

# Psicología y Educación. Una aproximación a estudios recientes de ámbitos, facetas y contextos de desarrollo

---

Laura Isaza Valencia, David Andrés Montoya Arenas  
y Luz Elena Ocampo Otálvaro  
Compiladores

370.15

Isaza Valencia, Laura, compiladora

Psicología y Educación. Una aproximación a estudios recientes de ámbitos, facetas y contextos de desarrollo / Laura Isaza Valencia, David Andrés Montoya Arenas y Luz Elena Ocampo Otálvaro. Compiladores - 1 edición-- Medellín: UPB. 2024 -- 287 páginas -(Colección Ciencias Sociales, 31). ISBN: 978-628-500-121-5 (versión digital)

1. Psicología 2. Educación 3. Atención y educación en la primera infancia

CO-MdUPB / spa / RDA / SCDD 21 /

© Varios autores

© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana

Vigilada Mineducación

**Psicología y Educación. Una aproximación a estudios recientes de ámbitos, facetas y contextos de desarrollo**

ISBN: 978-628-500-121-5 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-121-5>

Primera edición, 2024

Escuela de Ciencias Sociales

CIDI: Grupo de investigación: Emoción, Cognición y Comportamiento ECCO.

Proyecto: Desempeño académico de estudiantes de psicología y educación de la UPB (Medellín-Palmira) en relación con aspectos psicológicos, pedagógicos, sociales y familiares. Radicado: 792B-06/17-15.

**Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín:** Mons. Ricardo Tobón Restrepo

**Rector General:** Padre Diego Marulanda Díaz

**Vicerrector Académico:** Álvaro Gómez Fernández

**Decano Escuela de Ciencias Sociales:** Omar Muñoz Sánchez

**Directora Facultad de Psicología:** María Paula Valderrama López

**Coordinadora (e) Editorial UPB:** Maricela Gómez Vargas

**Producción:** Ana Milena Gómez Correa

**Diagramación:** Editorial UPB

**Corrección de estilo:** Mateo Muñetones

**Portada:** Imagen de memetsaputra en Freepik

**Dirección Editorial:**

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2024

Correo electrónico: [editorial@upb.edu.co](mailto:editorial@upb.edu.co)

[www.upb.edu.co](http://www.upb.edu.co)

Medellín - Colombia

**Radicado:** 2296-30-10-23

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

# Experiencia del estudiante en la formación doctoral: un estudio de los factores personales e institucionales involucrados

Diana María Correa Mejía  
Ana María Acevedo Serna  
Clara Gärtner Giraldo

## Resumen

El presente capítulo se propone comprender la experiencia de los estudiantes en su formación doctoral. Para lograrlo, se empleó un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico-hermenéutico. La unidad hermenéutica que se utilizó fueron los fragmentos que componen el discurso generado a partir de la entrevista semiestructurada realizada a cuatro participantes. Se realizó un análisis de contenido a las entrevistas empleando una matriz de tipo etnográfico. El cuadro categorial se construyó a partir de tres categorías iniciales y doce emergentes. Como resultado, se corroboró que existen tres factores principales que tienen gran influencia en la experiencia del estudiante de doctorado: los de tipo personal, los institucionales y la interacción entre estos dos. Se concluye que es imperativo hacer visible la experiencia del estudiante para desarrollar estrategias en el acompañamiento de la construcción de conocimiento que se ha asumido. Se debe seguir investigando desde la experiencia del estudiante de doctorado, ya que no solo inciden las circunstancias que involucran directamente al estudiante en su experiencia, sino también, las políticas y responsabilidades institucionales, así como las interacciones que surgen de la respuesta del estudiante y estas políticas. Identificar los factores que constituyen la experiencia doctoral permite brindar un acompañamiento integral.

**Palabras Clave:** Acompañamiento Institucional; Deserción; Formación Doctoral; Permanencia; Rol del Estudiante.

## Introducción

La permanencia del estudiante en los niveles de educación superior es un compromiso institucional, personal y social, pues su formación contribuye con el desarrollo del patrimonio epistemológico del país. En el 2016, había 12,6 doctores por millón de habitantes en Colombia (según el informe Misión de Sabios que emitió el gobierno en el 2019) y menos del 50 % de los investigadores de Colciencias tenía un doctorado en el 2017 (según los datos disponibles para el 2017 en la página del Ministerio de Ciencias, Tecnología e Innovación). Adicionalmente, al revisar la base de datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), para el 2018, por cada 100 estudiantes que se graduaron en el nivel de maestría, solo 3,2 estudiantes se graduaron del nivel de doctorado.

La deserción es un problema que impacta a escala global y como tal, se reconoce la importancia de abordar el concepto de experiencia, la cual, acorde con Guzmán y Saucedo (2015), la define desde un estudio de las vivencias, los sentidos y el reconocimiento que se le brinda al sujeto, para construir significados, al narrar su experiencia o materializándolos en su comportamiento, resaltando el papel de la subjetividad. Estos autores también retoman los planteamientos de Dewey (2004), Larrosa (2003), Mélich (2002), Contreras y Pérez de Lara (2010), y Lacpra (2006), para definir y comprender “la experiencia”, quienes examinan el carácter interactivo y la relación indisoluble entre sujeto y contexto, las diferentes situaciones plancenteras o complejas que pueden caracterizar una vivencia (a lo que Dewey denominó experiencia activa y pasiva), reconociendo el lado de los afectos y emociones que emergen en los sujetos en el tránsito de las vivencias.

El mayor beneficio de comprender la experiencia del doctorando es promover la permanencia. Esto beneficiaría a las Instituciones de Educación Superior (IES) en tanto cumpliría con sus objetivos formativos y deber a la sociedad, al mismo tiempo que mejoraría

su calidad e ingresos. Por otro lado, beneficiaría al estudiante quien realizaría su proyecto de vida y contribuiría a la sociedad, la cual se vería beneficiada debido a que aumentaría su patrimonio y legado para las generaciones venideras, y el gobierno y las entidades de beca verían los frutos de su inversión y acrecentarían la competitividad nacional. Consecuentemente, la pregunta que direcciona la presente investigación se consolida como ¿Cuál es el significado de la experiencia de los estudiantes acerca de su permanencia vs. deserción de su programa doctoral de una universidad privada de Medellín?

## Desarrollo Conceptual

---

En cuanto al marco legal del doctorado, se encuentra la Ley 30 de 1992, la cual contempla dentro de los fines de la educación superior la producción y transmisión del conocimiento y la consolidación de comunidades académicas. Lo anterior, con el fin de posibilitar la contribución profesional, investigativa y social al país. Así mismo, se encuentra la Ley 1188 del 2008, la cual determina que, para obtener carácter de calidad en un programa de educación superior, se debe hacer uso eficiente de la enseñanza para facilitar el proceso de aprendizaje y permitirle autonomía y compromiso al estudiante, al igual que la organización de actividades que faciliten las metas del proceso formativo.

Teniendo esto en cuenta, la permanencia, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su informe “Estrategias para la Permanencia en Educación Superior” del 2015, es el proceso de permanecer en un programa hasta su culminación, en el que intervienen diferentes actores y factores. La permanencia tiene incidencia en el proyecto de vida del estudiante y su grupo primario, trascendiendo el aspecto puramente económico. Por otro lado, la deserción se refiere a los estudiantes que no completan un programa académico tras haberse inscrito, siendo un problema de eficiencia y equidad.

Se han identificado en la literatura, afectaciones emocionales y psicosociales propias del estudiante de doctorado. Estas incluyen el burnout (Löfström y Pyhältö, 2019), distrés y riesgo de desarrollo de un trastorno psiquiátrico (Levecque *et al.*, 2017) y alteraciones

en las relaciones interpersonales (Rockinson *et al.*, 2015; Rockinson *et al.*, 2017). Al ser parte del proyecto de vida y tener repercusiones psicosociales, los estudios doctorales son una vivencia que realiza el estudiante. Esta es la razón por la cual se ha utilizado el concepto de experiencia para direccionar la presente investigación. Según Larrosa (2006), esta es diferente y externa al sujeto, al mismo tiempo que es subjetiva, ya que es en la persona que se da dicha experiencia. Se trata de un acontecimiento que transforma al sujeto, repercutiendo en sus palabras, ideas, sentimientos y representaciones.

En el contexto colombiano se encuentran investigaciones como las de Jiménez (2021), quien estudia el comportamiento de la deserción en una universidad privada, que representa la entidad educativa con el mayor número de egresados a nivel doctoral en el contexto colombiano. En esta investigación se identifican como variables que favorecen la deserción las dificultades económicas, pero también las académicas, encontrándose tensiones en la construcción de su tesis, la relación con su tutor y los requisitos de una segunda lengua.

Bartolini (2017) relaciona dificultades de orden cultural (en especial para estudiantes extranjeros), y la emergencia de enfermedades asociadas a la salud mental, entre ellas la depresión, la ansiedad y el estrés. Esta última autora retoma el concepto de persistencia, en aras de realizar estudios que busquen analizar qué factores son determinantes en la culminación y graduación de un estudiante en formación doctoral; Bartolini destaca la importancia de la autocrítica permanente, los niveles altos de tolerancia a la frustración, la planeación y/o organización y la capacidad para enfrentar los miedos. El conocimiento construido a partir de la comprensión del fenómeno puede incidir en el diseño de estrategias de acompañamiento que complementen la formación curricular del estudiante y que incida en los niveles de persistencia, permanencia y graduación.

## Metodología

Se empleó un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico-hermenéutico. Este permitió explorar, describir y comprender la experiencia de los estudiantes de doctorado y descubrir los elementos en

común de tales vivencias, desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente. Con este diseño se pretendió conocer el significado de la experiencia de los estudiantes acerca de su permanencia vs. deserción de su programa doctoral. El propósito principal se logró con la revisión de antecedentes investigativos, asimismo, realizando cuatro entrevistas semiestructuradas a estudiantes de diferentes doctorados de una universidad privada de Medellín: una persona que desertó en la última etapa del doctorado, otra que cambió de programa y dos quienes tardaron en graduarse. Los elementos clave que direccionaron el desarrollo de las entrevistas fueron la expresión de sus vivencias, sentimientos, emociones y percepciones en torno a la trayectoria educativa de cara a la formación doctoral. La recolección de la información fue llevada a cabo por la estudiante investigadora del pregrado de Psicología. Las entrevistas se realizaron en forma virtual dado el confinamiento por la enfermedad covid-19 (2020). La unidad hermenéutica la constituyeron los fragmentos de las declaraciones de los participantes y sus vivencias.

Se realizó un análisis de contenido a las entrevistas empleando una matriz de tipo etnográfico (Amador-Baquiro, 2010), lo que permitió identificar otros temas o problemas relacionados con la deserción en los doctorados. Los fragmentos, extraídos de manera literal, fueron seleccionados en relación con el propósito de la investigación; se identificó en cada texto su estructura clave explicitándola en forma proposicional; a través de un ejercicio de interpretación se lograron las inferencias de primer nivel en busca del significado de la experiencia en los participantes, agrupando los códigos emergentes según afinidades conceptuales y/o procesuales que permitieron establecer conceptos generales y categorías emergentes. Se lograron establecer las relaciones entre las voces de los participantes con las perspectivas de los autores y la interpretación del grupo investigador. El cuadro categorial, como recurso teórico y metodológico, se construyó a partir de las siguientes categorías: factores personales; factores institucionales; interacción entre factores personales e institucionales; y doce categorías emergentes.

Asumiendo las consideraciones éticas de este tipo de estudios, de acuerdo con la Resolución 008430 de 1993<sup>1</sup>, se considera una investigación sin riesgo ya que no se interviene en ninguna variable biológica o psicosocial de los participantes ni en la conducta de estos. Se partió de la confidencialidad, participación voluntaria y el consentimiento informado para llevar a cabo las entrevistas. En el momento de hacer la entrevista, se le solicitó a los entrevistados que leyeran y, en caso de aprobar, firmaran el consentimiento informado. Además, se explicitó que los datos y la información proporcionada serían tratados únicamente con fines académicos. No se reporta conflicto de intereses.

## Resultados

En concordancia con la revisión bibliográfica y lo hallado en el análisis del discurso, se encontraron las siguientes categorías con la que se agruparon los testimonios brindados por los entrevistados: factores relacionados con la experiencia personal del estudiante, factores institucionales y la interacción entre estos dos, las cuales caracterizan la experiencia del tránsito del estudiante en su formación doctoral. La primera engloba las circunstancias que involucran directamente al estudiante con su experiencia, mientras que la segunda, remite a las políticas y responsabilidades institucionales. Por último, la tercera se refiere a las interacciones que surgen entre las políticas institucionales y la respuesta del estudiante, teniendo en cuenta percepciones y modos de relacionamiento entre los actores educativos.

---

1 Ministerio de Salud (1993). Resolución Número 008430 por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Art. 14.

## Factores Personales

---

**Significados de los estudiantes acerca de la permanencia vs. deserción de su formación doctoral.** En la experiencia de formación educativa, emergen un conjunto de significados que le atribuyen los doctorandos al tramitar su vivencia educativa. En el rastreo bibliográfico no se encontraron investigaciones que llevaran el estudio de este fenómeno desde las significaciones. Algunas vivencias están atravesadas por el estrés y la angustia: “el estrés de las exigencias [...] no solo hizo traumático mi periodo de formación, sino también el posterior a eso [...] hoy en día mantengo yo un estrés, digamos, no sé si postraumático”.

Frente a las vivencias del estudiante y su posible deserción del proceso doctoral, se destaca que el estudiante pasa por un abandono progresivo en el que se producen distintos momentos de renuncia. Se señalan como posibles causales al asesor de tesis, la motivación sea principalmente laboral y el divorcio, esta última asociada a la dificultad de equilibrar vida familiar con vida académica. Lo anterior coincide con las razones para desertar identificadas por Ruud *et al.* (2018), entre las cuales se encuentran la relación con el asesor y falta de apoyo institucional, especialmente si el estudiante es mujer en un programa de ciencias exactas. Así mismo, es relevante señalar que según Rockinson *et al.* (2015) un matrimonio sólido se identifica como factor central en la permanencia de los doctorandos.

**Las expectativas creadas por el estudiante para la permanencia en el programa.** Las expectativas que el estudiante construye se consolidan como fuente de motivación para permanecer en el doctorado. Las expectativas se ven reflejadas en la proyección de una vinculación laboral, el aporte para la construcción de sociedad y el deseo de capacitarse en un tema específico. Asimismo, se destacó la importancia de la trayectoria del estudiante y la experiencia previa con la academia, ya que planeaban poner en práctica experiencias formativas anteriores, inclusive experiencias previas que realizaron porque pensaron que les ayudaría en sus estudios doctorales. Este aspecto coincide con la investigación de Guerin *et al.* (2015). Otras fuentes de motivación incluyen la posibilidad de aprendizaje, de avanzar en sus carreras profesionales y la capacidad de impacto en su profesión (Ceglie, 2019).

Otro tipo de expectativas encontradas son las que atañen el aspecto económico. Ya sea por las expectativas económicas familiares asociados al doctorado o porque el mismo estudiante pensaba en las posibilidades de mayores ingresos por ser un estudiante becado.

### **El encuentro y el desencuentro frente a la escritura de la tesis.**

Para los estudiantes la escritura de la tesis es un proceso importante en su desarrollo académico. Sobre las exigencias de la escritura académica y científica se reporta que “escribir argumentativamente con propuesta crítica, eso no es pues como calcular que hago una división, una multiplicación, un procedimiento y ya está, no, eso no pasa así [suspiro]”.

El proceso de escritura académica puede sufrir variaciones en el tiempo, en especial si hay reprocesos en la investigación, lo cual conduce a constantes modificaciones y revisiones, que a su vez, pueden tener un efecto de desmotivación asociada al proceso de escritura de la tesis: “usted pudo haber hecho las cincuenta materias, haber descubierto el átomo, bueno yo no sé. Si no escribió la tesis, pues no se doctoró”. Lo anterior puede ocurrir a pesar de contar con habilidades de investigación y conocimiento acerca del método científico. Esta cuestión coincide con otras investigaciones (Gómez y Alzate, 2018, Leijen *et al.*, 2016) en las que se señala que son los niveles de distrés de la experiencia doctoral y no necesariamente las habilidades académicas las que repercuten en los impases de la escritura científica, produciéndose así la figura de All But Dissertation<sup>2</sup> tan común entre los doctorandos (Bekova, 2021).

### **Implicaciones psicoafectivas e interpersonales de los estudiantes durante su formación doctoral.**

Hay múltiples variables psicoafectivas que tienen incidencia en los procesos motivacionales que influyen en los compromisos de tipo académico. Si bien en un inicio se puede presentar desmotivación para la investigación de la tesis, un cambio inesperado de asesor y/o tema puede ser favorable para el proceso. Otro tipo de situaciones que se inciden en la motivación, son las que generan frustración frente a sus expectativas no cumplidas o dificultades del estudiante asociadas a las exigencias de la beca: “ya

---

2 En español: todo menos la disertación (traducción propia).

no seguí dando clases en la universidad, cosa que no te voy a decir que me morí de la risa [...] se suponía que lo que yo quería era esa vinculación laboral en términos docentes”.

Las expectativas de logro con la formación doctoral también influyen en los procesos motivacionales: “lo que principalmente ha fundamentado mi traslado tiene que ver específicamente con la profundización conceptual, los antecedentes de investigación que en el tema tiene la universidad y el acompañamiento metodológico en este asunto tan específico”. Un interés intrínseco en el tema de investigación, el interés en docencia (Zhou, 2015) y el gusto por el aprendizaje, así como factores de orden extrínseco que le apuntan a movilidad y reconocimiento social, avanzar en la carrera profesional y aumentar los ingresos económicos, todas son variables que podrían contribuir a sostener la motivación para culminar los estudios.

De igual manera, las alteraciones en la red de apoyo del estudiante tienen efectos en la experiencia doctoral. Mientras se cursa un doctorado el grupo primario del estudiante atraviesa por un periodo de reajuste en el que en ocasiones los roles de cada persona pueden llegar a modificarse<sup>3</sup>. La familia y los amigos ya han sido identificados como figuras esenciales para la permanencia (Ceglie, 2019; Guerin *et al.*, 2015), en especial cuando el estudiante está casado y tiene responsabilidades definidas en casa, ya que es probable que estas cambien, incluso que se reverseen los roles (Rockinson *et al.*, 2017; Rockinson *et al.*, 2015). Adicionalmente, cuando el grupo de apoyo ha alcanzado un nivel educativo similar al del estudiante, se le puede ofrecer un mejor apoyo a este: “en mi casa me sentía muy incomprendida porque pues ellos no tienen formación académica de posgrado y lo que para ellos puede ser insignificante, para mí era todo mi mundo”.

**La relación con el asesor de la tesis doctoral.** Cuando se trata de la percepción del estudiante frente al estilo de tutoría brindada, se encuentra en la literatura que los estilos de asesoría varían de acuerdo con cada asesor y que no hay lineamientos preestablecidos (Schneijderberg, 2021). Debido a ello, el estudiante se puede encontrar con

---

3 Se recomienda revisar a Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. Rowman y Littlefield Publishers.

distintos estilos de asesoría que atravesarán su experiencia doctoral. Algunos estilos pueden llevar al estudiante a expresar que “[...] la soledad en la que yo hice ese doctorado, yo creo que no tiene antecedentes. [...] atormenta mucho porque uno se formó como prácticamente solo en estos cinco años. [...] fue como un sentimiento de abandono”. La manera en la que se acompaña es crucial ya que el sentimiento de aislamiento ha sido identificado como factor de deserción (García y Barrón, 2011), así como problemas en la relación con el asesor (Bartolini, 2017).

En otras instancias, el asesor se torna como un factor de motivación para el estudiante, siendo una figura esencial en su proceso (Guerin *et al.*, 2015). Este aspecto puede representar tanto un factor que contribuya a la permanencia como a la deserción, así lo expresa uno de los participantes: “el asesor dijo unas palabras clave que se me quedaron pues y que fueron muy fuertes [...] ‘cuando querés, hacés lo que haya que hacer, pero cuando no querés sencillamente no hacés’ [...] y prácticamente ese fue el último día que volvimos a hablar”. Si bien en un primer momento el asesor puede ser un impulso, cuando los avances en la escritura están condicionados al espacio de asesoría, pueden aparecer tensiones que conduzcan a la deserción.

**El factor económico y su impacto en la experiencia y permanencia en el programa formativo.** El apoyo económico ha sido identificado como predictor de la persistencia estudiantil (Ertem y Gokalp, 2019) y los problemas de financiación en cuanto a la investigación como retos negativos durante la experiencia (Corcelles *et al.*, 2019). Sin embargo, parece que el estudiante no siempre cuenta con ellos: “realmente sí me sentí muy engañada y traicionada [...] porque a uno le venden la idea de que los recursos están, pero los recursos más allá del pago de matrícula y sostenimiento están los de investigación [...]”. Esto puede resultar en el retraso de los estudios mientras que se obtienen las subvenciones. Por otro lado, aún si se tienen todos los recursos, el ciclo de vida en el que se encuentra el estudiante puede afectar la manera en la que estos se administran: “¡imagínate a un pelado [...] veinticinco años y le llega en un pago de dieciséis millones de pesos, pues, empieza uno a creerse rico, entonces empieza uno a montar un negocio, por un lado, empieza a prestar plata”. Estos endeudamientos ocasionan angustia y problemas familiares, teniendo repercusiones en la experiencia y procesos académicos. In-

cluso puede conducir a venta de bienes para poder pagar las deudas que asumieron.

Quedan, no obstante, varios interrogantes sobre los efectos que los aspectos económicos, favorables para el estudiante o no, puedan tener sobre la experiencia del estudiante. Un ejemplo de ello es que, debido al confinamiento por el covid-19, “el tema económico [...] un asunto que de alguna manera favoreció fue justamente la pandemia [...] de una manera favorable se propicia pues como que todos tenemos que quedarnos en casa estudiando a través de estas pantallas”. Se trata de consecuencias que aún deben ser investigadas a mayor profundidad.

## Factores Institucionales

---

### **Sistema de acompañamiento integral al estudiante de doctorado.**

El acompañamiento al estudiante inicia antes de realizar la matrícula. Hay un impacto del proceso de admisión en el programa doctoral. En palabras de uno de los estudiantes: “nunca hubo la oportunidad de que de pronto en la entrevista se revelara de que yo no quería hacer un doctorado, sino que lo que yo quería era vincularme laboralmente a la docencia”. Es cuestionable que se admita un estudiante, aunque resulte obvio que en realidad no cuenta con una motivación sólida para cursarlo. Asunto que resaltan Guerin *et al.* (2015) como una responsabilidad del sector de educación superior.

Las instituciones también deben disponer de recursos de acompañamiento al estudiante para lograr su permanencia. Sobre este punto, los participantes señalan algunas recomendaciones para las IES: tener un banco de asesores disponibles a quienes se pueda recurrir a parte del asesor asignado, establecer perfiles de idoneidad para dichos asesores, flexibilizar los tiempos de entrega, exigir informes de avance a los asesores y coordinadores, y disponer de recursos económicos para financiar el inicio de las investigaciones de los estudiantes. Todas son recomendaciones que ya figuran en la literatura (Ertem y Gokalp, 2019).

**Propuesta curricular en el doctorado.** Dentro de la estructura curricular, se destacan, en los programas de educación superior, los aspectos que limitan la formación como investigador de los doctorandos. En ocasiones, los doctorandos pueden no tener la suficiente claridad en metodología o epistemología para poder plantear sus proyectos de investigación. Por ejemplo, en Ciencias Sociales, en el doctorado la formación en metodología suele ser generalmente más de enfoque cualitativo y para innovar, tal vez se requiera de realizar unos estudios con diseños cuantitativos. En ese caso, la universidad podría facilitarle al estudiante un curso extra para apoyarle en la formulación del proyecto.

**Procesos de organización frente al asesor.** Con respecto a la figura del asesor, se encuentra una gran diversidad de asesoramiento y su nivel de influencia en la formación doctoral. Como se mencionó antes, no existe un solo estilo de asesoría, sin embargo, es consistente en el discurso de los participantes la importancia que otorgan a esta asesoría durante la experiencia formativa. En algunas ocasiones, el asesor también ostenta un cargo administrativo en la IES y esto puede limitar la disposición que tenga para el estudiante. Esta circunstancia puede conducir a “que esa falta de acompañamiento me llevó a pensar que, si no le importaba a mi director, a mí tampoco”. El estudiante espera que se le brinde apoyo suficiente durante su investigación y el sentimiento de soledad con respecto al asesor es una queja frecuente entre los doctorandos (Doğanab y Bıkmazab, 2015).

La permanencia del asesor durante el desarrollo investigativo también se señala como un factor decisivo en los procesos académicos (Barry, 2018). Lo anterior tiene un impacto significativo y no es siempre visto como una experiencia negativa, ya que, al cambiar de asesor, la investigación puede tomar otro enfoque más consecuente con las expectativas del estudiante.

**Políticas de la beca y de la institución con incidencia en la experiencia del estudiante del doctorado.** Se señalan las consecuencias de ser un estudiante becado debido a los endeudamientos acarreados por la discontinuidad en la periodicidad de los pagos: “era como una lotería, uno no sabía cuándo ni cómo, era muy desorganizado ese tema, entonces, eso a nivel general, genera mucho trauma”. Se trata de políticas de funcionamiento de la beca y la institución que no

solo tienen incidencia en las matrículas de los estudiantes, sino en su misma experiencia, lo que podría afectar su salud mental.

## La Interacción entre Factores Personales e Institucionales

---

**Tensiones entre el financiamiento de la beca, la propuesta del doctorado, el saber investigativo y el estudiante.** Dentro de las tensiones identificadas, se encuentra la organización en el financiamiento: “¿algo que hubiera hecho mi experiencia menos traumática? Sí, que los pagos del desembolso de la beca hubieran sido organizados”. Como se mencionó previamente, según Levecque *et al.* (2017) el distrés psicológico presenta un riesgo para el desarrollo de trastornos psiquiátricos que aparte de tener repercusiones en la salud mental del estudiante, representa un obstáculo en la cantidad y calidad de su producción científica, y, por lo tanto, también a la base de conocimientos científicos de la comunidad académica.

Una segunda tensión está representada en las particularidades del acompañamiento en la asesoría. Esto se refiere a la manera como ese encuentro entre el asesor y el estudiante transcurrió. Aquí se pone de manifiesto el sentimiento de soledad, “esa persona que tuvo que haber estado ahí esos cinco años apoyándome, dándome moral, facilitándome los recursos, haciendo los contactos, nunca estuvo”. Para todos los participantes, el asesor representaba una figura central en su proceso doctoral. Consideran que en el asesor “se juega un 70 % de la continuidad, de la permanencia en el doctorado”. Se resalta, de igual manera, la confianza que se tenga en su saber y la capacidad de transmitirle confianza al estudiante sobre su trabajo. La comunicación y empatía con el asesor (Gómez y Alzate, 2018), las asesorías frecuentes y de calidad (Zeng *et al.*, 2013) ya fueron señalados como factores influyentes en la permanencia y la deserción de doctorandos. Según Doğanab y Bıkmazab (2015), desde los años sesenta se ha identificado la influencia del asesor en el desarrollo académico y emocional del doctorando.

De allí la importancia del acompañamiento integral más allá de lo académico, “el aspecto emocional sí influye creo que bastante

en lo que es acompañar todos estos procesos”. Se trata de un aspecto en común con Terry y Ghosh (2015), quienes destacan que el estudiante de doctorado necesita establecer relaciones significativas que le brinden apoyo para afrontar los retos que se van a presentar durante su formación. Sobre todo, cuando se trata de las tensiones del inicio de la formación doctoral. Se “entra totalmente perdido al programa. Uno se ubica en los cursos, pero ya en cuanto a investigación uno entra perdido”. Así pues, según Cornwall *et al.* (2019), comprender los estresores de ese momento específico de la formación doctoral sería una acción preventiva que contribuiría a mitigar las cifras de deserción y la enfermedad en los doctorandos.

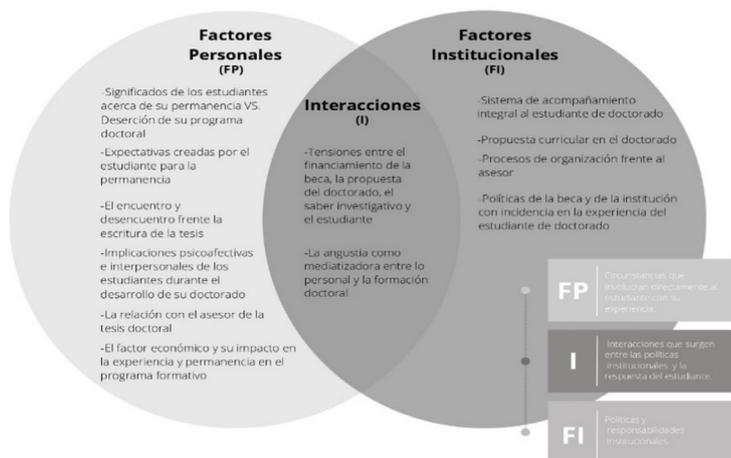
En cuanto a la tesis doctoral, sería un ambiente idóneo realizarla durante los plazos establecidos por el doctorado, además de un momento idóneo para investigar. A este que se cree que un doctor se le calificaría como tal “porque solamente investigaban. Ellos no daban clases ni tenían cargos administrativos, entonces era un ambiente de continua investigación, de continua discusión, abundante en recursos, en equipos”.

**La angustia como mediatizadora entre lo personal y la formación doctoral.** Los doctorandos deben enfrentarse a los imaginarios del rol del estudiante de doctorado: “¿por qué estudiar un doctorado implica la angustia? No sé si tendrá que ver con esto que es el sentido de hacer doctorado y es aportar a la construcción de ciencia”. El estudiante se ve confrontado con el vacío de saber que su investigación debe responder a unas exigencias y esto, de por sí, genera angustia. Por lo tanto, asumir este rol implica consecuencias para el estudiante (Figura 1).

## Discusión

Esta investigación aborda desde una mirada fenomenológica la experiencia de los estudiantes de doctorado, a través del significado dado por estos a la permanencia vs. deserción de la formación doctoral, y a partir de la descripción e interpretación del discurso de quien lo vivió. De este modo, se conoce que los participantes definen como angustiante y estresante esta experiencia, incluso hasta el punto de

**Figura 1.** La experiencia del estudiante de doctorado



Nota. Creación propia.

llegar a tener repercusiones después de haber culminado el programa, sufriendose un “estrés postraumático”, como uno de los entrevistados lo nombra. Como posibles causales se destacan, de manera recurrente, el asesor de la tesis, el divorcio y la motivación laboral. Lo anterior coincide con las razones para desertar identificadas por Ruud *et al.* (2018), entre las cuales se encuentran la relación con el asesor y falta de apoyo institucional, especialmente si el estudiante es mujer en un programa de ciencias exactas. Un matrimonio sólido también sería un factor central para la permanencia según Rockinson *et al.* (2015).

Las expectativas creadas por el estudiante para la permanencia en el programa se constituyen como fuente de motivación. Los participantes manifestaron como expectativas, la vinculación laboral, aportar a la construcción de sociedad y ser referentes en un tema específico. Algunas fuentes de motivación incluyen la posibilidad de aprendizaje, avanzar en sus carreras profesionales y la capacidad de impacto en su profesión (Ceglie, 2019). Otro tipo de expectativas encontradas son las que atañen el aspecto económico, ya sea por las esperanzas económicas familiares asociadas al doctorado o porque el

mismo estudiante pensaba en las posibilidades de mayores ingresos por ser un estudiante becado.

Continuando con el encuentro y el desencuentro frente a la escritura de la tesis como factor personal, se pone de manifiesto la dificultad que supone escribir una tesis doctoral, incluso, si el estudiante cuenta con formación y habilidades para la escritura académica. Tanto Leijen *et al.* (2016) como Gómez y Alzate (2018), señalan que son los niveles de distrés de la experiencia doctoral y no necesariamente las habilidades académicas las que repercuten en los impases de la escritura científica, produciéndose así la figura de All But Dissertation tan común entre los doctorandos (Bekova, 2021).

Por esta razón, hay implicaciones psicoafectivas e interpersonales durante la formación doctoral. Estas tienen incidencia en los procesos motivacionales que influyen en los compromisos de tipo académico. Si bien en un inicio se puede presentar desmotivación para la investigación de la tesis, un cambio inesperado de asesor y/o tema puede ser favorable para el proceso.

Otro tipo de situaciones que inciden en la motivación, son las que generan frustración frente a las expectativas no cumplidas o dificultades del estudiante asociadas a las exigencias de la beca. Un interés intrínseco por el tema de investigación, por la vocación docente (Zhou, 2015) y el gusto por el aprendizaje, así como factores de orden extrínseco que le apuntan a movilidad y reconocimiento social, avanzar en la carrera profesional y aumentar los ingresos económicos, todas son variables que podrían contribuir a sostener la motivación para culminar los estudios.

De igual manera, las alteraciones en la red de apoyo del estudiante tienen efectos en la experiencia doctoral. Mientras se cursa un doctorado el grupo primario del estudiante atraviesa por un periodo de reajuste en el que en ocasiones los roles de cada persona pueden llegar a modificarse. La familia y los amigos ya han sido identificados como figuras esenciales para la permanencia (Ceglie, 2019; Guerin *et al.*, 2015), en especial cuando el estudiante está casado y tiene responsabilidades definidas en casa, ya que es probable que estas cambien, incluso que se reverseen los roles (Rockinson *et al.*, 2017; Rockinson *et al.*, 2015).

Una de las figuras de apoyo más importante durante la formación doctoral es el asesor de la tesis, incluso como factor de motivación (Guerin *et al.*, 2015). Este rol puede representar tanto un

factor que contribuya a la permanencia como a la deserción. Entre la percepción de los entrevistados sobre sus asesores, se identifican diferentes estilos de asesoría, algunos propician un “sentimiento de abandono”, otros sirven de “impulso” al proceso de escritura, pero crean tensiones cuando el espacio de asesoría se convierte en la única causa por la cual avanzar en el proceso académico. Son diversos los estilos de acompañamiento ya que no hay lineamientos preestablecidos por parte de las universidades (Schneijderberg, 2021). Sin embargo, la manera en la que se acompaña es crucial ya que el sentimiento de aislamiento ha sido identificado como factor de deserción (García y Barrón, 2011), así como los problemas en la relación con el asesor (Bartolini, 2017). Como se mencionó antes, no existe un solo estilo de asesoría, sin embargo, la consistencia en el discurso de los participantes define su importancia en el proceso académico. Se encontró entre los participantes que, en ocasiones, el asesor también ostenta un cargo administrativo en la IES y esto puede limitar la disposición que tenga para acompañar al estudiante, a tal punto que, tanto el asesor como el doctorando, pierdan interés por la investigación. El estudiante espera que se le brinde apoyo suficiente durante su investigación; el sentimiento de soledad con respecto al asesor es una queja frecuente entre los doctorandos (Doğanab y Bikmazab, 2015). La permanencia del asesor durante el desarrollo investigativo también se señala como un factor decisivo en los procesos académicos (Barry, 2018).

El factor económico también tiene un impacto en la permanencia en el programa formativo. Se le considera como un predictor de la persistencia estudiantil (Ertem y Gokalp, 2019) y los problemas de financiación en cuanto a la investigación como retos negativos en la experiencia (Corcelles *et al.*, 2019). En la presente investigación, los entrevistados contaban con becas y aun así presentaron dificultades económicas. Más allá del pago de la matrícula y el sostenimiento del estudiante, se pueden encontrar obstáculos al momento de financiar la investigación, incluso, el ciclo de vida en el que se encuentra el estudiante puede afectar la manera en la que los recursos se administran. No se encontraron investigaciones en el rastreo bibliográfico que abordaran esta especificidad del factor económico. Tampoco sobre las consecuencias económicas acarreadas por la pandemia del covid-19, que, en el caso de un participante, contribuyeron de manera positiva a su economía y calidad de vida, en tanto que pudo pasar más tiempo con su familia.

El acompañamiento al estudiante inicia antes de realizar la matrícula y es responsabilidad del sector de la educación superior (Guerin *et al.*, 2015). Es también responsabilidad de las instituciones disponer de recursos de acompañamiento al estudiante para lograr su permanencia. Sobre este punto, los participantes señalan algunas recomendaciones para las IES; tener un banco de asesores disponibles a quienes se pueda recurrir a parte del asesor asignado, establecer perfiles de idoneidad para dichos asesores, flexibilizar los tiempos de entrega, exigirles informes de avance a los asesores y coordinadores, y disponer de recursos económicos para financiar el inicio de las investigaciones de los estudiantes. Todas son recomendaciones que ya figuran en la literatura (Ertem y Gokalp, 2019).

Dentro de la estructura curricular de los programas de educación superior, se destacan los aspectos que limitan la formación como investigador de los doctorandos. En ocasiones, los doctorandos pueden no tener la suficiente claridad en metodología o epistemología para plantear sus proyectos. Lo anterior se consolida como un hallazgo ya que no se encontraron antecedentes que abordaran estas necesidades educativas propias al estudiante de doctorado y, mucho menos, a su posible repercusión en la permanencia de los doctorandos en el programa formativo.

De la interacción entre factores personales e institucionales, se evidencia que emergen de esta manera tensiones entre el saber metodológico, el estudiante y la propuesta del doctorado. Entre los participantes, se destacaron como tensiones: la baja organización en la periodicidad de los pagos de la beca, las particularidades del acompañamiento en la asesoría y la importancia de un acompañamiento integral más allá de lo académico. La comunicación y empatía con el asesor (Gómez y Alzate, 2018), las asesorías frecuentes y de calidad (Zeng *et al.*, 2013) ya fueron señalados como factores influyentes en la permanencia y la deserción de doctorandos.

Finalmente, la angustia como mediatizadora entre lo personal y la formación doctoral, es una dimensión que, aunque figura de manera transversal en las investigaciones sobre salud mental en los estudiantes de doctorado, no había sido aún nombrada como parte intrínseca de la experiencia doctoral. Investigar la vivencia del estudiante de doctorado, no desde las encuestas y estadísticas, sino desde la experiencia, permite visualizar la complejidad del fenómeno tal y

como se presenta. Debido a ello, se pueden tomar medidas basándose en las necesidades reales de esta población estudiantil.

## Conclusión

La experiencia de los estudios de formación doctoral se encuentra matizada por diferentes elementos, los cuales abarcan factores personales (organización familiar, proyecto de vida y ajuste socioeconómicos) y factores institucionales, como son la delegación de tutores de proyectos de investigación, desarrollo de la tutorial, y la forma de pagos que contempla la beca. Se recomienda a la institución desarrollar programas que permitan afianzar el reconocimiento de la relación pedagógica que se establece entre el tutor y el estudiante, teniendo en cuenta no solo lineamientos teóricos, sino también perfiles y estrategias de acompañamiento que contemple lo emocional y lo social. Igualmente, se recomienda la estructuración de un acompañamiento integral dirigido al estudiante, que contemple los requisitos que demanda formarse en el nivel doctoral y asuntos administrativos y/o personales, que le permitan continuar con su proceso de formación.

## Referencias

- Bartolini, A. (2017). La persistencia doctoral: abandono y finalización. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28(55), pp. 1-30.  
<https://pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/310/300>
- Barry, K.M. (2018). Psychological health of doctoral candidates, study-related challenges and perceived performance. *Higher Education Research & Development*, 37(3), pp. 468-483.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1425979>
- Bartolini, A. M. (2017). La persistencia doctoral: abandono y finalización. *Ciencia, docencia y tecnología*, (55), pp. 1-30.

- Bekova, S. (2021). Does employment during doctoral training reduce the PhD completion rate? *Studies in Higher Education*, 46(6), pp. 1068-1080. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672648>
- Ceglie, R. (2019). Initial Motivations of Doctoral Education Students. *Journal for the Advancement of Educational Research*, 13(1), pp. 20-31. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1252070.pdf>
- Corcelles, M., Cano, E. L., González Ocampo, G., & Castelló, M. (2019). Positive and negative experiences related to doctoral study conditions. *Higher Education Research & Development*, 38(5), pp. 922-939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602596>
- Cornwall, J., Mayland, E.C., Van der Meer, J., Spronken-Smith, R.A., Tustin, C. & Blyth, P. (2019). Stressors in early-stage doctoral students. *Studies in Continuing Education*, 41(3), pp. 363-380. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1534821>
- Doğanab, N. & Bıkmazab, O. (2015). Expectation of Students from their Thesis Supervisor. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, pp. 3730-3737. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1106>
- Ertem, H. Y., & Gokalp, G. (2019). Role of Personal and Organizational Factors on Student Attrition from Graduate Education: A Mixed-Model Research. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 0 (0), pp. 1-26. <https://doi.org/10.1177/1521025119881391>
- Galeano, M.E. (2004). *Diseño de proyecto en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT. Colombia.
- García, O., & Barrón, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en pedagogía. *Perfiles Educativos*, 33(131), pp. 94-113. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.131.24226>
- Gómez, M. Á. & Alzate, M. V. (2018). Persistencia en los estudios de doctorado: revisión de literatura. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(2), pp. 107-125. <https://doi.org/10.18175/vys9.2.2018.07>
- Guerin, C., Jayatilaka, A., & Ranasingh, D. (2015). Why start a higher degree by research? An exploratory factor analysis of motivations to undertake doctoral studies. *Higher Education Research & Development*, 34(1), pp. 89-104. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934663>
- Guzmán, C. & Saucedo, C.L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), pp. 1019-1054. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002>

- Jiménez Sánchez, L. F. (2021). Factores asociados a la deserción en la formación doctoral. El caso de la Universidad de los Andes, Colombia.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 19, pp. 87-112.  
<https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>
- Leijen, A. Lepp, L., & Remmik, M. (2016). Why did I drop out? Former students' recollections about their study process and factors related to leaving the doctoral studies. *Studies in Continuing Education*, 38(2), pp. 129-144. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1055463>
- Levecque, K., Anseela, F., Beuckelaerd, A., Van der Heydenf, J. & Gislefa, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46, (4), pp. 868-887. <https://www-sciencedirect-com.consultaremot.upb.edu.co/science/article/pii/S0048733317300422>
- Löfström, E. & Pyhältö, K. (2019). What Are Ethics in Doctoral Supervision, and How Do They Matter? Doctoral Students' Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, pp. 1-16.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595711>
- López Avendaño, O. (1994). *Sociología de la Educación*. EUNED.
- Luque, D. J. & Rodríguez, G. (2005). Accesibilidad y adaptación curriculares al alumnado con discapacidad en la Universidad. Una reflexión docente. Comunicación presentada en el I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad. Salamanca, 24 y 25 de noviembre de 2005.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2013). *Lineamientos de la política de inclusión en educación superior*.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (1992). Artículo 28 de la Ley 30 de 1992.
- Muller, M. (2008 ). *Los aprendizajes y su problemática desde la mirada y la escucha psicopedagógica*. En Müller, Formación docente y psicopedagógica, pp. 113-129, Ed Bonum. <https://www.studocu.com > psicopedagogia-institucional>
- Rockinson Szapkiw, A. J., Spaulding, L. S., & Knight, A. (2015). Protecting the Marriage Relationship During the Doctoral Journey: Strategies for Students and Partners Based on the Strong Marital House Concept. *The Family Journal*, 23(2), pp. 141-146. <https://doi.org/10.1177/1066480714565106>
- Rockinson Szapkiw, A., Spaulding, L. S., & Lunde, R. (2017). Women in Distance Doctoral Programs: How They Negotiate their Identities as Mothers, Professionals, and Academics in Order to Persist. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, pp. 49-71.  
<http://ijds.org/Volume12/IJDSv12p049-072Szapkiw2916.pdf>

- Rojas Valladares, A. L., Estévez Pichs, M. A., & Domínguez Urdanivia, Y. (2017). Reflexiones acerca de la formación psicopedagógica del estudiante de Educación Inicial en la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 9(4), pp. 44-49.  
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/662>
- Ruud, C. M., Saclarides, E. S., George-Jackson, C. E., & Lubienski, S. T. (2018). Tipping Points: Doctoral Students and Consideration of Departure. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 20(3), pp. 286-307.  
<https://doi.org/10.1177/1521025116666082>
- Schneijderberg, C. (2021). Supervision practices of doctoral education and training. *Studies in Higher Education*, 46(7), pp. 1285-1295.  
<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1689384>
- Terry, R. & Ghosh, R. (2015). Mentoring from Different Social Spheres: How Can Multiple Mentors Help in Doctoral Student Success in Ed.D Programs? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 23(3), pp. 187-212. <https://doi.org/10.1080/13611267.2015.10723967>
- Verdugo, M.A. & Gutiérrez, B. (2009). Discapacidad intelectual: adaptación social y problemas de comportamiento. Pirámide.
- Zeng, L. M., Webster, B. J., Ginns, P. (2013). Measuring the research experience of research postgraduate students in Hong Kong. *Higher Education Research & Development*, 32(4), pp. 672-686.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2012.754410>
- Zhou, J. (2015). International Students' Motivation to Pursue and Complete a Ph.D. in the U.S. *U.S. Higher Education*, 69(5), pp. 719-733.  
<http://www.jstor.org/stable/43648822>