

La elaboración de la tesis doctoral en las universidades de habla hispana: dificultades y planteamientos de mejora

DAVID SÁNCHEZ JIMÉNEZ
Profesor visitante, University of Washington, EE.UU.

1. Introducción

En el mundo académico es de obligado cumplimiento la producción de conocimiento nuevo y de su comunicación mediante el uso de la escritura. En la etapa universitaria, el estudiante dedica un gran esfuerzo a aprender nuevos géneros, como el trabajo de investigación, el informe o la monografía, que servirán como moneda de cambio en la evaluación de las distintas asignaturas. En el caso de los posgrados, la escritura de una memoria de máster o de una tesis doctoral será el requisito fundamental para lograr un título académico superior. Tal es el papel de la escritura como herramienta generadora de conocimiento en la vida académica y, sin embargo, no son pocos los estudiosos que advierten de sus dificultades y que denuncian el abandono del alumnado en soledad al acometer estas tareas durante el proceso de elaboración del proyecto, por lo que reivindican una mayor atención sobre estas prácticas (Carlino, 2002, 2003, 2004a, 2009; Di Stefano, 2003; Moyano, 2004; Vargas, 2005; Arnoux y otros, 2005; Bartolini y otros, 2008; Hidalgo y Passarella, 2008a). Para ello reclaman un más que notable esfuerzo institucional por facilitar los instrumentos necesarios a los estudiantes que se incorporan a la universidad y que arrastran un desconocimiento casi total de las técnicas necesarias para afrontar este ejercicio con garantías. Esto es debido, en parte, al dinamismo congénito de los géneros, que supone otro obstáculo para los alumnos graduados, pues los géneros se adaptan a los avances y necesidades disciplinarios de la sociedad en cada momento, lo que provoca una perceptible y frecuente transformación de la escritura especializada (Bhatia, 1993, 1998; Swales, 2004). Este dinamismo tiene una clara consecuencia en la alta especialización de las disciplinas y, como fruto de este hecho, en la multiplicación en las últimas décadas de las carreras de posgrado en distintas áreas de conocimiento. Con ello se han diversificado también los géneros escritos que tradicionalmente predominan en cada una de las disciplinas, en los que los nuevos estudiantes universitarios carecen de formación específica, ya que raras veces la reciben de manera explícita durante la carrera (Arnoux y otros, 2005).

Es para hacer frente a este desajuste que en el mundo anglosajón, con los Estados Unidos a la cabeza, desde hace décadas se han puesto en marcha los Centros de Escritura con el objetivo de combatir estas dificultades. Sin embargo, hasta los años sesenta Grabe y Kaplan (1996: 30-31) señalaban que la enseñanza de la escritura estaba anclada en una perspectiva tradicionalista. En estas fechas se empezaba a hacer investigación en los Estados Unidos y en el Reino Unido a causa del incremento en la cantidad de estudiantes internacionales que aprendían inglés como lengua extranjera en estos países, así como por el alto número de fracaso académico diagnosticado en los estudiantes locales de segundas lenguas en los centros del sistema educativo público. Es a partir de estos años y de estos resultados cuando se toman una serie de medidas para mejorar la didáctica de la composición en la enseñanza de lenguas. Con este fin

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 60/3 – 15/11/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



abrieron sus puertas los centros de redacción en Estados Unidos. Como resultado del movimiento de promoción de la escritura (*Writing across the Curriculum*, WAC) iniciado en este país en los años setenta, la enseñanza de la composición cristalizó en un plan nacional para el fomento de la escritura (*the National Writing Project*) en 1973 (vid. Cassany, 1999: 197-199)¹. EL WAC también ofrecía cursos a los estudiantes con la finalidad de prepararles para escribir en otras disciplinas apoyándose en la idea de que la escritura es un acto social que debe contextualizarse en cada comunidad discursiva (Young y Fulwiler, 1986).

En Hispanoamérica se viene haciendo también en los últimos años un tipo de investigación que reflexiona sobre las bases de la enseñanza del lenguaje y sobre el desarrollo de las competencias para la comprensión y el aprendizaje a partir del texto escrito. Se pretende con ello crear una didáctica que permita la mejora del rendimiento académico de los estudiantes mediante una apuesta centrada en la pedagogía de la lectura y de la escritura en los diferentes niveles de la escolaridad, según Martínez (2004: 2):

Esta es básicamente la preocupación común que ha unido a varias universidades de América Latina (desde 1994) en lo que hoy conocemos como la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación con base en la Lectura y la Escritura en América Latina (Martínez, 2004: 2).

Es por esta razón que poco a poco y siguiendo el modelo norteamericano del *Writing Across the Curriculum* en los programas desarrollados por las instituciones superiores de enseñanza, se atiende en algunas universidades hispanoamericanas no sólo a la necesidad que los alumnos tienen de aprender los conceptos, sino que también se incide en la necesidad de conocer las prácticas discursivas de las disciplinas que estudian. La idea de la que se parte es que sólo así, integrándose en la comunidad científica en la que los estudiantes universitarios se especializan, podrán producir conocimiento nuevo mediante el cual se pueda establecer un diálogo continuo de transmisión de saberes con esa comunidad discursiva hasta formar parte de ella. Para esto, la lectura y la escritura en la nueva disciplina a la que se accede son herramientas esenciales a partir de las cuales descubrir, revisar, analizar y transformar este conocimiento específico, que deben utilizarse y dominarse como recursos dentro de la comunidad objeto a la que se aspira pertenecer (Carlino, 2002). Así lo expresa Vargas (2005: 101) cuando habla de la necesidad de dominar el discurso escrito como medio de investigación, si se pretende desarrollar con éxito un futuro académico en la universidad:

La vida académica exige una intensa actividad intelectual en relación con la cultura escrita. Así, la escritura deviene en principio articulador de una tradición de construcción de saber e investigación en el desarrollo del espíritu humano de la cual la universidad es su expresión más destacada (Vargas, 2005: 101).

Hidalgo y Passarella (2008a) comentan los motivos principales que aducen los estudiantes para realizar cursos de posgrado. Uno de ellos es la construcción de un futuro profesional o académico. Con este fin, los estudiantes tratan de demostrar sus capacidades como investigadores en la disciplina en la que han escogido especializarse y aportar nuevo saber a la comunidad científica mediante un trabajo inédito de

¹ Algunos autores (Carino, 2001; Summerfield, 2001; Kinkead, 2001), han hecho una revisión retrospectiva y han rastreado la existencia de los centros de escritura con anterioridad a estas fechas. Carino (2001: 14) indica que los centros existen desde los años cuarenta para preparar a los oficiales de las Fuerzas Armadas para la Segunda Guerra Mundial, en un programa que integraba las destrezas escritas, hablada, lectora y auditiva. Aunque es cierto que se consagra su presencia y se popularizan a partir de su profesionalización y oficialidad en los años setenta, en los que se crea el *Writing Lab Newsletter* en 1977 y *The Writing Center Journal*, en 1980, y en 1979 y 1980 Muriel Harris organizó una reunión de más de sesenta directores de centros de escritura, que llegaría a convertirse a partir de entonces en un evento anual. Dice que en las décadas precedentes tienden a ignorar su presencia o a considerarla deficiente. En un informe de 1950 Robert Moore de la Universidad de Illinois constata que hay 24 centros de escritura por todo el país (Kinkead, 2001: 30-31).

investigación que siga la estructura del género académico correspondiente a esta disciplina. Para ello, estos autores noveles tratarán de cimentar una obra intelectual propia, para lo cual los estudios de posgrado sirven como punta de lanza. Con el fin de lograr este objetivo, los alumnos de doctorado están expuestos a la vigilancia y a la supervisión de miembros especializados en la comunidad científica concreta de la que pretenden formar parte, por lo que se puede afirmar que el tesista está en una posición simétrica con su audiencia al realizar la investigación. No obstante, al concluir este proyecto, el estudiante será admitido en dicha comunidad discursiva (Carlino, 2006).

Sin embargo, el proceso para alcanzar tal dominio no está exento de numerosas dificultades que asaltan al tesista en su camino hacia la elaboración del producto final, la tesis doctoral, como se descubrirá en el siguiente apartado.

2. Dificultades en la elaboración de la tesis doctoral

Se ha comentado en el apartado anterior que el mayor problema que encuentra el estudiante en su ingreso a la universidad es su adaptación a los medios disciplinarios, sometidos a constante variabilidad, que debe superar si quiere incorporarse a esa comunidad académica tras cursar los programas de grado y de posgrado. Al margen de esta realidad, existe una cantidad creciente de estudios que se han encargado de analizar las dificultades que encuentra el estudiante universitario a la hora de realizar un trabajo de investigación (Lundell y Beach, 2002; Carlino, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2009; Ahern y Managhunga, 2004; Arnoux y otros, 2005; Vargas, 2005; Bartolini y otros, 2008; Hidalgo y Passarella, 2008a; Hidalgo y Passarella, 2008b).

Carlino (2003, 2005, 2009) señala que estas dificultades son las responsables de que sólo un reducido número de los doctorandos que emprenden este camino logre concluirlo con éxito. Esta opinión se apoya en unas cifras concretas que aporta esta autora en su investigación al referir que sólo el 48% en Australia, el 50% en EEUU o el 14,8% en Argentina de los estudiantes que cursan el posgrado logran finalizar su tesis doctoral. Di Stefano (2003) aporta datos más generales, pero que vienen a coincidir con estas cifras, señalando que la tasa de estudiantes que finalmente obtiene el título de posgrado es de entre el 7% y el 20% en Argentina, en comparación con los países de habla inglesa, donde lo finalizan entre el 40% y el 50% de los candidatos.

La causa que genera esta situación, la del bajo número de miembros que concluyen la máxima distinción académica, es múltiple, poliédrica, y afecta de modo desigual a los doctorandos, pues son múltiples y diversas también para cada individuo las dificultades que se encuentran en el proceso de elaborar el escrito final de la tesis (Lundell y Beach 2002; Ahern y Manathunga, 2004). Sin embargo, según Arnoux y otros (2005) estas pueden clasificarse principalmente en dos tipos: las dificultades *propias* de la complejidad –tanto conceptual como discursiva– que entraña el proceso de redacción del escrito y las *generales*, referidas al tiempo y al esfuerzo dedicado para llevar a cabo esta empresa. En base a esta división, en nuestro artículo distinguimos entre *dificultades internas*, para referirnos a las primeras, que tratan de las cuestiones intrínsecas al proceso de construcción de la tesis y *externas*, para referirnos a los estados emocionales que experimenta el tesista y en cómo estos afectan al proyecto.

2.1 Dificultades internas a la elaboración de la tesis

Un interesante trabajo en el que se reflejaban muchas de estas dificultades señaladas anteriormente es el dirigido por la profesora Elvira Arnoux (2008) en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, elaborado en el marco del Programa de Investigación *Escritura y Producción del conocimiento en las carreras de posgrado*, y que analizaba los factores contextuales que inciden en la producción de una tesis e identificaba los contextos concretos que facilitan o dificultan su elaboración. El primer factor contextual que resalta esta autora es que el estudiante de posgrado se adentra en una cultura nueva que por completo desconoce, como tampoco es consciente de que para afrontar este nuevo reto requiere de unas herramientas y unos canales de expresión determinados que ignora y para los que no ha sido entrenado. Vargas (2005: 100) remite a esta situación cuando habla del alumno que “llega a la universidad sin tener la capacidad de darle un orden lógico al pensamiento” y la complejidad de todo un nuevo proceso de aprendizaje que esto entraña.

La bibliografía sobre este tema señala que este hecho ocurre en todos y cada uno de los distintos niveles de la escolaridad, es decir, que el estudiante que pasa del nivel de secundaria al universitario experimenta una serie de cambios culturales que son consecuencia directa del desajuste entre los saberes adquiridos en la escuela media y los requisitos del nivel superior, lo que se describe como un proceso de aculturación. Lo mismo ocurre en el paso de los estudios de grado a los de posgrado, en los que el alumno se adentra en una nueva cultura académica con valores, pautas y discursos específicos que no suelen explicitarse a los nuevos miembros, sino que de forma soterrada se van infiriendo a través de las tareas evaluativas como consecuencia de la elaboración de trabajos escritos. Estas le obligan al alumno a asumir una nueva posición enunciativa que implica un cambio identitario mediante el cual se le exige que abandone su actitud pasiva de consumidor para convertirse en productor (Cadman, 1994, 1997; Moyano, 2004; Mostacero, 2004). En conclusión, exigen del estudiante una capacidad superior para la que no ha sido lo suficientemente preparado, tal y como comenta Di Stefano (2003: 2):

los escritos de postgrado 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 (Di Stefano, 2003: 2).

Dentro del contexto universitario es, sin duda, el género tesis el que más dificultades presenta debido a su complejidad estructural y discursiva, en la que el autor ha de formular problemas e hipótesis, contrastar los estudios precedentes, hilar los elementos expositivos con los argumentativos y componer la redacción final del propio texto. A pesar de esta evidente complejidad, los posgrados que la afrontan llegan a estos escritos con poca experiencia formativa en géneros académicos. Durante su periplo universitario han tenido únicamente acceso a los formatos de examen, monografía y ponencia en la mayoría de los casos, siendo de ellas la monografía la que más se acerca a la redacción de la tesis, aunque sin contar con la especificidad en la estructura del género que esta tiene.

Pero quizás lo más complicado –y en lo que coinciden los autores citados en este apartado– es el hecho de que no se perciben metas intermedias durante el proceso de redacción de la tesis. En este punto radica la mayor diferencia entre las carreras de grado y los cursos de doctorado, ya que estos últimos, a diferencia de las carreras de grado, exigen un alto nivel de autoorganización por parte del escritor. Por ello, la construcción de este proyecto de investigación se convierte en una tarea titánica que exige concisión en la

redacción y una progresiva reducción de los primeros borradores que sinteticen los argumentos discutidos en las fuentes consultadas y eviten las redundancias innecesarias. Para ello resulta imprescindible acotar bien el tema y seleccionar la bibliografía más adecuada, reorganizar los contenidos, ordenar los capítulos y saber dar por concluida cada una de las partes que conforman el escrito sin extenderse en interminables e infructuosas correcciones. En este sentido, en lo referente a la organización de la tarea de escritura de la tesis, son reveladoras las palabras de la tesis doctoral de Carlino (1996, cit. Carlino, 2003: 6): “Dar por concluida la tarea, renunciar a lo que mi imaginación supone que podría haber hecho y no hice, es parte de este aprendizaje”. Entre otras cosas, esta afirmación se justifica debido a que este escrito no será –en la gran mayoría de los casos– la obra cumbre del autor, sino tan sólo un primer paso para después continuar investigando, por lo que el doctorando debe aprender a poner límites a su escritura (Carlino, 2003). En otras palabras, se hace la tesis para participar en el futuro en el mundo académico, y cuanto más tiempo se invierte en ella, más tiempo se pierde en llegar al objetivo final.

A la falta de experiencia en la organización del proceso de elaboración de la tesis con la que el doctorando encara este nuevo reto, se suman la falta de modelos y el desconocimiento del recorrido que debe seguir el tesista hasta llegar a la meta del proceso de construcción de una tesis doctoral, ya que los estudiantes sólo disponen de muestras del producto acabado. Esta carencia de modelos conlleva también la ignorancia de los procesos cognitivos que intervienen en la composición de una tesis al iniciarse en una nueva cultura de investigación: “hacer una tesis es usualmente el camino para iniciarse en la cultura de la investigación, cuyas prácticas y valores centrales suelen aguardar a los recién llegados de forma implícita” (Carlino, 2003: 7). En relación a esto señala Carlino (2003) que cuando el investigador emprende la redacción de la tesis no puede, de ningún modo, anticipar el desafío que le espera ni los sentimientos que frecuentemente experimentará durante el proceso, como los de desorientación y soledad, tal y como se refiere en el siguiente apartado.

2.2 Dificultades externas a la elaboración de la tesis

Como ya se ha comentado en este trabajo, la tesis es la llave para ingresar en la nueva comunidad científica a la que accede el estudiante, y para lograr este fin deberá someter este documento como carta de presentación. Sin embargo, el ingreso en la nueva comunidad discursiva conlleva asumir múltiples desafíos en una cultura de investigación que le ha sido impropia hasta la fecha, así como supone también la necesidad de acometer el reto de superar unas demandas discursivas y cognitivas de alta exigencia en relación a los procesos y técnicas organizativas de escritura que todavía no se dominan y sobre las que generalmente no ha recibido formación específica. La consecuencia lógica de este reto es que los escollos que se le plantean resulten muy difíciles de salvar, y no se resolverán si no se cuenta con los medios adecuados para superarlos, tales como la revisión entre pares o el diario de tesis (v. 3.1.). Ante la falta de recursos y orientaciones, experiencias y referentes para componer el trabajo doctoral, aparecen en el escritor los sentimientos de desorientación, soledad, aislamiento, desánimo y angustia tantas veces mencionados por los investigadores que han abordado este tema (Carlino 2003, 2004a; Moyano, 2004; Arnoux y otros, 2005; Bartolini y otros, 2008). Por ello, el tesista deberá luchar en primer lugar contra una tendencia primeriza a la dispersión, es decir, la propensión a dilatar la elaboración de los distintos apartados que componen la tesis. Como consecuencia de su inseguridad en la toma de decisiones, también dudará durante el proceso en no pocas ocasiones de sus capacidades para finalizar el proyecto (Carlino,

2003, 2005). El término para referirse a estas dificultades y a la complejidad general que supone elaborar la tesis se denomina síndrome TMT o, en inglés, ABD (*All But Dissertation*) (Carlino, 2004a).

Otros factores externos que también amenazan el proceso de construcción de la tesis son el tiempo concreto del que se dispone para finalizarla o la demanda de tiempos de realización no previstos inicialmente, así como la falta de disponibilidad y dedicación a la tesis, lo que se traduce en la discontinuidad en el tiempo que se destina a su elaboración. Esto sucede así, con frecuencia, debido a las obligaciones laborales o familiares de aquellos doctorandos que no cuentan con una beca o que no forman parte de un grupo de investigación (Carlino, 2003, 2004a, 2009; Evans, 2002). Esta situación se asocia con una serie de sentimientos que conducen a la angustia al escritor de la tesis, unido esto al sentimiento de soledad, la impotencia producida por la incapacidad para afrontar una tarea de tal envergadura, que no suele mostrar logros intermedios, que se abandonan y se retoman, la habitual falta de experiencia en la escritura de un trabajo de investigación y la ausencia de referentes para realizar la labor de la tesis. Estos hechos llevan a los tesistas a sentirse inseguros y, en no pocas ocasiones, a dudar de sus posibilidades y empujarlos al abandono del proyecto.

La investigación de Carlino (2003), que tenía como finalidad el vislumbrar los obstáculos en la composición de la tesis de maestría, recoge –además de las mencionadas hasta aquí– una de las quejas más frecuentes de los estudiantes de doctorado, y esta es que no reciben todo el apoyo y guía que necesitan por parte de las instituciones y directores, ni reciben los materiales apropiados para hacer frente a las dificultades que se les presentan en el proceso de elaboración de la tesis (Carlino, 2003; Bartolini y otros, 2008). Además, Carlino (2004b) describe en un estudio posterior cuatro tendencias en la escritura de la tesis doctoral que pueden resumirse en dos puntos esenciales, los cuales dan ejemplo de la complejidad de la composición de una tesis doctoral, como se ha tratado de describir a lo largo de este apartado en el que se ha incidido en las dificultades internas y externas que encara el doctorando durante este proceso. En primer lugar, la impotencia del estudiante para escribir con conciencia de lector y de revisar lo escrito para transformar el saber del que parte mediante la reorganización de los textos. Mediante su resolución se conseguirían plasmar los esbozos hechos progresivamente en el avance de la investigación sobre el papel y superar así el sentimiento de angustia nacido de la postergación de la escritura que se lleva a cabo en discontinuidad. La segunda es que los estudiantes se encuentran desarmados ante el reto de escribir en un género discursivo que desconocen y, o bien cometen errores en el proceso que consigue enmendar con ayuda de su director, o bien abandonan el proyecto, superados por su envergadura. En este caso, una orientación sobre los procesos intermedios de la organización y la composición del texto, guiada por el director de tesis, evitaría muchas de las frustraciones a las que se enfrenta el doctorando en los primeros estadios de redacción.

3. Posibles soluciones a las dificultades que presenta la elaboración de la tesis

Se ha referido en el apartado anterior que dos de las posibles soluciones para superar las dificultades que se le presentan al doctorando durante la composición de su tesis son la autoorganización durante el proceso de escritura y la ayuda institucional que recibe el estudiante por parte del centro en el que cursa sus estudios de posgrado. Este apoyo, según Bartolini y otros (2008) se manifiesta principalmente en la

formación de talleres de tesis y en la supervisión de un director de tesis que aconseja, supervisa y guía al doctorando sobre los pasos a seguir, las decisiones a tomar y los tiempos en los que debe hacerlo. Sin embargo, no son pocos los autores que consideran estos encuentros como insuficientes, como también los que comparan las diferencias en el desarrollo de estos procesos didácticos en Hispanoamérica con lo que ocurre en el mundo anglosajón, concluyendo que este esfuerzo resulta insuficiente en comparación a los resultados obtenidos por los estudiantes de doctorado con la tesis en los países de habla inglesa (cf. Carlino, 2009). Carlino (2004b), en este sentido, contrasta en su artículo la situación de Argentina con la de Australia y EEUU, y comenta que la dirección de tesis es una actividad a la que se brinda poca atención y poco apoyo institucional en el mundo hispanohablante.

Del mismo modo, Carlino (2003) comenta que ciertas barreras pedagógicas e institucionales impiden el correcto desarrollo de la labor realizada en los talleres de tesis y mediante el mecenazgo del director, como la falta de definición de lo que se espera de una tesis, la escasez de la bibliografía en las bibliotecas universitarias, la carencia de un ámbito de intercambio y de seguimiento del investigador tras haber cursado los seminarios, la irregular dedicación de los directores de tesis por la sobrecarga de sus ocupaciones, las demoras en la evaluación de la tesis una vez entregadas por los tesistas, etc. Sin embargo, quizás el mayor obstáculo que debe encarar el aspirante a doctor en la elaboración de la tesis es la falta de orientación que surge por el desconocimiento real del reto al que se enfrenta, pues el doctorando no dispone generalmente en los talleres de tesis de pautas escritas –como ejemplos de producciones intermedias– que le guíen y le permitan llevar a cabo este trabajo con eficacia (Carlino, 2009).

Los estudios de posgrado que conducen a la consecución del doctorado, como comenta Carlino (2004a), se estructuran normalmente en dos fases en las universidades de habla hispana:

- Taller de tesis: los alumnos cursan juntos seminarios comunes sobre metodología y contenidos en las disciplinas en las que se especializan y tienen encuentros periódicos con los docentes que los pautan.
- El trabajo individual y solitario de la composición de un tipo de texto escrito al que el alumno nunca antes se había enfrentado, con el asesoramiento y guía de un director.

El éxito en la elaboración de la tesis dependerá en cierto grado –como se comenta en los siguientes subapartados– de la organización, la funcionalidad y la operatividad de los recursos y técnicas empleados en estas dos fases.

3.1 Los talleres de tesis

Los talleres de tesis han sido uno de los remedios con los que se ha tratado de mitigar los efectos de algunos de los factores que inhiben el proceso de la tesis. En ellos, Carlino (2009) cuenta su experiencia de llevar a la clase textos con propósitos académicos específicos para orientar a los estudiantes en la clase sobre los textos finales que hay que producir en la disciplina sobre la que están escribiendo, incidiendo tanto en los procesos de planificación o revisión como en el producto terminado, mediante modelos de organización y andamiaje de los géneros académicos. Sin embargo, estos talleres no cubren todas las necesidades de los estudiantes, como parece ocurrir en el caso del movimiento de promoción de la escritura (WAC) norteamericano, mucho más desarrollado y con un número mayor de especificaciones en las estrategias y las pautas discursivas necesarias para llevar a cabo esta labor. En esta comparación, Carlino

(2004a: 2) habla del ejemplo concreto de Argentina, donde incluso las maestrías suelen incluir espacios curriculares, en los que “se presentan investigaciones realizadas por docentes del posgrado, se abordan temas de metodología, se orienta a los tesisistas a definir el problema y el diseño de la investigación a través de la escritura y reescritura recursiva de sus proyectos de tesis” (Carlino, 2004a: 2). Sin embargo, concluye que los resultados finales no son tan satisfactorios, especialmente por los casos de abandono en las tesis (v. 2).

Para Arnoux y otros (2005), el taller de tesis es el mejor remedio posible ante la impotencia del director para encaminar la tesis por los cauces adecuados. Después de presentar una serie de dificultades en relación a la escritura de este tipo de texto, concluyen estos autores con la aseveración de que las instituciones deben organizar talleres de tesis para solucionar tales problemas:

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 (Arnoux y otros, 2005: 13).

Entre estas medidas destacarían la creación de centros de escritura, así como estatutos con pautas precisas sobre lo que se espera de una tesis, la producción de materiales orientativos para tesisistas y directores o la organización de grupos de revisión entre pares (Arnoux y otros, 2005).

Carlino (2009), quizás la autora de la cátedra UNESCO que con más ahínco se ha dedicado a explorar este asunto, ha experimentado con dos dinámicas de trabajo complementarias en los talleres: los *diarios de tesis* y la *revisión entre pares*. Mediante los *diarios de tesis* trata de fomentar la escritura exploratoria o reflexiva como medio para que afloren los pensamientos y las sensaciones durante la ardua tarea de la construcción de cada una de las partes del proceso de tesis. Como apunta la autora, escribir para uno mismo puede servir para: hacer planes de texto; descubrir nuevas ideas y desarrollarlas; poner los retos en un papel sirve para ir reconociendo los desafíos identitarios que hay que superar, especialmente al enfrentarse a una nueva cultura académica y tener conciencia de los obstáculos y caminos personales necesarios para sobreponerse a estas dificultades (Carlino, 2009).

Por su parte, la *revisión entre pares* con guía del docente consiste en el intercambio de borradores entre los compañeros del taller para su revisión, antes de ser entregados al profesor. Esta práctica tiene como función primordial el ofrecer una mirada crítica externa del trabajo elaborado, de modo que se vence la dificultad que suelen tener los estudiantes para revisar sus propios textos con una perspectiva adecuada. Vargas (2005) sugiere que la revisión colectiva es una herramienta poderosa que sirve tanto para evaluar los distintos aspectos del proceso de producción como para objetivar la mirada del escritor mediante la aportación de comentarios externos. Esta actividad, además, redundará en una formación más crítica con el propio trabajo del escritor (Reid, 1993) y una mayor madurez en la composición de los textos, al tiempo que contribuye a paliar los sentimientos de soledad y abandono (v. 2.2.) durante el proceso de escritura de la tesis (Carlino, 2003, 2009; Arnoux y otros, 2005). Sobre la práctica de esta actividad, los resultados de la investigación de Carlino (2009) mostraron la sensación de alivio por parte de los estudiantes al comprobar que la desorientación era compartida por todos los miembros del grupo y que era motivada principalmente por el desconocimiento del género discursivo para elaborar la tesis, además de poner en común otras dificultades compartidas, obstáculos y expectativas que les imponía la construcción de la tesis.

Esta autora comenta igualmente que con el objetivo de que funcionen las técnicas referidas arriba, estas deben estar supervisadas por el tutor, y aun así, los resultados no serán en todas las ocasiones los esperados. En su experiencia, en algunos casos los estudiantes confesaban que no habían sido capaces de revisar los trabajos por falta de tiempo, por pudor a comentar el trabajo de los compañeros o por no encontrar el modo adecuado de hacerlo, de tal modo que resultara positivo y enriquecedor para sus interlocutores. Sobre esto, el principal motivo del fracaso de la tareas desde la vivencia de la autora fue debido al planteamiento de actividades desconocidas que nunca antes se habían practicado en el aula y que los estudiantes no sabían cómo abordar, precisando de una mayor orientación y de una práctica guiada, una sugerencia que conviene tener en cuenta para el futuro uso de esta técnica (Carlino, 2004a).

Por su parte, los doctorandos consideran los talleres de tesis, las materias metodológicas e incluso los talleres de escritura como insuficientes, efectivos sólo en los momentos preliminares, pero que no resultan relevantes por si solos como una herramienta válida con la que enfrentarse al camino de soledad que supone la construcción de la tesis. De igual modo, hay que tener en cuenta la distinta formación previa de la que parten los estudiantes (Hidalgo y Passarella, 2008a). Sin embargo, aunque estas técnicas no logran resolver todas las dificultades a las que estos investigadores se enfrentan para realizar la tesis doctoral, al menos sirven para encararlas y tratar de buscar soluciones a los problemas puntuales que se les presentan desde planteamientos activos y resolutivos (Carlino, 2004a).

3.2 El director de tesis

Otro de los valores en los que se cifra el éxito o el fracaso de una tesis es el apoyo que el tesista recibe de la figura del director de tesis. Bartolini y otros (2008) afirman que las cualidades ideales con las que debe contar un director es que tenga un carácter receptivo, que le dedique tiempo al tesista y que atesore una formación específica sobre el tema del que trata la tesis. Hidalgo y Passarella (2008b), en un estudio reciente sobre el tema, señalan que la mayor ayuda que pueden prestar los directores se articula en las dificultades que encuentra el escritor tanto en la metodología como en la identificación del problema, en realizar la selección bibliográfica y en estructurar y organizar el tema. Esta ayuda externa rompe el aislamiento y la soledad perenne del tesista en la elaboración del proyecto. Los doctorandos necesitan que se diseñen posgrados que contengan espacios de interacción en los que se pueda avanzar en la discusión de los problemas que los tesistas encuentran durante el proceso de redacción de la investigación, así como de cuestiones metodológicas específicas referidas a los proyectos particulares de cada doctorando (Hidalgo y Passarella, 2008b). En este sentido, propuestas desde la psicología vygotskyana –aplicadas a la elaboración de una tesis y la necesidad del conocimiento experto del director– tratan de la utilidad de la interacción establecida entre un experto y el aprendiz que va internalizando paulatinamente los conocimientos, a través de un proceso colaborativo, hasta alcanzar su completa autonomía (Di Stefano y otros, 2003).

Sin embargo, y a pesar de la necesidad de esta interacción entre ambos, la relación con el director de tesis es frecuentemente compleja, asimétrica e intermitente, por lo que en raras ocasiones se ven cumplidas las expectativas del alumno. Hidalgo y Passarella (2008a) realizaron una encuesta sobre este asunto a casi 200 estudiantes. El diagnóstico de la encuesta trata de establecer las bases para el diseño de dispositivos institucionales de apoyo a las tareas de escritura. Esta se llevó a cabo en Chile y Argentina entre 2005 y 2006 con 170 estudiantes de posgrado que hacían su maestría y doctorado en áreas de

conocimiento diversas. Entre los motivos principales para desestimar las funciones que debería cumplir el tesista y no cumple se encontraban la falta de tiempo para corregir los borradores del doctorando, su baja capacidad de escucha o la imposición de sus propias ideas en detrimento de las del tesista. En lo personal, comentan algunas características negativas del director que pueden debilitar la relación con el estudiante y dificultar así el trabajo conjunto, como son el nivel de indiferencia, la rigidez, la falta de compromiso, la soberbia, la competitividad y hasta la mediocridad del tesista (Hidalgo y Passarella, 2008a). Apuntan estas autoras que la insatisfacción de los investigadores se justificaba porque conciben normalmente la tesis como una empresa colectiva que excede lo que los directores por sí solos pueden ofrecerles, y se sienten impotentes ante las dificultades cognitivas y organizativas que requiere la elaboración de una tesis y que sobrepasa los límites del director como guía (Hidalgo y Passarella, 2008b).

Por otra parte, se diferencia entre una perspectiva del tesista varón y mujer, quienes valoran la función y la figura del director desde una diferente óptica. Al varón le preocupa más el apoyo instrumental que el director pueda prestarle durante la investigación, valora la atención al leer sus escritos y la capacidad para escucharle, así como el conocimiento teórico-metodológico que este posee. En lo negativo, detestan el exceso de trabajo del director y su dedicación parcial a la tesis debido a sus compromisos. Las mujeres, sin embargo se muestran más preocupadas por la dimensión afectiva o emotiva, haciendo hincapié en la dedicación del tesista, la capacidad de intercambiar sugerencias y de aceptar las del doctorando (Hidalgo y Passarella, 2008b). En resumen, Hidalgo y Passarella (2008b) consideran que los varones valoran más el respeto hacia su trabajo mientras que las mujeres prefieren que el tesista sea competente y reúna los conocimientos necesarios para servir de guía. Ambos coinciden en que lo peor es la falta de aptitud para escuchar, el mostrarse como una persona autoritaria, egoísta e irrespetuosa.

Como comentario a estos resultados se muestra que la figura del director se erige como una pieza imprescindible en el proceso de escritura de una tesis y como una garantía de intercambio de información experta con el doctorando. No obstante, la opinión del tesista sobre este trabajo conjunto no es unánime y los desencuentros entre ambos también granjean opiniones negativas hacia los directores de tesis. Futuras investigaciones en este terreno ayudarían a adecuar las necesidades de los estudiantes que escriben una tesis con la labor del docente, y a encontrar fórmulas que dinamicen y regulen esta relación de la forma más productiva posible para ambos.

4. Comentario final

El trabajo de elaboración de la tesis doctoral es un proceso complejo y continuado que ocupa varios años de la vida del tesista antes de ingresar en la comunidad disciplinaria a la que somete su proyecto. Este recorrido no estará exento de múltiples dificultades que el doctorando ha de afrontar e ir superando por sí mismo. En este sentido, la ayuda de tipo institucional, tanto por la inclusión de cursos de escritura académica ideados con esta finalidad, así como por la facilitación del acceso a materiales bibliográficos, supondrá un alivio para el estudiante y repercutirá en una mejora de este proceso, lo que le permitirá seguir adelante y descartar el abandono de la composición de la tesis.

Por este motivo, las vías más óptimas en las que encontrará soluciones apropiadas para afrontar la tesis con garantías de éxito serán las técnicas y los recursos dispuestos en los talleres de tesis que le habiliten para enfrentarse a las dificultades que pudieran asaltarle durante el proceso de composición, así

como el apoyo y la supervisión constante de su trabajo –realizada por expertos– o la interacción en el aula con otros doctorandos que experimentan los mismos problemas durante el desarrollo del proyecto.

Bibliografía

- AHERN, Kathy y MANATHUNGA, Catherine (2004). "Clutch-Starting Stalled Research Students". *Innovative Higher Education*, 28 (4). New York: Human Science Press. Pp. 237-254.
- ARNOUW, Elvira, BORSINGER, Ann., CARLINO, Paula., DI STEFANO, Mariana, PEREIRA, Cecilia y SILVESTRE, Adriana (2005). "La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado". *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 3 (6). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Pp. 1-18.
- ARNOUX, Elvira (2008). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago-Arcos.
- BARTOLINI, Ana María., VIVAS, Daniela Roxana, PETRIC, Natalia., SCHVAD, Brenda y BRAIDA, Rosana (2008). "La trayectoria del tesista un estudio en egresados de la Universidad Autónoma de Entre Ríos", en Portal de la Universidad Nacional de Misiones, Argentina, <<http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%204/391%20-bartolini.pdf>> [Consulta: nov. 2010].
- BHATIA, Vijay (1993). *Analysis genre: Language use in professional settings*. Londres: Longman.
- BHATIA, Vijay (2008). "Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos". *Revista Signos*, 41 (67). Valparaíso, Chile: Universidad Católica de Valparaíso, Pp. 157-176.
- CADMAN, Kate (1994). "Constructing a thesis: a question of identity". *Quality in Postgraduate Research: Making it Happen Conference*. Adelaida: Universidad de Adelaida.
- CADMAN, Kate (1997). "Thesis writing for international students: a question of identity?" *English for Specific Purposes*, 16 (1). 3-14.
- CARINO, Peter (2001). "Early Writing Centers: Toward a History". En R.W.Barnett y J. S. Blumner (eds.) *The Allyn and Bacon Guide to Writing Center Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon, 10-21.
- CARLINO, Paula (2002). "Enseñar a escribir en la Universidad: como lo hacen en estados unidos y por qué", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, OEI, 16 (1). <<http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>> [Consulta: nov. 2010].
- CARLINO, Paula (2003). "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil", en *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso, <www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm> [Consulta: oct. 2010].
- CARLINO, Paula (2004a). "Diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado", en *Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Práctica en Psicología Educacional*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. <<http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>> [Consulta: dic. 2010].
- CARLINO, Paula (2004b). "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8 (26). Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes. Pp. 321-327.
- CARLINO, Paula (2005). "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos". *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 9 (30). Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, Pp. 415-420.
- CARLINO, Paula (2006). "La escritura en la investigación", en *Documentos de Trabajo*. Buenos Aires: Victoria, <<http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF>> [Consulta: dic. 2010].
- CARLINO, Paula (2009). "Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado", en E. Arnoux (comp.) *Escritura y producción de conocimientos en carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arco Editores. <<http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>> [Consulta: nov. 2010].
- CASSANY, Daniel (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

- DI STEFANO, Mariana (2003). "Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado", en *IIº Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- EVANS, Terry (2002). "Part-time research students: the 'Reserve Army' on research students for universities", en M. Kiley y G. Mullins (ed.) *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives*. CELTS: University of Canberra, 138-144.
- GRABE, William y KAPLAN, Robert B. (1996). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman.
- HIDALGO, Cecilia y PASSARELLA, Virginia (2008a). "Encuesta 'Escritura y producción de conocimiento en carreras de Postgrado' administrada a estudiantes de postgrado de diversas instituciones de Argentina y Chile (2005-2006)", en N. Arnoux (comp.) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago-Arcos.
- HIDALGO, Cecilia y Passarella, VIRGINIA (2008b). "Tesis y directores: una relación compleja e irregular", en: N. Arnoux (comp.) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago-Arcos.
- KINKEAD, Joyce (2001). "The National Writing Centers Association as Mooring: A Personal History of the First Decade", en R.W. Barnett y J. S. Blumner (eds.) *The Allyn and Bacon Guide to Writing Center Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon, 29-40.
- LUNDELL, Dana Britt y BEACH, Richard (2002). "Dissertation Writer's Negotiations with Competing Activity Systems" en Ch. Bazerman y D. Russell (eds). *Writing Selves/ Writing Societies: Research from Activity Perspectives*. Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture & Activity.
- MARTÍNEZ, María Cristina (2004). "El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre comprensión de textos?" *Lenguaje*, 1 (1). Cali, Colombia: Universidad del Valle. Pp. 28-53.
- MOSTACERO, Rudy (2004). "La construcción de la escritura personal a partir del discurso del otro". *Lingua Americana*, 15. Bella Vista, Venezuela: Universidad de Zulia. Pp. 63-79.
- MOYANO, Estela Inés (2004). "La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo del curriculum universitario". *Revista Texturas*, 4. Santa Fé, Argentina: Universidad Nacional del Litoral. Pp. 109-120.
- REID, Joy (1993). *Teaching ESL Writing*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- SUMMERFIELD, Judith (2001). "Writing Centers: A Long View", en R.W. Barnett y J. S. Blumner (ed.) *The Allyn and Bacon Guide to Writing Center Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon, 22-28.
- SWALES, John (2004). *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: CUP.
- VARGAS, Alfonso (2005). "Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos". *Revista Lenguaje*, 33. Cali, Colombia: Universidad del Valle. Pp. 97-125.
- YOUNG, Art y FULWILER, Toby (1986). *Writing across the disciplines*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.