

LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN EL PROCESO DE ESCRITURA DE TESIS DE POSGRADO

<metodología de la investigación><tesis>

Elvira Arnoux, Ann Borsinger, Paula Carlino, Mariana Di Stefano,
Cecilia Pereira y Adriana Silvestre
Instituto de Lingüística – Universidad de Buenos Aires

Un fenómeno educativo reconocido de las últimas décadas es la multiplicación de las carreras de posgrado en distintas áreas del conocimiento y el requerimiento de que los egresados universitarios de grado continúen sus estudios si quieren alcanzar un desempeño académico y profesional acorde a las transformaciones operadas no solo en el campo científico sino también, en términos amplios, en el campo social y cultural. Esto ha impulsado una reflexión, incipiente en nuestro país, acerca de los objetivos, alcances, exigencias y dificultades de este nivel de los estudios superiores (por ejemplo, Di Stefano, 2003; García de Fanelli, 2001; Kiley, 2003; Kiley y Mullins, 2003). Uno de los problemas que se han señalado, no solo en Argentina sino también en otros países, es el reducido porcentaje de estudiantes que completan sus carreras de posgrado (Ad hoc panel, 1996; Martin *et al.*, 2001). Dejaremos de lado cuestiones de tipo institucional (Carlino, 2004 a analiza algunas de ellas) y social, y nos centraremos en un aspecto que, a nuestro criterio, tiene una importancia decisiva: las dificultades para elaborar el escrito final.

Sabemos que es un requerimiento ineludible, por lo menos en las Maestrías, la presentación de un trabajo escrito de envergadura, la tesis -o, en algunos ámbitos, la tesina- destinada a obtener el título de posgrado. Ella se inscribe en una serie de trabajos académicos caracterizados por una marcada complejidad tanto conceptual como discursiva. Antes de la tesis o en simultaneidad con su elaboración, los estudiantes deben redactar textos no solo producidos para las evaluaciones parciales sino también para la participación en otras actividades propias de la vida académica: monografías, informes de lecturas o experiencias, respuestas a consignas integradoras, presentaciones a congresos y artículos, cuyas dificultades, sobre todo respecto de los dos últimos géneros, son reconocidas por numerosos estudiantes. Como consecuencia de la tesis, los posgraduados han de producir reformulaciones de diverso alcance derivadas de la voluntad de que aquella dé lugar a libros, capítulos de libros colectivos o artículos, que permitan una circulación más amplia del trabajo realizado. Notablemente, no solo se han señalado las dificultades para la elaboración de la tesis sino también para esta reformulación posterior (Dinham y Scott, 1999). Recordemos que la reformulación, si bien es una práctica habitual, no carece de complejidad ya que soporta la tensión entre la fidelidad al texto y la adecuación a la nueva situación de enunciación¹.

1 En un estudio con 43 maestrandos y *magistri* realizado por Carlino (2003 b), menos del 50% ha presentado trabajos en congresos o publicado artículos, relativos a su tesis.

2 Hemos coordinado talleres de tesis en la Maestría en Ciencias del Lenguaje (ISP "Joaquín V. González), en las Maestrías en Análisis del Discurso, en Salud Pública, en Psicología Educativa (de la UBA), en la

Tesis Doctorales en Física, dentro del Instituto Balseiro.

Esta asidua actividad escritora que acompaña y sigue a los estudios de posgrado no desempeña solo funciones de evaluación o de comunicación de resultados, sino que resulta crucial para la elaboración del conocimiento particular de la carrera, en tanto la transmisión y la construcción conceptual se encuentran unidas de modo indisoluble a los instrumentos verbales socialmente diseñados con fines comunicativo-cognitivos específicos.

En este trabajo abordaremos algunas de las cuestiones pedagógicas que hemos analizado a partir de la experiencia de los miembros de nuestro equipo como coordinadores de diversos talleres de tesis².

Los desafíos de escribir una tesis

Es evidente que los géneros involucrados en las actividades propias del posgrado son muchos y, a la vez, no podemos dejar de señalarlo, presentan, además de los rasgos genéricos globales, rasgos específicos según las tradiciones académicas. En algunos casos, los estudiantes han sido introducidos en el dominio de estos dispositivos retóricos en los seminarios de grado y en los trabajos finales de licenciatura, cuando el plan de estudios lo exige, o a partir de su participación temprana como adscriptos o integrantes de equipos de investigación. Sin embargo, aun en los casos de una formación de grado que haya promovido este tipo de aprendizajes, los escritos de posgrado demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos y una capacidad de autoorganización y regulación del trabajo autónomo que solo pueden vehiculizarse por medio de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas anteriores.

De todos modos, es aun más compleja la situación de la mayoría de los que inician su posgrado, que deben enfrentar solos y por primera vez las diversas y complejas tareas de escritura que se requieren para alcanzar un exitoso desempeño académico. En nuestro país, como los formatos genéricos y las orientaciones propias de cada área raramente son explicitados y enseñados sistemáticamente, los estudiantes deben adquirir esos conocimientos gracias, entonces, a un esfuerzo personal o al apoyo generoso y, a menudo, errático de sus pares o profesores. A esto se agrega el hecho de que los ingresantes a las maestrías proceden ellos mismos de diferentes carreras de grado y deben adaptarse en muchos casos a la cultura académica dominante en el posgrado que no es necesariamente la que han transitado en el grado (Knight, en prensa).

En la elaboración del proyecto de tesis y en la redacción de la misma intervienen, además de los conocimientos genéricos asociados con prácticas de escritura previas, los criterios acerca de lo que es una investigación en cada área (Bazerman, 1988): en qué consiste la originalidad de un aporte, qué lugar tienen los datos y cuáles son los tipos de datos que se consideran relevantes, qué tipos de demostraciones se requieren, qué vínculos se deben entablar con la bibliografía, qué secuencias dominan -descriptivas, narrativas, explicativas o argumentativas-, qué pruebas se deben suministrar, qué importancia tienen

cuadros, diagramas, ilustraciones, etc. Por otra parte, se debe construir otra figura de enunciador (Pereira, 2003), más personal que la de aquel que solo analiza, organiza o manipula conocimientos bibliográficos y los contrasta con datos que ha relevado o con corpus discursivos particulares, ya que ahora debe señalar los límites de las investigaciones anteriores y ubicarse como productor de nuevos conocimientos (Carlino, 2003 a). Esta situación, si no resulta paralizante (Bloom, 1981), puede llevar a reconocer más agudamente el valor epistémico de la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987) al mismo tiempo que a atender su dimensión comunicativa. No siempre se dan las condiciones para que esto suceda y, en cambio, el abandono de la tesis es más frecuente que su finalización.

Escribir una tesis, una tarea que requiere acompañamiento

La psicología del desarrollo de orientación sociogenética ha señalado que el aprendizaje se produce a través de un proceso colaborativo, de interacción entre un experto y un aprendiz que va internalizando paulatinamente los conocimientos y habilidades que son objeto de enseñanza hasta alcanzar la autonomía. Las modalidades de interacción entre docente y alumno que generan situaciones productivas de aprendizaje han sido investigadas abundantemente en el nivel primario (Coll y Edwards, 1996), pero son más escasas a medida que se avanza en el nivel de escolaridad.

Esta escasez relativa de estudios se debe, entre otros factores, a la presuposición de que los profesionales adultos que cursan estudios de posgrado ya han desarrollado habilidades avanzadas de escritura que les permiten el desempeño autónomo en las tareas requeridas. No obstante, creemos, junto con otros investigadores (por ejemplo, Cooper y Juniper, 2002), que para que este tramo de los estudios pueda completarse adecuadamente es necesaria también aquí una intervención didáctica que acompañe el proceso de adquisición de nuevas habilidades en respuesta a las demandas cognitivas y discursivas del posgrado, para lo cual las prácticas de escritura reguladas constituyen un andamiaje fundamental. Estas deben darse en un marco de interacciones múltiples: entre pares, con intervención de *el* o *los* coordinadores, en el espacio del taller o en encuentros tutoriales con los coordinadores o con el director de tesis, o a través de varios -y en forma sostenida- de estos apoyos.

Los programas de carreras argentinas de posgrado por nosotros analizados plantean, en algunos casos, uno o más espacios curriculares denominados "Taller o Seminario de tesis". Sin embargo, hemos podido observar que, bajo esta denominación, existen muy diversos contenidos objeto de enseñanza y que no necesariamente estos talleres abordan la cuestión de la escritura. Algunos se encaran como seminarios de metodología, otros se abocan a mostrar investigaciones hechas por miembros de los equipos docentes, etc. Pensamos que no es conveniente circunscribir el taller de tesis ni a un único espacio curricular (observamos que los estudiantes suelen necesitar un acompañamiento más continuado) ni a un único contenido, sino que es preciso ayudar a pensar, muchas veces en simultáneo, en cuestiones

de método y de escritura. También, cuando se constituye en un obstáculo generalizado, es necesario hacer lugar a la reflexión sobre qué les pasa a los tesisistas en su proceso identitario de transición (Carlino, 2003 a). En este trabajo, nos centraremos en analizar fundamentalmente cuestiones de escritura (vinculadas, sin duda, a cuestiones de armado conceptual de la tesis).

A partir de la experiencia de coordinación de talleres de escritura de tesis, hemos observado que estos cumplen dos funciones que son altamente facilitadoras del trabajo de escritura para los tesisistas: por un lado, los coordinadores aportan elementos teóricos para reflexionar acerca del lenguaje; sobre el modo en que su uso se convencionaliza en los distintos espacios sociales, y en particular en el ámbito académico; sobre las regularidades genéricas en que se plasma, atendiendo especialmente a las características del género tesis; sobre la puesta en escena discursiva que desencadena toda enunciación, en la que es necesario controlar, entre otros, la construcción del enunciador y del enunciatario previstos para esa situación comunicativa; y en general, sobre las características de la escritura como código, cuyas normas es necesario conocer y dominar, tanto las generales como las específicas relativas a la escritura de textos complejos académicos. En este sentido, es destacable el hecho de que gran parte de los alumnos manifestara su desconocimiento de estas conceptualizaciones sobre la actividad discursiva y sobre la escritura, de modo que su conocimiento y apropiación resultó muy enriquecedora para poder reflexionar sobre las propias prácticas de producción escrita.

Por otro lado, en el taller se desencadena una interacción cooperativa entre sus miembros, basada en las producciones personales, que es de gran utilidad. Las presentaciones orales, las lecturas de borradores, las observaciones críticas sobre distintos aspectos de los trabajos, las reflexiones acerca de puntos cruciales de la investigación, las puestas en común de análisis de materiales, permiten tomar conciencia de los problemas en los propios escritos y en el planteamiento de la investigación. También facilitan darse cuenta de los obstáculos comunes -que inicialmente suelen ser percibidos como individuales (Carlino, 2003 a), y de las fortalezas y de los avances de cada uno -muchas veces inobservables en medio de las dificultades. Según hemos podido apreciar, la interacción entre pares necesita para darse y ser fecunda, guía y espacio proporcionados por la institución y los coordinadores del taller. Estos espacios colectivos no sólo contribuyen a la redacción y reescritura encaminadas a formar parte de la tesis sino que inciden en el pensamiento del trabajo de tesis, en el contenido a incluir, en la selección de la bibliografía, en el modo de plantear (y plantearse) la investigación.

La interacción cooperativa en esta etapa es esencial. Facilita la adopción de una distancia crítica respecto del propio escrito, el aprovechamiento práctico de las herramientas teórico-conceptuales incorporadas y el reconocimiento de los lugares donde debe concentrarse la atención en el proceso de escritura. Además, entre otras cosas, permite definir la figura del destinatario, los rasgos del enunciador y las partes y estilo que exige el género, aspectos fundamentales para encontrar el registro adecuado y determinar los límites del despliegue discursivo. Es en el marco interactivo del seminario o taller de tesis

donde se construye progresivamente la representación de la investigación y de la escritura de la tesis, que sostendrá las operaciones de selección, jerarquización, ordenamiento, estructuración del cuerpo del texto, definición de anexos. Para ello, los coordinadores del taller hemos de guiar a los estudiantes para construir una representación global del trabajo de tesis y, a la vez, para focalizar etapas, partes, capítulos, puntos, párrafos en relación con la totalidad del trabajo.

Estas tareas requieren, como hemos señalado antes, un nuevo posicionamiento enunciativo de quien se inicia en la investigación: de consumidor a productor de conocimiento, de lector de las publicaciones de otros a autor que argumenta a favor de su tesis (o postura) emergente de su propia investigación. Este cambio, que ha sido visto como una reconfiguración identitaria, suele estar acompañado de una fuerte sensación de inseguridad / ansiedad por parte del que escribe. Por eso, el espacio de interacción del taller puede promover, sobre todo con aquellos grupos que presentan más dificultades, junto a las actividades centradas en la planificación y la organización del escrito y a aquellas que contribuyen a reflexionar sobre los conocimientos genéricos y discursivos, otras prácticas que apuntan a la desmitificación de la tarea: actividades lúdicas y ficcionales, de intercambio de roles entre los tesisistas y los directores, de parodia del género, entre otras. Estas actividades contribuyen a objetivar el lugar desde donde se escribe, al reconocimiento de los saberes de los tesisistas sobre los usos del lenguaje y a la desacralización del espacio académico, que suele ser visto en este tipo de situaciones de transición en forma sobredimensionada.

El trabajo del taller de escritura de tesis

Antes de referirnos a algunos aspectos parciales del trabajo con la escritura en el posgrado es conveniente señalar diferencias entre los posgrados según los grandes campos del conocimiento en los que se inscriben. Por un lado, en un extremo, están muchos de los posgrados en Humanidades y en algunas áreas de las Ciencias Sociales, en los cuales los alumnos suelen haber tenido un entrenamiento escrito mayor y reconocen su importancia en la producción intelectual, aunque muchos de ellos también manifiestan que su práctica previa no es suficiente para encarar el desafío de hacer una tesis. En el otro polo, están las llamadas *ciencias duras* en las cuales dominan, en general, rígidos formatos establecidos y un lenguaje altamente especializado donde abundan los préstamos léxicos e, incluso, sintácticos del inglés, lengua donde se realiza gran parte de las lecturas y en la cual deberán exponerse los resultados más importantes. Existe, en este contexto, una práctica de publicación y de trabajo en equipo (Delamont. y Atkinson,. 2001), infrecuente en las Ciencias Sociales. Sin embargo, estos estudiantes no reconocen en la escritura su condición de herramienta semiótica que participa en la producción del conocimiento sino un simple instrumento de comunicación entre pares. Entre uno y otro polo, aparece un continuum en el cual se ubican las distintas prácticas académicas, como las Ciencias de la Salud o las Ciencias Económicas, que pueden acercarse más a uno u otro de los polos, según los tipos de investigación que realizan. Si bien estas diferencias deben

considerarse en los espacios que los posgrados destinen al trabajo de tesis, no dudamos de que en todos los posgrados deben preverse actividades tendientes a una formación sostenida y regulada en la escritura, en el cual se atiende tanto a su dimensión epistémica como comunicativa y se logre -lo que no es un hecho menor- el dominio de la lengua en que se produce el conocimiento.

En las observaciones que siguen consideraremos sólo las dificultades en relación con el trabajo de tesis en maestrías del área de Ciencias Sociales y Humanas, es decir, en aquellas carreras que, en general, reciben -como señalamos- alumnos que han debido escribir durante y para sus estudios de grado.

El proyecto de tesis

La elaboración del proyecto de tesis -etapa inicial del trabajo final plantea dificultades propias. En los posgrados en los que se implementa una dinámica de seminario taller, el proyecto que se presenta para ser aprobado es el resultado de múltiples reformulaciones orales y escritas en las que han intervenido como escuchas o lectores la mayoría de los que participan en la actividad. Este proceso colectivo que se va centrando en los diferentes borradores hace avanzar la elaboración individual, porque se comparten dificultades o se reconocen estrategias productivas que pueden aplicarse al propio trabajo o se activan conocimientos previos o se abren vías de investigación no transitadas todavía o se contrastan perspectivas disciplinarias distintas sobre un mismo campo de objetos (Arnoux, 2004). Debe considerarse la escritura del proyecto como una etapa importante de la investigación.

¿Dónde residen sus mayores dificultades? Posiblemente en la redacción de los primeros tramos, que son los que definen la orientación de la investigación. Fundamentalmente, título, especificación del tema y estado de la cuestión.

1- El título: éste debe, por un lado, despertar el apetito lector y, por el otro, proponer una guía confiable de lectura del proyecto. Esta tensión se resuelve, a menudo, con un doble título donde convive un tramo metafórico con uno descriptivo. Pero lo fundamental es que suministre una primera síntesis para lo cual es necesario que el maestrando haya construido una representación global de la investigación. El proceso de armado, a veces colectivo, de una familia de paráfrasis posibles y la final selección de la opción más adecuada sigue el proceso de identificación del problema, de reconocimiento del estado de la cuestión, de definición de los datos, de decisiones acerca de la metodología. Es decir, que la primera estabilización del título se logra cuando está listo el último borrador del proyecto, lo cual no quiere decir que sea el definitivo ya que gran número de tésistas lo cambia cuando presenta la tesis. La discusión grupal del título hace, a su vez, avanzar en la definición de la investigación.

2- La especificación del tema: a la operación de síntesis del título sucede el despliegue discursivo de los sintagmas que lo componen. Esto obliga a una mayor precisión en el título en el cual no se pueden decir cosas que no se podrán retomar, ni olvidar tampoco aspectos importantes del tema de investigación. Por ejemplo, si se va a trabajar con un corpus histórico señalar la etapa que se abordará; o si se va a tratar un foro de telenovela, decirlo. Para el que evalúa el proyecto son estos los lugares desde donde construye su representación de la investigación y lo deseable es que no se frustren sus expectativas ya que se verá obligado a volver sobre su lectura y a formular demasiadas hipótesis para asignar coherencia al proyecto.

3- El estado de la cuestión: en este caso lo que se pone en juego es el reconocimiento de la pertinencia de los materiales bibliográficos o de los enfoques anteriores respecto del tema de tesis. Lo habitual es que el maestrando desee exponer todos sus conocimientos sobre el campo que aborda o, incluso sobre el campo disciplinario en el que se inscribe. Y aquí debe ser capaz de seleccionar aquello respecto de lo cual va a definir su propio recorrido. Además, éste es el lugar donde ha de construir su figura de enunciador como de alguien que está en condiciones de evaluar la producción anterior y de hacer un aporte ya sea por la aplicación a un nuevo corpus de datos o por el desarrollo de una experiencia diseñada y controlada por él, ya sea por el cuestionamiento de los marcos teóricos existentes o por el reconocimiento de vínculos novedosos o por la radicalización de una postura crítica.

Como vemos, en todos estos tramos se apela a complejas operaciones cognitivas discursivas. La escritura es la herramienta que permite hacer avanzar el pensamiento y es el espacio donde se exponen las dificultades de conceptualización y de puesta en discurso. De allí la importancia de acompañar desde la institución universitaria este proceso.

Seguir pensando la tesis

Previo a la presentación de capítulos de la tesis, es importante continuar con ejercicios que obliguen en esta nueva etapa también a operaciones de síntesis y de análisis. Los talleres pueden proponer la escritura de una contratapa de un libro futuro a partir del trabajo de tesis. En otro nivel se vuelven a plantear los problemas que ya habíamos visto con el título: proponer una representación adecuada del contenido del libro y al mismo tiempo despertar el interés de la lectura. Los ajustes progresivos a partir de preguntas, observaciones, críticas, explicitaciones de cómo imaginan la tesis desde la lectura de la contratapa los miembros del taller, y la posterior reescritura, inciden notablemente en el decurso de la investigación y del armado de partes y capítulos. Asimismo, este ejercicio brinda un espacio de imaginación de la tesis terminada y permite disfrutar, temporariamente, la condición de autor "consagrado", es decir, escribir una contratapa, e incluso una solapa del hipotético libro producto de la propia tesis, permite abrir un espacio lúdico, necesario para hacer frente a las recurrentes ansiedades y/o angustias en cuanto al progreso de la tesis. El ejercicio complementario es el índice analítico

donde se evidencian las debilidades del plan textual de conjunto, las dificultades en establecer un orden de escritura que sea distinto al del proceso de investigación, los problemas de jerarquización de los aspectos considerados. Aquí también la presentación en el marco del taller, donde el índice se justifica y despliega oralmente, permite reordenar, suprimir, expandir los puntos establecidos y, al mismo tiempo, afinar los títulos de partes y capítulos.

Los capítulos de la tesis

En la escritura de los capítulos se plantean problemas diversos. En algunos casos, los capítulos son reescrituras de monografías presentadas para la aprobación de seminarios, aunque, lamentablemente, hemos encontrado que en muchos casos se han cursado estos seminarios sin haber definido el tema de tesis y, por ende, la producción para aprobarlos no resulta reutilizable. Sin duda, poder reconvertir una monografía en parte de algún capítulo de la tesis es aconsejable porque hace avanzar el trabajo final; sin embargo, la reformulación debe respetar la orientación argumentativa global de la tesis, lo que obliga a desestimar algunos tramos y desplegar otros. Además el plan textual de una monografía corresponde solo parcialmente al de un capítulo de tesis, entre otras cosas porque el marco teórico no se expone en este lugar o porque no es necesario explicitar aspectos metodológicos. En esta reescritura, del mismo modo que, en la posterior a la tesis, de tramos de ésta como artículos o del conjunto como libro- se plantean dificultades parecidas ya que es necesario un dominio del nuevo género y un reconocimiento de las restricciones que operaron sobre el anterior para poder reformular adecuadamente.

Lo mismo ocurre, en los pocos casos en que los tesistas tienen publicaciones previas de resultados parciales de la tesis. Reconvertir estos artículos o informes en capítulos de la tesis exige repensarlos en función del conjunto y reescribirlos concomitantemente.

Otras dificultades -que seleccionamos entre muchos aspectos puntuales tienen que ver con la inserción de otras voces, la relación texto/notas al pie o al final, los modos de ilustrar lo que se dice y las distintas formas de apelación al caso particular.

1- Los alumnos tienen tendencia a utilizar las citas epígrafes como adornos y no justificar su inclusión. Por eso es importante revisar la relación de las citas epígrafes con el texto propio, particularmente con los marcos teóricos adoptados. Diversos ejercicios de lectura de textos ya publicados que apelen a epígrafes, y de escritura a partir de una cita que ocupe este lugar tienden a hacer concientes los vínculos posibles y los modos discursivos de exponerlos.

2- Un problema cercano es la inserción de citas de autores en el cuerpo del texto. En este procedimiento el vínculo entre texto propio y ajeno debe ser claro y cumplir la función a la que se lo destinó: reforzar lo dicho, oponer perspectivas distintas, polemizar con ellas. De allí la importancia de detenerse en el entorno donde la cita se inscribe.

3- En cuanto a la reformulación de textos ajenos, cuya importancia en la escritura de tesis es central, es necesario exponerlos para que el necesario diálogo con otros textos resulte productivo. Y aquí se plantea el problema de fidelidad a la fuente y de los límites de esa exposición ya que no se debe perder el hilo de la propia tesis por lo cual la extensión no debe ser excesiva y el recorte debe ser pertinente al tema que se trata.

4- Respecto de la articulación del texto con la nota, lo central es observar si la nota es necesaria, si aclara o implica algún aporte al texto, si el vínculo con el texto es forzado o no. Un ejercicio posible es escribir un texto a partir de notas para ejercitar la construcción discursiva de la pertinencia.

5- Otras dificultades presenta la ilustración con citas o referencias a casos particulares. Muchas veces éstas son incompletas o esquemáticas y suponen un lector extremadamente cooperativo que va a consultar las fuentes o ver los programas o películas aludidos. Esta parquedad y falta de autonomía del propio texto se debe, muchas veces, a dificultades para la redacción del caso que sirve de ilustración y por eso simplemente se lo enuncia. La ejercitación en clave paródica puede ser un apoyo para la escritura.

Conclusiones

En este trabajo, hemos examinado el contexto en el cual la escritura de tesis de posgrado comienza a ser una experiencia frecuente en nuestro país. Y hemos sostenido que, debido a las generalizadas dificultades de los tesisistas, y a la escasa proporción que logra finalizar sus tesis, es preciso que los posgrados ofrezcan espacios continuados y diversificados para ayudar a hacer frente a los obstáculos descubiertos.

Hemos centrado nuestro análisis en los talleres de escritura de tesis, en los que miembros de nuestro equipo vienen participando como coordinadoras y, en particular, en algunas dificultades de los tesisistas que se ubican en la intersección de pensamiento y lenguaje. Creemos que este trabajo muestra que, en el caso de las tesis, pensar y plasmar un escrito es indisoluble de pensar y plasmar una investigación.

Nos interesa que la serie de problemas que hemos puesto de manifiesto no se interprete como “dificultades de los alumnos” (ni se los responsabilice por ello) sino como lugares sensibles del trabajo de escritura de tesis, desafíos comunes a todo tesisista. Estos desafíos no suelen ser resueltos exitosamente por los maestrandos a menos que se les provea una estructura de apoyo, sostén y orientación para discutirlos y aprender a encararlos y resolverlos. Estos lugares sensibles nos demandan diseñar y poner a prueba estrategias pedagógicas que atiendan al trabajo de escritura en las carreras de posgrado.

Pareciera que es creciente el número de instituciones universitarias que van tomando conciencia de la necesidad de ocuparse de orientar la escritura de las tesis. Lo que falta en la mayoría de casos es diversificar y dar mayor

continuidad a las ayudas pedagógicas que necesitan los tesisistas. Como equipo, tenemos experiencia en talleres de escritura y espacios de tutoría pero también estamos ideando nuevos caminos, complementarios a éstos, para ayudar a producir las tesis (formación de centros de escritura³, desarrollo de estatutos con pautas precisas sobre qué se espera de una tesis, producción de materiales orientativos para tesisistas y directores de tesis, organización de grupos de revisores pares). Si logramos que las instituciones tengan en cuenta éstos y otros resultados de la investigación sobre los estudios de posgrado, en una próxima publicación podremos analizar cómo funcionan estas herramientas para facilitar la elaboración de las tesis.

Referencias bibliográficas

- AD HOC PANEL ON GRADUATE ATTRITION ADVISORY COMMITTEE. (1996) *The Path to the PhD.: Measuring Graduate Attrition in the Sciences and Humanities*. National Academy Press, Washington, DC.
- ARNOUX, E. (2004) "La intervención didáctica en el proceso de escritura de los trabajos finales exigidos por las carreras de posgrado". Ponencia en la Mesa redonda *Comunicación y Educación como procesos integrados en contextos complejos*. Tercer Encuentro de Educación, Comunicación, Información y el Libro. 30ª Feria del Libro de Buenos Aires, 2 y 3 de mayo de 2004.
- BAZERMAN, CH. (1988) *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison, Wisconsin, University of Wisconsin Press.
- BEREITER, C. Y SCARDAMALIA, M. (1987) *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- BLOOM, L. (1981) "Why graduate students can't write: Implications of research on writing anxiety for graduate education". *Journal of Advanced Composition* 2.1 - 2." 3 Puede consultarse en Carlino (2003 c y 2004 b) el funcionamiento de estos centros de escritura en universidades angloparlantes.
- BEASLEY, C. J. (1999) "Assisting the postgraduate research and writing process: Learning in context across disciplines." En K. Martin, N. Stanley y N. Davison (Eds.), *Teaching in the Disciplines/Learning in Context*, 35-41. Proceedings of the 8th. Annual Teaching Learning Forum, Perth: Curtin University of Technology, febrero 1999.
- BEASLEY, C. Y KNOWLES, S. (1995) "Postgraduate writing instruction: General versus discipline-specific". En K. Chanock y L. Burley (eds.) *Integrating the Teaching of Academic Discourse into Courses in the Disciplines*, pp. 298-317. Melbourne: La Trobe University, 21-22 de noviembre de 1994.

- CARLINO, P. (2003 a) “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil”. Comunicación libre en el II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, Universidad Católica de Valparaíso, Chile, 5 al 9 de mayo 2003.
- CARLINO, P. (2003 b) “¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y *magistri* exitosos”. Comunicación libre publicada completa en las Actas de las X Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Agosto de 2003.
- CARLINO, P. (2003 c) “Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas”. Propuesta Educativa, *FLACSO Educación*, Año 12, Nº 26, julio de 2003, pp. 22-33.
- CARLINO, P. (2004 a) “Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios”. Trabajo publicado completo en las Actas Electrónicas de la Reunión Internacional “Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje”, organizado por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11, 12 y 13 de febrero de 2004. Disponible, en Internet en <http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/Carlino.pdf>
- CARLINO, P. (2004 b) “Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad”. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 25 Nº1, marzo 2004, 16-27.
- COLL, C. Y D. EDWARDS (comp.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1996.
- COOPER, F. Y JUNIPER, S. (2002) “A postgraduate research training programme in generic skills and strategies: Description and evaluation”. HERDSA Annual International Conference, 7-10 de julio de 2002. Research and Development in Higher Education Vol. 25, *Quality Conversations*, 136-143.
- DELAMONT, S. Y ATKINSON, P. (2001) “Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge”. *Social Studies of Science* 31/1 (February 2001), 87-107.
- DI STEFANO, M. (2003) “Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado”. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO

- Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003.
- DI STEFANO, M. Y PEREIRA M. C. (2003) “Didáctica de la argumentación en los niveles y de posgrado”, Actas del Congreso Internacional “La Argumentación” CD , UBA, Buenos Aires.
 - DINHAM, S. Y SCOTT, C. (1999) “The waste of a PhD: the experience of disseminating the results of postgraduate research”. *HERDSA (Higher Education Research and Development Society of Australasia) Annual International Conference*. Melbourne, 12-15 de julio de 1999.
 - GARCÍA DE FANELLI, A. (2001) “La formación de posgrado en las ciencias sociales argentinas: oportunidades y restricciones para la innovación”. *Education Policy Analysis Archives* Vol. 9 Nº 29 (agosto).
 - KILEY, M. (2003) “Developments in postgraduate education in Australia over the last decade”. Actas de la Conferencia anual de la Higher Education Research and Development Society of Australasia “Learning for an uncertain future”, University of Canterbury, Christchurch, NZ, 6-9 de Julio 2003.
 - KILEY, M. Y MULLINS, G. (2003) “Quality in Postgraduate Research: An Overview”. Convocatoria de la *Quality in Postgraduate Research: Re-Imagining Research Education*. The University of Adelaide, Adelaide, 22-23 de abril de 2004.
 - KNIGHT, N. (en prensa) “The transition to research in the social sciences and humanities”. *Higher Education Research and Development Journal*.
 - MARTIN, Y, MACLACHLAN, M. Y KARMEL, T. (2001) *Postgraduate Completion Rates*. Occasional Paper Series 2001D. Higher Education Division, Department of Education, Training and Youth Affairs.
 - MOLETSANE, R. (2001) “Examining Academic Illiteracy in Post-Graduate Education”. Ponencia presentada en la International Literacy Conference *Literacy and language in global and local settings: new directions for research and teaching*, Ciudad del Cabo, 13-17 de noviembre de 2001.
 - MONTEMAYOR-BORSINGER, A. (2003) “De contexto a estrato lexicogramatical: una exploración de la tesis doctoral”. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003.
 - PEREIRA, C. (2003) “Desplazamientos en la posición del sujeto en el dominio del dispositivo enunciativo de trabajos escritos en el nivel de posgrado”, Congreso Internacional Cátedra UNESCO en Lectura y

Escritura, Universidad de Valparaíso, Valparaíso, 5 al 9 de mayo de 2003.

- WHITE, K. (1998) "Thesis writing for supervisors". En M. Kiley y G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Managing the new agenda*. The University of Adelaide, Adelaide, abril de 1998, 229-242.