por el tiempo del participante, agradecimiento por la participación, y preocupación por la confidencialidad.

Adicionalmente, diez individuos fueron escogidos al azar para entrevistas telefónicas con duración de una hora. Estos entrevistados fueron seleccionados de un grupo que respondió indicando voluntariamente su disposición a la entrevista. Subsecuentes entrevistas fueron conducidas utilizando cuestionarios estándar similares a aquellos usados en la exploración de la materia en los cuestionarios de encuesta, pero utilizando una aproximación más profunda y envolvente.

Resultados y Discusión

Trabajo en Cursos de Investigación

Aquellos encuestados que obtuvieron mayor calificación en la escala del trabajo en cursos de investigación tuvieron estadísticamente [$F(2.142) = 7.75; p < .001$] un nivel más alto en lo que ha interés por la investigación se refiere, que aquellos que tuvieron calificación más baja en el trabajo de curso.

Los participantes con calificación más alta poseen un nivel más elevado de interés por la investigación cuando ingresan a sus programas doctorales y como resultado tomaron cursos de investigación con más frecuencia que aquellos cuyas calificaciones fueron más bajas.

Los estudiantes con calificaciones altas invirtieron un mayor esfuerzo, aprendieron más de los cursos de investigación y, en consecuencia, obtuvieron un alto nivel.

Sin embargo, una explicación alternativa, es que los cursos de investigación, que comúnmente son el primer contacto de los estudiantes con

esta actividad, llegan a tener una profunda y significativa impresión en ellos. La calidad, cantidad y tiempo de desarrollo de estos cursos pueden ser algunos de los factores determinantes en la carrera de estos estudiantes.

Datos cualitativos que se desprenden del estudio, sirven para confirmar la importancia de los trabajos en los cursos de investigación. Los cursos sobre investigación fueron, en segunda instancia, los más frecuentemente citados del programa de entrenamiento doctoral como la mejor ayuda en la preparación de los candidatos para el desarrollo de su disertación (32% de los encuestados). El mejoramiento del trabajo de curso ocupó el tercer lugar (18%) en las sugerencias para mejorar los programas de entrenamiento doctoral en la Psicología Consultiva.

Resulta interesante que los encuestados sugirieran que en los cursos sobre investigación se pusiera énfasis en las aplicaciones prácticas y clínicas de la investigación; que los cursos deberían enfocarse directamente al proceso de la escritura de la disertación, y que el diseño de la investigación y las estadísticas debería ser más integrado. Algunos estudios sugieren que nuevos cursos sobre investigación han logrado avances con éxito. El taller con duración de 14 semanas llevado a cabo por Zuber Skerritt y Rix (1986) sobre escritura de la disertación al parecer ha incrementado los índices de terminación de la disertación en la Universidad Griffith de Australia. Dada la significación de los cursos sobre investigación, resulta imperativo que todos los programas realicen la actualización de sus cursos con el propósito de determinar si cumple con las necesidades de los estudiantes. Adicionalmente a esto Zuber-Skerritt

(1987) recomienda que los maestros conduzcan “acción investigativa” en sus propios cursos. Esto ayudaría a evaluar la eficacia de los cursos de investigación mientras que permite a los estudiantes ganar experiencia de primera mano con la investigación.

Exposición a la Investigación

Se encontró una relación significativa entre la variable de exposición a la investigación y las variables de preparación de la disertación [(2.142) = 3.02, $p < .05$], disforia [F (2.142) = 5.0, $p < .01$], y el actual interés por la investigación [F (2.142) = 10.75, $p < .001$].

Disposición por la investigación y Preparación de la Disertación

La relación entre la exposición a la investigación y la preparación de la disertación fue ejemplificada por tres desafortunados candidatos al grado de doctor que participaron en este estudio. Ninguno de estos encuestados tuvo la oportunidad de conducir o asistir a un proyecto de investigación mientras atendía la escuela, y los tres tenían grandes dificultades para conceptualizar y operar el problema de la disertación. Una desafortunada candidata continuamente permitió a su comité modificar el tema de su investigación hasta que dejó de tener interés para ella; otro mencionó que cambió de tópico en repetidas ocasiones, y la última dijo nunca haber decidido su tópico. Aún cuando algunos de los encuestados expresaron su inconformidad con los cursos de investigación y los asesores, su absoluta falta de experiencia en investigación parece ser el factor de los diferenció de los otros encuestados. Un número de características personales (por ejemplo, la necesidad de aceptación

o la falta de motivación) y eventos cotidianos (por ejemplo, de ubicación, trabajos de tiempo completo) también contribuyeron a este fenómeno. Interesantemente, literatura sobre el nivel de fricción (Jacks et al., 1983) confirmó que muchos candidatos fallidos no habían logrado seleccionar un tópico de investigación adecuado.

No es de sorprender que la experiencia adquirida al conducir proyectos de investigación parece preparar al candidato de doctorado para que seleccione un tema adecuado para su disertación. La experiencia de formular y operacionalizar un problema, así como de seleccionar un diseño de investigación apropiado, bajo la guía de un investigador experimentado, parece ser la preparación ideal para la disertación. La participación en el proceso de investigación de inicio a fin, eleva la confianza de los candidatos doctorales y aporta información útil acerca de cómo los problemas de investigación se conforman y qué tipos de proyectos son lo suficientemente concisos como para ser terminados en un período de tiempo aceptable.

Exposición a la Investigación y Disforia

También parece lógico que exista una relación entre la exposición a la investigación y la disforia. Los resultados de este estudio también indican que un alto nivel de exposición a la investigación estaba asociado con bajos niveles de afectos negativos, tales como la depresión, ansiedad y hostilidad, durante el proceso de disertación [$F(2,142)=5.0, <.01$]. Un ejemplo de esta relación puede encontrarse en los datos cualitativos de las entrevistas. Los encuestados mencionaron que pasadas experiencias en investigación habían elevado su nivel

de seguridad y confianza en la conducción de una investigación, y que también había incrementado su sentido de competencia y los había preparado para el tedioso proceso de codificación de la información. Resulta interesante, que estar preparado emocional y psicológicamente para conducir una investigación es tan importante como el entrenamiento técnico.

Exposición A La Investigación Y Nivel Actual De Interés

Por último, se encontró que existía una significativa relación entre el grado de experiencia que el estudiante tenía con su investigación en el programa doctoral y su actual nivel de interés por conducir investigación. De nuevo, parece ser que ciertos estudiantes que ingresaron al programa doctoral con un fuerte interés por la investigación, que buscaron experiencias en investigación mientras estuvieron en la escuela de graduados, continuaron interesados en la investigación, después de haber terminado. Alternativamente, sin embargo, Royalty et al. (1986) encontraron que la mayoría de los estudiantes ingresan a los programas de doctorado en Psicología Consultiva con un interés marginal en la investigación. Los autores encontraron que ocho de cada diez programas estudiados habían incrementado el interés de los estudiantes por la investigación. Estos exitosos programas que les habían proporcionado a los estudiantes experiencias tempranas en investigación, habían incluido a los estudiantes en los proyectos de los maestros, y habían ligado el entrenamiento en investigación con su aplicación práctica en la Psicología Consultiva.

Gelso et al., (1983) encontraron que la disertación por sí misma había

incrementado la habilidad de los estudiantes, pero no su interés, en conducir investigación. De acuerdo a Gelso, el interés por la investigación fue incrementado más por aspectos interpersonales y sociales del entrenamiento, tales como la investigación de equipo.

Los datos cualitativos de los cuestionarios reafirman la importancia de factores identificados por Royalty et al., (1986) y Gelso (1983), quienes en repetidas ocasiones reportaron incrementos del interés de los estudiantes por la investigación. Al 23% de los encuestados les gustaría tener mayores y más tempranas oportunidades de investigación; 16% opinaron sobre la creación de equipos de investigación y seminarios de investigación, mientras que a un 6% le gustaría un incremento en el énfasis sobre las aplicaciones de la investigación.

Resultados obtenidos por la consecución de las entrevistas, confirman la importancia de la experiencia en investigación. Por demás interesante resulta ver que estos resultados sugieren que la exposición a la investigación (al igual que el trabajo en cursos de investigación y la relación asesor-asesorado), en relación al proceso de escritura de la disertación, en turno, estaban asociados al actual interés por la investigación. Cuando los estudiantes están bien preparados en virtud de sus experiencias en la investigación (y por el trabajo de cursos y sus asesores) para completar la disertación, la experiencia de escribir la disertación aparentemente estimuló el interés por la investigación. Cuando los estudiantes se sintieron indispuestos para preparar y completar la disertación, la experiencia pareció tener un efecto depresivo en el interés por la investigación. La excepción a esta regla

fue demostrada por dos encuestados que reportaron experiencias negativas con la disertación y que esto no afectó su interés por ella por que “la verdadera investigación no es tan dolorosa, tediosa y evaluativa como la disertación”. Al parecer estos encuestados ya se habían formado impresiones favorables de la “verdadera investigación” a través de una exposición positiva al ambiente de investigación y sus programas doctorales.

Relación Asesor-Asesorado

Una relación también se encontró entre las variables asesor-asesorado y las variables de disforia [F(2,142)=3.25, p<.04] así como con el nivel actual de interés [F(2,142)=4.29, p<.02].

Relación Asesor-Asesorado Y Disforia

La conexión entre el encuestado y su asesor así como con su experiencia de ansiedad, depresión y hostilidad ya ha sido mencionada en la literatura por Connell (1985). Connell notó que los consejos de un asesor sobre el análisis de datos y repeticiones escritas así como apoyo en general de actitud simpática pueden ayudar a reducir el sentido de aislamiento del estudiante, su inseguridad y su ansiedad. Rennie y Brewer (1987) sugirieron que la habilidad del estudiante para utilizar efectivamente a su asesor, puede depender de algunos rasgos de personalidad del estudiante. Rennie y Brewer (1987) también encontraron que los escritores de tesis más exitosos preferían trabajar de forma autónoma siendo lo suficientemente flexibles para cambiar de independiente a dependiente cuando lo consideraron necesario.

Resultados del seguimiento de las entrevistas llevadas a cabo en este estudio indicaron que más del 50% de

los encuestados consideraron a sus asesores como no conductores. Sin embargo aquellos encuestados que terminaron sus disertaciones en períodos de tiempo corto habían apreciado la autonomía que esto les había permitido. Aquellos encuestados a los que les tomó mucho más tiempo o que fallaron en la terminación de sus disertaciones, vieron la falta de estructura como un problema muy serio. Aún cuando algunos asesores varían en su grado de conducción y apoyo a los estudiantes, los estudiantes también variaron sus requerimientos de conducción y apoyo.

Los resultados de este estudio, junto con textos seleccionados en ésta área (Connell, 1985; Rennie & Brewer, 1987), sugieren que los asesores fueron una figura importante en el proceso de disertación, con capacidad suficiente para afectar emocionalmente al candidato a doctor durante este período. Aún cuando la mitad de los encuestados calificaron a sus asesores favorablemente, sólo uno de cada diez indicó que su asesor lo había apoyado emocionalmente al grado de elevar sus expectativas durante el proceso de disertación. Otros encuestados hallaron ayuda en sus asesores al ponerles un freno a sus tendencias perfeccionistas, al auxiliarles con la metodología, y al referirlos a otros expertos.

Relación Asesor-Asesorado y Nivel Actual de Interés en Investigación

La conexión encontrada en este estudio entre la relación asesor-asesorado y el interés actual en conducir investigación, es consistente con los hallazgos de Porter y Wolfle (1975), que establecen que aquellos estudiantes que utilizan más horas por semana con sus asesores y colegas no académicos presentaban más posibilidades de seguir carreras

académicas y de llevar a cabo investigación. Innecesario resulta decir, que la calidad de los contactos asesor-asesorado fue tan importante como la cantidad de tiempo que ambos estuvieron juntos. Datos cualitativos obtenidos de los cuestionarios indican que el 45% de los encuestados consideraron a sus asesores como la fuente principal de ayuda en la terminación de la disertación.

Datos cualitativos de la consecución de las entrevistas sugieren que el interés actual en la investigación fue influenciado por la exposición a los maestros que fueron “buenos modelos de científicos-practicantes”. En la mayoría de los casos, lo anterior parece ser la figura del asesor.

Indudablemente, la mayoría de los asesores apenas si tienen tiempo en sus agendas para atender las múltiples tareas que el trabajo les reclama. Tan difícil como pueda ser, bajo las presentes circunstancias, los resultados de este estudio sugieren que el incremento en el contacto personal entre el asesor-asesorado tendrá por lo menos dos efectos positivos: 1) el estudiante tendrá una experiencia emocional más positiva con la disertación, 2) el estudiante, con mayor seguridad seguirá una carrera que involucre la investigación.

Terminación de la Disertación

La investigación conducida por Porter y Wolfle (1975) indica que el tiempo promedio requerido para completar una disertación fue de 9.5 meses completos. Este resultado fue consistente con los obtenidos por el presente estudio que determinaron el promedio de terminación de la disertación de 10.15 (s.d.=7.70, s.e.=.64) meses completos equivalentes.

Porter y Wolfe (1975) encontraron en aquellos graduados que posteriormente siguieron carreras académicas, que completaron su disertaciones en un tiempo promedio de 3.2 meses menos que sus colegas no académicos. Esto sugiere una relación entre el tiempo de terminación de la disertación y el interés actual por conducir investigación. Sin embargo, los hallazgos de este estudio indican que la relación no fue estadísticamente significativa [$r(143) = -.09$, n.s.]. Además, el tiempo de terminación de la disertación no fue relacionado al trabajo en cursos de investigación [$F(2,142)=.73$, n.s.] o a la relación asesor-asesorado [$F(2,142)=.12$, n.s.].

Aún cuando el período de terminación requerido para completar una disertación puede no estar relacionado con el actual interés por la investigación o el trabajo en cursos de investigación, el tiempo de terminación de la disertación si pareció estar relacionado con lo preparado [$r(143) = -.29$, $p < .01$] que se sentía el estudiante para seleccionar un tópico (preparación de la disertación), y el grado de ansiedad, depresión y hostilidad sintió el estudiante [$F(4, 143) = +.24$, $p < .02$] durante el proceso (disforia). No es de sorprender que los encuestados que completaron sus disertaciones en tiempos relativamente cortos, estuvieran mejor preparados para seleccionar su tópico de disertación, y experimentaron menos disforia que aquellos a los que les tomó mayor tiempo de terminación.

Implicaciones Y Recomendaciones

Es de notarse que el interés actual por la investigación fue la única variable que se relacionó con las otras tres variables: trabajo en cursos de investigación, exposición a la investigación, y relación

asesor-asesorado. Este resultado sugiere una conexión significativa entre el ambiente de entrenamiento y el interés por la investigación en el campo de la Psicología Consultiva. Datos cualitativos sugieren que la experiencia disertación-escritura, la cual es afectada por el ambiente entrenamiento, puede ser el evento pivote del programa doctoral que modela la actitud de los estudiantes hacia la investigación.

Las implicaciones de este estudio para los programas doctorales en Psicología Consultiva son vitales. Primero, la estructuración de las experiencias de los estudiantes en investigación durante las primeras etapas del entrenamiento doctoral, y la creación de una atmósfera que conduzca a la investigación, deben ser prioridad para los programas doctorales. Esto puede lograrse formando equipos de investigación y asistencias de investigación, alentando a los estudiantes a trabajar en proyectos de investigación con sus maestros y demostrando cómo la investigación se relaciona con la práctica clínica. Esto no tan sólo ayudaría a la preparación de los estudiantes para su experiencia con su disertación, sino que ideal y estrictamente también incrementaría su interés en conducir la investigación después de su graduación. Estos eventos, por último, podrían mejorar la calidad general de la investigación en el campo de la Psicología Consultiva.

Como segunda prioridad estaría el mejoramiento de la relación asesor-asesorado. Esto podría darse alentando a los asesores a actuar como mentores, entrenando a los maestros para presidir comités y ser miembros de comités, y asegurando que les sea proporcionado el tiempo adecuado para asesorar a sus estudiantes.

Como tercera prioridad está el mejoramiento de los cursos en investigación. Esto podría lograrse mediante una integración completa del diseño de la investigación y de las estadísticas, al referirse en forma directa a la disertación en los cursos de investigación y al enfatizar las aplicaciones clínicas de la investigación mediante la consideración de una amplia gama de metodologías tales como el diseño de estudios cualitativos y estudios individuales de sujeto-caso.

Referencias

Connell, R W. 1985. *How to supervise a Ph.D.* Vestes, 28 (2), 38-42.

Dillman, D. A. 1978. *The total design method to mail and telephone surveys.* New York: Wiley.

Dillon, M. J., & Malott, R. W. 1981. *Supervising masters theses and doctoral dissertations.* Teaching of Psychology, 8, (4).

Freeman, D. J. & Loadman, W. E. 1985. *Advice to doctoral guidance committees from alumni at two universities.* Research in Higher Education, 22 (4).

Galassi, J. P., Brooks, L., Stoltz, R. F., & Trexler, K. A. 1985. *Research training environments and student productivity An exploratory study.* Counseling Psychologist, 14, (1).

Gelso, C. J., Raphael, R., Black, S. M., Rardin, D., & Skalkos, O. 1983. *Research training in counseling psychology: Some preliminary data.* Journal of Counseling Psychology, 30 (4).

Jacks, P., Chubin, D. E., Porter, A. L., & Connolly, T. 1983. *The ABC's of ABD's.* Improving College and University Teaching, 31(2), 74-81.

Kelly, E. L. 1972. *A review of the Multiple Affect Adjective Check List (MAACL).* Seventh mental measurements yearbook. Buros (ed.), Vol. 1. Highland Park, NJ: Gryphon Press.

Megargee, E.I.1972. *A review of the Multiple Affect Adjective Check List (MAACL).* Seventh mental measurements year boot Buros (ed.), Vol. 1. Highland Park, NJ: Gryphon Press.

Porter, A. L. & Wolfle, D. 1975. *Utility of the doctoral dissertation.* American Psychologist.

Rennie, D. L., & Brewer, L. 1987. *A grounded theory of thesis blocking.* Teaching of Psychology, 14(1).

Royalty, G. M., Gelso, C. J., Mallinckrodt B., & Garrett, K. D. 1986. *The environment and the student in counseling psychology: Does the research training environment influence graduate students' attitudes toward research?* The Counseling Psychologist, 14(1).

Siller, J., & Chipman, A. 1963. *Response set paralysis: Implications for measurement and control.* Journal of Consulting Psychology, 27, 432-438.

Spriesterbach, D. C., & Henry, L. D. 1978. *The Ph..D. dissertation: Servant or master?* Improving College and University Teaching.

Sternberg, D. 1980. *How to complete and survive a doctoral dissertation*. New York: St. Martin's Press.

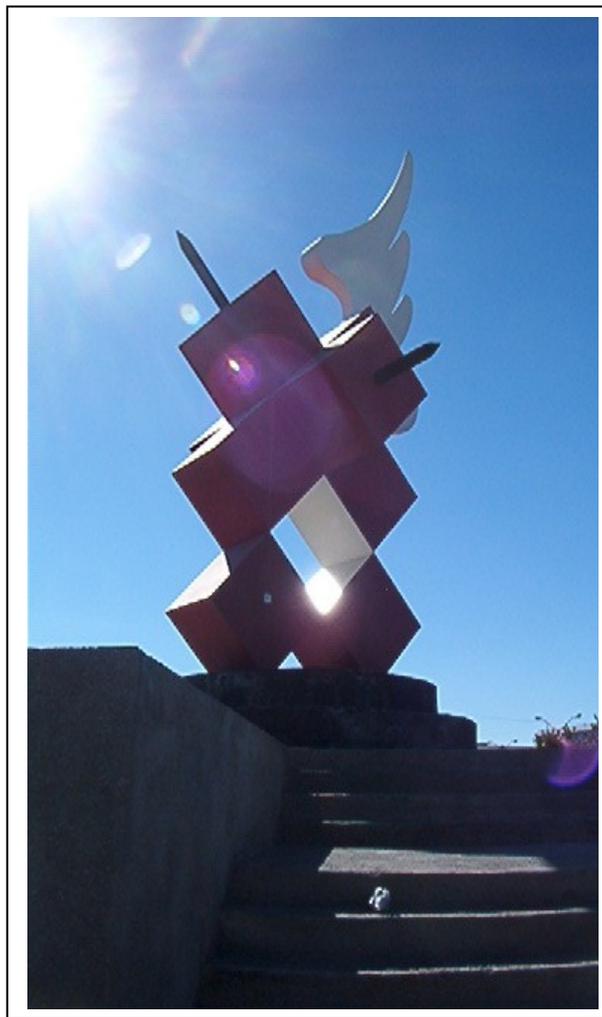
Zuber-Skerritt, O. 1987. *Helping postgraduate research students learn*. Higher Education, 16, 75-94.

Zuber-Skerritt, O., & Rix, A. 1986. *Developing skills in dissertation research and writing for postgraduate*

coursework programmes. Zeitschrift für Hochschuldidaktik 10, 363-380.

Zuckerman, M., & Lubin, B. 1965. *Manual for the Multiple Affect Adjective Check List*. San Diego, CA : Educational and Industrial Testing Service.

Zuckerman, M., Lubin, B., Vogel, L., & Valerius, E. 1964. *Measurement of experimentally induced affects*. Journal of Consulting Psychology, 28, 418-425.



Monumento Cruz Roja. Cd. Juárez, Chih. Foto: Betina, 2004