



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES

Departamento de Investigación

Informe de investigación

Título: Problemática de los talleres de lectura y escritura. Efectos de las prácticas

Florencia Bernhardt

florenciab@coopenetlujan.com.ar

Buenos Aires

Febrero 2008

Introducción

Este informe está realizado en base a las tareas realizadas en el Departamento de Posgrado durante el año 2007 en particular y durante los dos años anteriores en general. Parte de los resultados y de las incertidumbres se presentaron en la Jornada de Investigación del mes de Agosto de 2007 en el auditorio de Uces, lugar de presentación de trabajos y de intercambio con colegas que, en algunos casos, compartieron, ampliaron y enriquecieron con sus trabajos este proceso, así como también prolongaron algunas de las tareas realizadas posteriormente y otras están en proceso de generación.

Lo que sigue entonces es una ampliación del trabajo presentado en Agosto con especificaciones sobre algunas causas y consecuencias con respecto a los problemas que señalábamos en aquella época y que todavía requieren de soluciones que no pueden ejecutarse, entre otros motivos, por cuestiones temporales o por cuestiones de convenciones culturales en los ámbitos de estas características. Otra parte del informe se completa con las tareas desarrolladas en base a decisiones tomadas a partir de dicha Jornada de Investigación, como fue la serie de talleres destinados a la producción de tesis (se anexan el programa y otras actividades).

Uno de los resultados que produjo la instalación de las metodologías de talleres de lectura y o escritura en los ámbitos académicos es, paradójicamente, una controversia que se observa en distintos niveles y de la que resulta dificultoso habilitar salidas posibles, por el momento, sin las resistencias del caso. En particular, las metodologías de talleres para la enseñanza en estas disciplinas, se ha automatizado, en el sentido laxo del término; esto significa que determinadas prácticas ya comunes por viejas y desechadas en los ámbitos de estudio, se promueven como metodología de taller cuando en realidad lo que se realiza en muchos espacios es trabajar con parámetros que toman elementos de la metodología pero que finalmente no la incorporan a la práctica debido a que

1. es parcialmente conocida por la mayoría de los docentes que las implementan o desconocida;
2. es resistida por las instituciones debido a las dificultades en cuanto a la cantidad de alumnos, al espacio y al tiempo de implementación;
3. es resistida por los estudiantes que fueron formados en otras prácticas¹.

¹ Ver, entre otros, Paula Carlino, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura, 2005. También la investigación de José Fliguer y Eduardo Gosende, "Análisis de un caso Uces", Departamento de Investigación, 2003.

La descripción y los comentarios que siguen abordarán el análisis de los efectos de aplicación de la metodología y la discusión a partir de casos tomados de materias de grado de distintas universidades² y, especialmente, de posgrado de UCES.

Desarrollo

Primera cuestión. Las prácticas

Como otras modas o prácticas que se instalan sin la suficiente experiencia de aplicación ni conocimiento teórico, la metodología de taller asomó en las universidades argentinas para cubrir una serie de carencias puestas, especialmente, en los estudiantes más que en los docentes o en la relación dificultosa que se plantea en la enseñanza con respecto a los conocimientos que logra incorporar el estudiante en el transcurso de los estudios medios³. Específicamente, la práctica de talleres de lectura y de escritura se ofrecía a cubrir obstáculos previos procedentes de formaciones incompletas, la falta de dedicación apropiada para el tiempo de estudio y o de trabajo a ciertas disciplinas y, mágicamente, se esperaba cubrir, en corto tiempo y con el mínimo esfuerzo, la serie de falencias de este orden instalado con otras falencias que significaron serios riesgos de afianzarse en la cultura de estudio. Decididamente, la metodología de taller no suplanta la dedicación de horas frente a la lectura de los libros ni la preparación de los materiales, ni las dificultades de originales de lectura y de escritura que se manifiestan en la cultura en general⁴. Como dijo una vez un colega que recibió a los alumnos que habían cursado un intensivo taller de lectura “Aprender a leer aprendieron, ahora hay que enseñarles a estudiar”, lo que evidencia, también, la representación del sistema de lectura que puede tener un docente universitario.

Es decir, la metodología de taller se plantea a veces supliendo una gran carencia de no se sabe con claridad qué aspectos, y adquiere, por ende, carácter remedial, por lo

² La experiencia de los talleres de lectura y escritura la realizamos también en dos universidades nacionales, específicamente en la UNLu y en la UBA, CBC.

³ Las primeras experiencias fueron realizadas en la UBA, CBC, hacia finales de los años 80. De ahí surgieron diferentes prácticas y experiencias que permitieron su expansión hacia múltiples universidades como así también formó y reprodujo la práctica hacia una cantidad importante de docentes e investigadores y la continúa realizando.

⁴ Ver Raffaella Simone y la problemática de la lectura y de la escritura que presenta en *La tercera fase: formas del saber que estamos perdiendo*. En este trabajo Simone plantea que la cultura visual que impera en la actualidad, deteriora las formas de inteligencia secuencial obtenida con la creación de la escritura y masificada a partir de la imprenta. Esta pérdida beneficia otra forma de inteligencia, simultánea, característica de formas de pensamiento que precedieron a la creación de la escritura.

que no logra desarrollarse adecuadamente debido a la confusión de objetivos, que pasan por otros lugares. Hablamos de remedial en el sentido de asistencia; la asignación del lugar de “enfermedad”, como un lugar de falta, de no saber, a los estudiantes en general que suelen ser vistos como recipientes que deben ser llenado con alguna clase de sustancia o reencausados por alguna clase de ortopedia lingüística. ¿Cómo vamos a transformar un recipiente “vacío” en uno “lleno” si desconocemos los elementos básicos que estructuran una metodología de taller debido a la poca formación del docente en cuanto a la metodología, el escaso tiempo asociado a un reducido espacio de trabajo, la obligatoriedad de la eficacia y la necesidad del aprendizaje forzoso⁵? Y, por otro lado, ¿qué aprenden los estudiantes además de cómo aprenden? una pregunta deriva de la otra, en particular, la indagación sobre la segunda pregunta responde la primera: aprenden a imitar lo que el docente enarbola como modelo a imitar. Los espacios de taller son asumidos con algunas dificultades en las prácticas institucionales debido, entre otros, a la disposición del cuerpo, a la imitación de modelos, a la perspectiva temporal y espacial de las instituciones, a la cantidad de estudiantes en las aulas, a la exigencia de resultados inmediatos, es decir, se trata de cubrir la perspectiva remedial de la enseñanza. En la implementación forzada de talleres o de cursos de esta clase, sucede que los estudiantes se enfrentan con prácticas de la lectura y de la escritura diferentes a las habituales, pero en las que deberían encontrar su propia escritura de manera casi “naturalizada” o aparentemente espontánea gracias a la calidad de las consignas que el docente debe proporcionar, resultado de un análisis previo de objetivos a corto y largo plazo, objetivos institucionales y situaciones concretas de cada estudiante. En particular, hoy la mayoría de los estudiantes presenta y hasta manifiesta voluntariamente sus dificultades para escribir y para leer y, en algunos casos, con alto grado de preocupación, al menos en los maestrandos (aunque la falta de comprensión de la lectura suele ser asignada a una deficiente explicación del docente, particularmente en grado⁶) aunque la mayoría solicita soluciones instantáneas debido a que ignoran los alcances que la propia demanda sostiene.

⁵ Otra cuestión para atender con relación a los talleres es específicamente la referida a su evaluación.

Permanece en muchos casos la confusión entre evaluación y calificación, o se entiende que la evaluación es notarial y las instituciones en conjunto con quienes la integran, finalmente, solicitan una evaluación en término de calificación numérica.

⁶ Es importante destacar que las dificultades para la redacción especialmente se manifiesta en el momento de la preparación de los insumos para las tesis de maestría. Los estudiantes de grado también manifiestan estos problemas con frecuencia en el momento de la redacción de los trabajos finales. El carácter de molestia o queja en el transcurso de las carreras, tanto en grado como en posgrado, obedece más a las

Durante el mes de julio, en varias regiones educativas de la provincia de Buenos Aires, se tomó una encuesta a estudiantes en el último tramo de la escuela media o polimodal con la finalidad de indagar sobre algunas representaciones que ellos tenían en cuanto a la lectura y escritura como primer contacto o experiencia con programas basados en metodologías de taller procedentes de la Universidad y, por otro lado, la encuesta quería indagar sobre el impacto que la experiencia realizada produjo sobre estos grupos⁷. Además de las representaciones habituales ya analizadas por otros especialistas como Cecilia Pereira y Mariana Di Stéfano⁸ en cuanto a las prácticas, podemos destacar algunas novedades sobresalientes en cuanto a las funcionalidades que dichas prácticas instalaron entre los estudiantes: la propuesta de lecturas literarias y académicas suministrada por la universidad a través de la metodología de taller, se transformó en un lugar de **identidad personal y grupal** que basó dicho fenómeno en la relación de tres aspectos integrados: *el conocimiento del Otro* (compañero, docente, referente textual y espacio institucional), *el conocimiento de los textos* (géneros y tipos discursivos; problemáticas sociales) y *el conocimiento de la identidad como estudiante* que se apropió de un aprendizaje (como forma) y de un saber (como contenido). Los encuentros de lectura y escritura a partir del análisis de textos literarios y de otros de carácter social, han manifestado un vínculo con la lectura, una serie de discusiones grupales y la puesta en práctica de la escritura y la lectura de la propia escritura ante los otros, para facilitar la capacidad de simbolizar el mundo y las experiencias, la apropiación de bienes simbólicos diferentes o complejos no proporcionados por la educación tradicional, la adquisición de pautas identitarias individuales, grupales y sociales y el acceso al conocimiento de otros mundos posibles a través de experiencias novedosas. La internalización de valores y de pautas de vida

dificultades puestas en la figura del docente que, en boca de los alumnos, nunca es lo suficientemente claro. La pretensión por la transmisión automática del conocimiento también es tema de preocupación. Estos datos no proceden todavía de estadísticas sino que surgen de las entrevistas con estudiantes, especialmente de posgrado. También la investigación de Fliquer y Gosende menciona estos aspectos.

⁷ Se trata del programa de Apoyo al último año de Polimodal y Escuela Media que se realiza entre el Ministerio de Educación de la Nación, la Dirección General de Escuelas y algunas universidades nacionales. Particularmente, la coordinación académica del área de lengua y sociales de la UNLu realizó esta encuesta. Se adjunta un trabajo presentado en el 6º Congreso Nacional de Didáctica de Lengua y la Literatura en Salta en septiembre de 2007.

⁸ Mariana di Stefano y Cecilia Pereira, "Representaciones sociales en el proceso de lectura", Revista Signo & Seña, Instituto de Lingüística, UBA, Bs. As., págs. 318-340. 1998.

enriquecedoras de la experiencia personal no obedece a los aprendizajes que los estudiantes obtienen en las prácticas escolares de las que proceden, lo que resulta conflictivo o tensionante entre las imágenes que se construyen en la escuela y en la universidad sobre el propio saber.

Es evidente la percepción distorsionada de los propios hábitos de lectura o de su perfil de lector mientras que hay un rescate del valor cognitivo de la práctica lectora a partir de la misma práctica. También manifiestan gran heterogeneidad en cuanto a la identificación de las finalidades y causas de las propias prácticas de escritura (entretenimiento, entrenamiento, conocimiento, enriquecimiento léxico) pero, rápidamente, se manifiestan dos grandes polos con relación a las prácticas de la lectura y la escritura, uno menciona la vinculación de lectura y escritura con prácticas escolares y el otro la escritura hacia otras prácticas, en todos los casos, más íntimas. Parece no haber encuentro entre la práctica escolar o académica y la individual de la escritura⁹.

El hecho de que los estudiantes escriban sobre sus propias prácticas contribuye a generar textos más complejos o más elaborados, de ahí que los ejercicios deban realizarse con cierta frecuencia de repetición y de recreación de modelos y finalizar con la revisión y análisis o recomenzar de esta manera siguiendo los modelos ya clásicos de Flowers, Scardamalia y otros. La escritura no es una herramienta de transmisión de información sino que genera conocimiento, construye saberes diversos legitimados en lo social y también plantea una relación con el otro y con el propio cuerpo, por lo que su práctica, tanto para estudiantes como para docentes, modifica las prácticas de lectura y escritura¹⁰. Al decir de Scardamalia, es epistémica.

Segunda cuestión: la resistencia

Habitualmente las instituciones disponen de pocas horas, espacios reducidos y muchos estudiantes para cualquiera de las disciplinas curriculares. La selección del tipo de estudiante depende de la cantidad, que se relaciona también con la capacidad de las aulas y, a veces, de la posibilidad que tiene el estudiante de elegir horario. Sólo que la metodología de taller se debe trabajar en otras condiciones debido a que toma

⁹ Tomado de VI CONGRESO NACIONAL DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA; Salta, septiembre de 2007; Ponencia: *Apoyo al último año de Polimodal: la imagen del estudiante a partir de la práctica de talleres*.

¹⁰ F. Bernhardt, M. de la G. Carli, “El diario de lectura y escritura”, Documento para docentes de Apoyo al último año de Polimodal y Escuela Media, Universidad Nacional de Luján – Ministerio de Educación de la Nación, 2006 y 2007.

como base genuina el diálogo en el sentido de la construcción de un espacio de escucha entre el coordinador de un taller y los estudiantes coordinados por un lado y, por otro, entre los propios estudiantes que constituyen un grupo de trabajo y otros grupos de estudiantes porque el sentido de su dinámica es la interacción que fomenta la construcción colectiva del conocimiento. Por otra parte, las instalaciones de este tipo atentan contra el trabajo de la práctica en contra de los estudiantes: no se pueden reunir a discutir porque no hay espacio, en pocos metros una cantidad de grupos de entre 5 y 7 personas tratan de discutir sus pareceres a partir de consignas comunes pero problemáticas diferentes puesto que cada grupo le asigna sus propios sentidos, en medio del ruido de los demás grupos en discusión y de la falta de espacio y con reducido tiempo, no tienen espacio institucional para prolongar las discusiones con el grupo o con el coordinador. No obstante, las instituciones exigen un alto nivel del rendimiento por parte tanto del estudiante como del docente quien se encuentra en altas situaciones de presión por cumplir en todas las instancias.

Lo que se vislumbra con mayor claridad es que los talleres no son lo que se espera de ellos sino que representan los mecanismos de presión a los que son sometidas las instituciones y sus docentes para resolver problemas anteriores a la institución, ya instalados en la cultura, como son la falta de dedicación estudio, la disposición para estudiar, la metodología de estudio, la ausencia de la práctica de lectura y escritura, el poco nivel de contextualización que tienen los estudiantes. Se espera del taller que funcione remedialmente: nos proveerá la salud académica que le falta al estudiante¹¹.

Por otra parte, en un origen, los talleres surgieron como espacios de creatividad, específicamente literaria o en lo que concierne a lo literario en el caso de las disciplinas que hoy confluyen en estas universidades preocupadas por el discurso académico. Se observa ahí un primer corrimiento desde lo que pudo entenderse como literario hacia lo académico, discursos con complejidades diferentes y, a veces, hasta opuestas puesto que lo literario reposa en la ruptura, en la vanguardia, en lo insólito o en lo no esperado mientras que lo académico suele ser promovido como un discurso no pasional, no rupturista sino respetuoso de formas convencionalizadas por las

¹¹ Algunas veces, se encuentra en los propios docentes la actitud que puede denominarse “ingenua” sobre el taller cuando manifiestan que el alumno, a pesar de haber concurrido o cursado y aprobado determinado taller, no tiene el comportamiento esperado. O los que expresan que el taller debe proporcionar determinados saberes (diferentes de los tipos de conocimiento que aportan otras materias). En esos casos, los resultados que se esperan son atribuidos al mismo universo de lo remedial o de lo mágico, prueba de que el los talleres se conceptualizan en otra dimensión y no en la real que presupone el tipo de trabajo establecido.

comunidades académicas, particularmente rígidas y no permeables a rupturas o a modificaciones no esperadas.

La idea de taller supone un tipo de trabajo particular, hasta inclusive, un trabajo “manual” o “artesanal”, un trabajo en el que están involucrados los participantes o talleristas que realizan una práctica orientada con objetivos a cortos, medianos y largos plazos bajo operaciones, muchas veces discutidas, de planificación, redacción y análisis o cuestionamiento al propio trabajo. Supone la construcción colectiva del conocimiento que es orientado por varias guías o controles: el docente que deja de tener un rol central para realizar un trabajo arduo que, justamente, consiste en poner a trabajar a los estudiantes, los estudiantes de manera personal y grupal y los grupos entre sí. Sobre alguno de estos aspectos hay materiales producidos por el Departamento de Investigación y por la Secretaría Académica de Posgrado. Además, esta práctica fomenta el aprendizaje a partir de la recuperación de las competencias que el estudiante, en esta instancia, tallerista, trae consigo y, algunas veces, hasta ignora (posiblemente esta ignorancia reposa en la manera de relación tradicional del docente como lugar del saber y del estudiante como lugar de recipiente o saco vacío que debe contener en un breve tiempo, los saberes impartidos por el docente y la bibliografía). Esta posición tampoco significa que lo esperado de un participante o tallerista se limite al aprendizaje de formas dadas ya prefijadas sino que se apropie de ciertas formas para recrearlas mediante reformulaciones una vez que se las domine. Se espera la autonomía del estudiante en esta instancia de aprendizaje, es decir, que pueda trabajar con los géneros en los diferentes contextos de utilización.

El rol del docente en el taller implica una posición de señalamiento y conducción de la sesión o encuentro y se establece a través de la interrogación y del desconocimiento de la problemática del estudiante, no es a priori sino que interviene en función del grupo al cual está destinada la actividad. Reforzamos este aspecto ya sabido pero con problemas de realización en los talleres. El docente interviene desde su interpelación discursiva con carácter dialógico para generar en él una escucha de la palabra del otro¹².

Discusión

Sobre prácticas y resistencias

¹² Ver Valentín Voloshinov, *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza, 1992, caps. 1, 2, 3 y 4.

Es frecuente que la apertura de talleres en las instituciones se realice de modo diferente del resto de las asignaturas: no se abren los talleres como las demás asignaturas para enseñar contenidos específicos a los estudiantes sino que reposan en la falta o en la carencia que dificulta al alumno desempeñarse correctamente en las disciplinas que las carreras requieren, entonces, esa falta está íntimamente vinculada a la reparación de insuficiencias, de ausencia de conocimiento y de prácticas y no parece tener finalidad en sí misma. Por ende, los talleres orientados bajo el supuesto de fracaso previo, se topan con sus propios límites. Otras experiencias, universitarias y de otro carácter, en las que los talleres no tienen sentido remedial, revelan justamente el carácter de aprendizaje diferente (experiencia de la facultad de Ingeniería con los paréntesis literarios y otras experiencias creativas, experiencias de talleres de lectura y escritura barriales, experiencias del Apoyo, experiencias en la propia institución Uces con un grupo de estudiantes de la carrera de Publicidad¹³). Además, hay otras variables para atender en cuanto al carácter de los talleres y se refieren al tipo de abordaje que se realiza, por parte del docente, con relación a los contenidos académicos. Este aspecto es fundamental y produce efecto de boomerang. Concretamente, depende de la concepción y de los conocimientos con relación al lenguaje que dispongan los docentes, los efectos que se lograrán en relación con las producciones de los estudiantes. Si los docentes de taller están habilitados como talleristas más que como especialistas en lenguaje, es decir, si están habilitados más por los aspectos supuestamente metodológicos, poco alcance tendrán, necesariamente, esas prácticas. En la mayoría de las instituciones se seleccionan coordinadores de talleres menos por la formación académica que por los conocimientos metodológicos. Es habitual también que docentes de asignaturas no vinculadas con el lenguaje se ocupen de talleres de escritura y/o metodología que deben proponer, necesariamente, visiones funcionalistas de las prácticas. Uno no puede estar separado del otro y cada uno de ellos cumple un rol que debe destacarse y son diferenciados, hecho que para el común no es claro en absoluto. Es frecuente

¹³ En la materia Semiótica Aplicada a la Publicidad, resultó sorprendente la producción académica de algunos grupos de alumnos, en particular, con relación a análisis efectuados críticamente a partir de modelos teóricos enseñados. Los alumnos son atendidos como grupos en la instancia de la corrección y de la evaluación crítica de la tarea, a lo que se sumó la incorporación de metodología específica. Esperamos que en el futuro, además de haber sentado un espacio fundacional destacado con relación a la labor académica y de investigación de un grupo de estudiantes de la carrera de Publicidad, puedan asumir el lugar de colaboradores de cátedra y de ayudantes de investigación para temas específicos en el área de Publicidad. Lamentablemente, hasta el momento no contamos con un espacio institucional para desarrollar estas tareas pero tenemos esperanzas de que nos sea otorgado.

observar las dos orientaciones, que prevalecen en función de las necesidades institucionales: en los primeros años predominan los docentes de lengua a cargo de talleres para reparar los desconocimientos lingüísticos de los estudiantes que ingresan, en los últimos tramos predominan los de orientación metodológica para apoyar el tránsito por las tesis, tesinas, trabajos finales de grado o posgrado, que se realizan sin considerar la problemática de la lectura y de la escritura, por lo que ya en su origen están afirmando una derrota.

Los talleres de tesis son altamente productivos en el sentido que se afirma cuando se logra el encuentro de las dos áreas: la metodológica y la lingüística. El estudiante de maestría en particular, manifiesta en muchos casos y en situación de conversación y de entrevista, no saber qué hacer con los saberes que acumuló durante la carrera, no tener idea de cómo plasmar la bibliografía y la experiencia en la tesis y las demandas hacia los otros, sean directores o coordinadores, son extremas. Justamente, la ausencia en este punto es la del soporte institucional en cuanto a la implementación de talleres de escritura de tesis (ver también Carlino¹⁴). Claramente se pone en evidencia que los estudiantes sostienen algunas representaciones de lectura y de escritura que da cuenta no sólo de la función instrumental o funcionalista que tienen del lenguaje, emparentada con las prácticas escolares, sino que además realizan afirmaciones que garantizan sus saberes en esta representación sobre la lengua escrita; inclusive, de los comentarios se desprenden frases que indican que para ellos, escribir es una actividad meramente automática más cercana al discurso oral, que es no cometer faltas de ortografía y ser prolijo. Manifiestan frases del tipo “yo sé escribir”, “yo escribo ponencias para los congresos”, tanto como “no tengo idea de cómo redactar la problemática del proyecto de investigación”, “no puedo avanzar con el formulario”, “no sé cómo redactar la tesis, por dónde empezar”, etc. Esta versión ingenua del lenguaje puede ser subsanada de manera de garantizar la calidad de los textos escritos a través de las prácticas de taller. Pero para eso debemos sentar acuerdos entre las partes en los niveles institucionales.

Problemas observados

Algunos de los problemas que presentan los estudiantes están ligados a la imposibilidad de resolver el formulario de proyecto de tesis. Se cree que la base de

¹⁴ Paula Carlino, “¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos”, EDUCERE. Tránsito de lo publicado, año 9, n° 30, julio, agosto, septiembre de 2005.

esas dificultades consiste en una sumatoria o combinación de cuestiones que sintéticamente serían:

Tienen conocimiento de la metodología pertinente de la disciplina pero no pueden aplicarla;

Tienen conocimiento bibliográfico pero no pueden aislar o relacionar temas entre sí para completar el formulario (¿la amplitud del tema y la dificultad para su aislamiento son consecuencias de carácter metodológico?); en particular, son dos dificultades muy significativas;

Tienen conocimiento bibliográfico pero no pueden, tampoco, relacionar o contraponer fuentes;

Tienen conocimiento de la metodología y de su aplicación en el formulario pero no pueden definir los temas y problemáticas ni redactar;

Volvemos al mismo tipo de dificultad: tienen conocimiento metodológico y bibliográfico pero no pueden resolver la redacción de textos complejos por, al menos, dos motivos: ausencia de interacción con un profesional que se desempeñe, además, como orientador de un proceso de escritura de altísima complejidad (situación de escucha y de interrogación y guía del docente pertinente, tutor por ejemplo), ausencia de estrategias para la redacción¹⁵.

Con relación a los proyectos de tesis y a las tesis mismas se puede decir que la especificidad de los principales problemas o dificultades son:

- problemas de identificación de tema y objeto de estudio y como así también de sujeto;
- desconocimiento de problema de investigación;
- desconocimiento de las obligaciones de tutor;
- confusión entre problema y pregunta (una sola) de investigación;
- confusión entre objetivos, justificación y problema;
- formulación del problema bajo la forma de pregunta o de algunas preguntas;
- formulación del problema sin desarrollo;
- malas o erróneas formulaciones del problema;
- escasas líneas para completar los ítems;
- dificultades habituales de redacción, especialmente lógicas.

Por lo tanto se desprende que, en primer lugar, los estudiantes no pueden resolver su situación de escritura si son instalados en situaciones de repetición de modelos,

¹⁵ Los directores o tutores de tesis desconocen la problemática metodológica y/o lingüística en muchos casos, o el conocimiento de estos temas es superficial e ingenuo.

particularmente de imitación de géneros, que no obedecen a las dinámicas analizadas y propuestas en cuanto al momento del análisis crítico. No se considera que no saben leer los textos académicos en la codificación que esos textos establecen. Son leídos a mero título informativo y no como antecedentes o materiales de investigación. Son dos, entonces, las problemáticas a trabajar: lectura y escritura académica. Particularmente, en la mayoría de los casos, escribir es repetir una forma bajo un tema dado así como leer es enterarse a manera informativa de lo que dice un autor. Es difícil encontrar el momento metacognitivo que solicita la práctica, de hecho, pocos son los estudiantes que logran, mediante encuestas o entrevistas, dar cuenta de los contenidos que fueron impartidos mediante ejercicios.

El nivel metacognitivo supone varios niveles de registro como son no sólo el de género sino también el textual y los niveles gramaticales y ortográficos que quedan desubicados en función del privilegio de la dimensión de género. No se percibe la incorporación a través del trabajo de estos registros sino que se los da por sentado.

Como consecuencia de lo anterior, se sostiene que dichas prácticas no reactualizan, en el sentido de recuperación, las competencias que ya adquirieron esos estudiantes en otras instancias de escritura y que inclusive, dejan de lado otras posibilidades de realizar pasajes y cruces entre lo conocido y no actualizado y lo fomentado por los modelos imitados.

Sugerencias para facilitar el acompañamiento

Se necesita un espacio de contacto de mayor fluidez con los coordinadores o directores de las carreras de maestría con las que se está trabajando. En particular, se ha logrado una mayor comunicación con los coordinadores quienes están en contacto con la Secretaría Académica para realizar trabajos de redacción, metodología, corrección.

Hay dificultades comunicacionales entre docentes, estudiantes y otras instancias institucionales, hay dificultades para la circulación de la información entre los docentes mismos y la institución. Posiblemente, la informalidad del servicio que presta la Secretaría Académica (en el sentido de la no obligatoriedad de la consulta y la poca presencia de talleres de redacción de tesis) contribuya a dispersar los esfuerzos y la no profundizar la tarea cuando es necesario implementar un espacio continuo de trabajo de comentario y discusión oral a niveles grupales e individuales, y de trabajo escrito basado en una selección de problemáticas pertinentes a las distintas áreas como modo de lograr modificaciones en cuanto a la aplicación metodológica que realizan los estudiantes. También es necesario implementar talleres de lectura y escritura de géneros académicos consensuados con los docentes de las disciplinas

fundamentales de las carreras, de manera de generar insumos en virtud del trabajo de tesis junto con los talleres de redacción de tesis. Para esto es necesario reunir a los docentes para presentarles un plan de trabajo y una propuesta de desarrollo en las diferentes maestrías con vías a incorporar algunas estrategias que mejoren la calidad de las producciones parciales y finales de los maestrandos.

Los talleres deberán trabajar con dos modelos teóricos de manera imperante. Uno es el propuesto por Marlene Scardamalia y Carl Bereiter quienes fundamentan en “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”¹⁶ que, pese a la cantidad de investigaciones realizadas en el campo de los procesos de escritura entre escritores expertos y novatos, los modelos ofrecidos para la enseñanza de la escritura son demasiado generales y de poca utilidad. Ellos ofrecerán, precisamente, dos modelos de procesos de composición, uno explica los procesos inmaduros (vinculados con el “decir el conocimiento”) y el otro los maduros (vinculados con el “transformar” el conocimiento). El objetivo de este trabajo es demostrar que la diferencia en el modo global de escribir de estos dos grupos es significativa en términos educativos.

A partir de una consigna dada, el primer modelo actúa por la activación de información que existe en la memoria; esta información es pertinente al contexto inmediato y, como consecuencia, exige al escritor de una planificación o control. De la misma manera que funcionan los activadores del tópico del discurso, también así funcionan los tópicos del género. Esto significa que la escritura es, en este modelo, el resultado de procesos automáticos.

En el segundo modelo toma al anterior (no lo mejora sino que se trata de una nueva estructura) como subproceso de un proceso más complejo de resolución de problemas que implica dos espacios de problemas o entidades abstractas de *conocimiento* y *operaciones sobre el conocimiento*. Los espacios son dos, de *contenido* y *retórico*. En el primero, los conocimientos son creencias y las operaciones son deducciones o hipótesis que conducen de un estado de creencia a otro. En el segundo, los estados del conocimiento son múltiples representaciones de texto y objetivos, y las operaciones alteran el texto, los objetivos o sus relaciones, es decir, cumple los objetivos discursivos, las relaciones entre el contenido y la estrategia hacia el lector en una relación dialéctica.

Según Scardamalia y Bereiter, las características en la escritura entre estos dos modelos se observan en cuanto a diferencias de la siguiente clase:

- en cuanto a los textos hay dificultades en: la *coherencia tópica* (el escritor del primer modelo se centra en tópicos más simples, en particular menciona que

¹⁶ “M. Scardamalia y C. Bereiter, “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”.

faltan encadenamientos entre las ideas), los *textos se ajustan formalmente a requisitos estructurales pero que no logran los objetivos* (listas de argumentos justificativos pero no desarrollan una línea argumentativa), y textos que *no se adecuan a la situación comunicativa* sino que se basan en el escritor (no se orientan al lector en cuanto al registro debido a la falta de dominio de la estructura superficial).

- en cuanto al tiempo para escribir, el primer modelo no establece objetivos ni produce planificaciones. El tiempo de la planificación aumenta con la planificación.
- en cuanto a los borradores hay diferencias en el uso que se hace de ellos en los dos modelos, en el segundo modelo se utilizan para generar texto, abstraer, evaluar y construir estructuras.
- en cuanto a la planificación, es muy parecido lo que el escritor inmaduro tiene en mente con lo que escribe, a diferencia del escritor del segundo modelo que transforma el conocimiento, evalúa, descarta, sugiere. Es recomendable el trabajo oral sobre el texto previamente a la puesta en texto.
- en cuanto a la revisión, el segundo modelo permite trabajar con la revisión de manera que genere cambios conceptuales (trabajo sobre frases introductorias, conclusiones, informaciones adicionales, etc.), estilísticos, estructurales, tópicos, de objetivos.

El otro modelo de trabajo que deberá considerarse es el que propone Flowers y Hayes y Hayes¹⁷ con respecto a la escritura como proceso que fomenta mecanismos simbólicos, mentales, muy complejos para los individuos que la ejercitan y que desarrolla el conocimiento mediante su generación. Como toda práctica discursiva, su apropiación se desenvuelve en el marco de los géneros discursivos, y se inscribe en un contexto histórico, social y cultural particular que condiciona o restringe los saberes puestos en juego mientras que permite organizar, comprender y producir textos a partir de propósitos específicos u objetivos previstos en la planificación.

Las fases de dicho proceso son la **planificación**, la **puesta en texto** y la **revisión** o interpretación del texto que permiten programarlos en función de los objetivos previstos para la tarea y la situación comunicativa. Además, la revisión e interpretación de los textos permite el control sobre lo producido y la incorporación de estrategias cada vez más puntuales con relación a la gramática y a la coherencia de los textos.

¹⁷ Linda Flower y John Hayes, “La teoría de la redacción como proceso cognitivo” en *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, A. I. A. Lectura y Vida, 1996.

Son las estrategias de recursividad que demandan volver a escribir los textos en el acto de revisión de manera de producir textos autónomos. Así, la escritura resulta un organización producida por medio de secuencias en las que intervienen objetivos y despliegue de ideas para generar textos que serán revisados posteriormente con vías a la corrección por parte del escritor, quien deberá tener en cuenta la situación comunicativa en la que circulará el texto a producir.

La **planificación** prepara la tarea que se realizará, organiza los objetivos y por ende, los criterios con los que se llevará a cabo la actividad; analiza la escena enunciativa, dispone el uso de recursos que serán utilizados posteriormente. La **textualización** prepara los borradores, se desarrollan las instrucciones planificadas, es decir, es la escrituración misma. La **revisión** consta de la corrección de los borradores que se trabajaron en la actividad anterior mediante el control, agregado, corrección y evaluación del proceso anterior. Esta actividad suele implementarse las veces que sean necesarias de manera de lograr un texto óptimo porque los efectos de este proceso inciden en los aspectos locales y globales del texto.

El aprendizaje de estos procesos y de las características propias de la lengua escrita es, al igual que el de la lectura, una actividad social. No se pueden aprender en soledad, sino que se adquieren en el seno de un grupo cuyo objetivo es, precisamente, introducir a los aprendices en una práctica calificada. Por eso, el hecho de llevar adelante esos procesos de manera conjunta, en el marco de la discusión grupal en la clase, favorece el aprendizaje de la escritura. De esta manera se instala la posibilidad de la apropiación de códigos procedentes de la cultura escrita por parte de una mayor cantidad de individuos, a la vez se que activan los conocimientos previos de las personas que ya dominan ciertas configuraciones textuales. Este tipo de aprendizaje social e individual¹⁸ no sigue etapas o estadios que se suceden unos a otros de manera automática o por repetición sino que la recursividad permite el enlace de conocimientos en contextos reales de utilización, sumado a la reflexión sobre la escritura, superan la idea de la escritura como mera herramienta de comunicación y la instalan como un instrumento que potencia la elaboración y organización del saber a través de la práctica. Hayes en particular revisa el modelo anterior para considerar modificaciones más específicas y completas que el modelo de los 80. El modelo propuesto pretende mostrar una descripción más completa de las observaciones

¹⁸ John R. Hayes “Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura”, Carnegie Mellon University, *The Science of Writing*. Capítulo 1 (págs. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey, 1996.

nuevas que la del modelo anterior, de los 80. Los principales cambios en el nuevo marco ponen el énfasis en el papel de la memoria activa; la inclusión de la dimensión visual-espacial; la incorporación de motivación y emoción en los procesos cognitivos; y una reorganización de éstos, prestando mayor atención en los procesos de interpretación de los textos en la escritura; la inclusión de nuevos y más específicos modelos de planificación, producción de textos y revisión. Por último, el nuevo modelo se propone fomentar nuevas líneas de investigación. Los dos elementos que prioriza Hayes son ahora el entorno de la tarea y el individuo. El primero está conformado por un componente social (como el entorno social y la audiencia, entre otros) y uno físico (el texto elaborado hasta el momento y el medio de escritura, como un procesador de textos). El segundo integra *motivación, y emoción, procesos cognitivos, memoria activa y memoria a largo plazo*. Esto pone en evidencia que, “antes que un modelo social-cognitivo, el nuevo modelo podría ser descrito como un modelo individual-medioambiental”¹⁹, dado que se trabaja desde la psicología y no desde la sociología o la historia.

Las principales diferencias entre el modelo de 1980 y el actual pueden sintetizarse en cuatro puntos:

- El énfasis puesto en la memoria activa como un componente central en el esquema.
- La inclusión de representaciones tanto espaciales-visuales como lingüísticas, ya que es fundamental integrar los rasgos gráficos en la comprensión del texto escrito.
- Lugar esencial para la motivación y la emoción.
- Reorganización del proceso cognitivo: se reemplaza la revisión por la interpretación del texto; se integran en categorías más generales la planificación y la traducción: la primera por la categoría más amplia de reflexión; y la segunda por la de proceso de producción de textos.

La práctica de escritura es ante todo una actividad social, en dos sentidos. Por un lado, escribir es un acto comunicativo, es decir, escribimos para comunicarnos con los demás dentro de una sociedad. Por otro lado, la escritura es social en sí y se desarrolla en un contexto social. La práctica de escritura está condicionada por convenciones sociales: qué escribimos, a quién, mediante qué género depende de las diferentes situaciones comunicativas en las que se encuentra el escritor; las frases, las imágenes, los géneros se heredan por convención social, que va cambiando en distintas culturas.

A pesar de la importancia de los factores sociales y culturales en la escritura, las investigaciones sobre este tema son recientes aún. No obstante hay que tener en

¹⁹ Hayes 1996.

cuenta que está creciendo mucho el interés sobre ellas. Por ejemplo, hay un interés fundamental en la escritura colaborativa²⁰ (en el medio escolar o laboral), que favorece el desarrollo de las habilidades de escritura a partir de las observaciones de la actividad grupal, que varía según las culturas.

También habíamos mencionado la necesidad de la orientación teórica en cuanto a lo específicamente lingüístico discursivo. Las orientaciones teóricas en condiciones de producir transformaciones, suponen una dinámica interactiva entre los estudiantes entre sí y con los docentes en el contexto de la clase. Además, los modelos deben ofrecer fundamentos que garanticen el lenguaje contextualizado en el marco de la complejidad histórica, social e individual de los sujetos. Las prácticas de lectura y de escritura resultan beneficiosas si se acompañan con una reflexión sobre las formas lingüísticas que utilizan los individuos en las actividades de interpretación y de producción de textos en el marco de disciplinas específicas y respetando su metodología y deja de lado el aprendizaje por imitación de modelos porque el sujeto debe intervenir en la construcción de su propia en situación de interacción con el otro y con los textos y fortalecerse a través de la comprensión y el análisis de otros modelos para transformar el conocimiento.

El concepto de lenguaje que adoptamos no es homogéneo ni instrumental, sino que integra diferentes perspectivas y dominios en los que el lenguaje juega, regula y establece sentidos como una compleja fuerza social cohesionante y ordenadora de mundos reales y posibles, producidos a través de textos de diferentes características, distribuidos no equitativamente en el orden social.

La lengua, habitualmente entendida como una totalidad homogénea ya desarrollada arriba, materializa los sentidos ideológicos de la cultura, fomenta relaciones de dominación a la vez que socializa a las personas y las transforma en sujetos de una cultura interpretada en los signos del lenguaje. Toda situación de comunicación implica el empleo de signos impregnados de ideología en un contexto social, signos que dan forma a enunciados que permiten establecer y crear relaciones sociales aunque el hablante no tenga conciencia de esas formas que constituyen los enunciados²¹. La lengua no puede ser separada del contexto de utilización ni de los objetivos que la situación de comunicación le imponen, es decir, no puede dejar de lado la figura de los

²⁰ Cita de Hayes (1996) Algunos estudios centrados en este tema son los de O'Donnell, Dansereau, Rocklin, Lambiote, Hythecker y Larson (1985); Hutchins (1995); Shriver (en prensa).

²¹ Valentín Voloshinov, *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza, 1992.

enunciadores y los destinatarios del discurso como tampoco su lugar de pertenencia y de procedencia.

El acceso al lenguaje se realiza en un contexto real, en contacto con la palabra de un otro que nos interpela, nos convoca lingüísticamente y nos hace hablar en base a acuerdos y desacuerdos establecidos en la interacción, con hablantes que pertenecen a grupos sociales concretos. A su vez, estos toman formas discursivas del acervo cultural ya establecido, y en ese diálogo, las formas, las situaciones toman particularidades propias según los individuos, sin dejar de pertenecer a una estructura social más profunda que garantiza la permanencia, más allá de las situaciones individuales de la comunicación. De esta manera, el aprendizaje de la lectura y de la escritura en la universidad enlaza procesos de diferente índole en cuanto a la creatividad y la reflexión, y rechaza otro tipo de propuestas que suelen fomentar la imitación de modelos herederos de otras concepciones del lenguaje que desconocen la relación entre disciplinas abordadas desde la especificidad de la lingüística, los conocimientos previos que posee cada sujeto y los objetivos que pretende alcanzar.

Propuesta de trabajo

La pregunta sobre cuáles son las causas que impiden a los estudiantes no finalizar las tesis, de posgrado en particular, de grado en general, parece aglutinar en la superficie una serie de repuestas que, ninguna, aporta a la solución definitiva. De hecho, este problema habla del énfasis puesto en los resultados que, erróneamente, no pone el énfasis en el proceso. Volvemos al punto inicial: si no hay atención al proceso poco podemos decir de los resultados.

Es indudable que la tarea de la redacción de la tesis debe realizarse con docentes capacitados en los órdenes disciplinares, metodológicos y redaccionales, como así también debe realizarse un análisis profundo sobre los problemas que tienen los maestrandos para llegar a la conceptualización de la idea de tesis puesto que para un grupo amplio de maestrandos, esta instancia resulta definitivamente trágica²² y es abandonada o nunca emprendida.

El Departamento de Investigación y la Secretaría Académica de Posgrado ha dispuesto recursos humanos y materiales para colaborar en la redacción del formulario del proyecto de investigación que no resulta suficiente puesto que gran cantidad de estudiantes no logra completar o si lo completa resulta una muestra de fracasos. En

²² Paula Carlino, “¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos”, EDUCERE. Trásvase de lo publicado, año 9, n° 30, julio, agosto, septiembre de 2005.

este sentido se debe profundizar la experiencia. Los maestrandos son corregidos en muchas instancias por sus coordinadores y tutores, no realizan el completamiento de dicho formulario durante los cursos de metodología, no adquieren independencia o autonomía propia para realizarlos.²³ Una de las acciones que se han realizado a posteriori de la Jornada de Investigación, es la convocatoria que realizó la Secretaría Académica de Posgrado a un conjunto de encuentros a los que hemos llamado, significativamente, Jornadas de Producción de Tesis. Esta convocatoria tuvo una serie de objetivos de los cuales algunos se detallan a continuación y en su totalidad se adjuntan al informe. Partimos del principio que mencionábamos arriba y que consiste en la toma de una posición interpretativa para trascender la dificultad de la redacción de la tesis: los alumnos no realizan sus tesis, entre otros motivos, porque no saben hacerlas. Se trata de una toma de posición que interroga el rol de la institución a lo largo de toda la formación del maestrando, teniendo en cuenta que el proceso de producción de tesis también compete al ámbito institucional y que es central y definitivo pero que está borrado puesto que los alumnos dejan de realizar cursos regulares, de asistir semanalmente a la universidad, de estar en relación con otros alumnos y docentes, de pagar cuotas, etc., dejan, en lo físico y simbólico, de alguna manera, de estar en la institución. Estas jornadas se orientaron a la búsqueda de la palabra, oral y escrita de los maestrandos, por lo que se realizó una encuesta y acciones consecuentes que surgieron de la lectura de las encuestas solamente desde el punto de vista de las tesis.

Los objetivos fueron:

- 1- Dedicar una jornada de trabajo sobre los obstáculos de la tesis en conjunto con los maestrandos que ya tuvieran presentado el formulario del proyecto de tesis o lo tuvieran avanzado, para resolver las dificultades que se presentan para su redacción;
- 2- Realizar una propuesta que se basara en las demandas de los maestrandos para la redacción de la tesis (que excluyera, específicamente, las cuestiones específicas de cada disciplina en cuanto a sus contenidos).

²³ No es aleatorio recordar que los docentes de otras áreas desconocen y desvalorizan consecuentemente, el significado de la escritura. Son la mayoría de ellos responsables de la desestimación de los procesos de lectura y en especial, de escritura que, naturalmente, transmiten al resto del cuerpo docente y a los alumnos. Este problema se ve con claridad también en algunos directores y coordinadores de carrera aunque algunos comienzan a entenderlo debido a la búsqueda que emprenden para resolver problemas de tesis y se topan, en algún punto, con estos problemas, por lo que su tarea comienza a ser, además de directiva, de acompañamiento al maestrando. Mientras tanto, tenemos equipos directivos y de docentes que conceptualizan la lectura y la escritura desde la perspectiva funcionalista e informativa.

A partir de los cuales se intentaba llegar a los siguientes resultados:

Se esperaba obtener resultados parciales u orientaciones en cuanto al tipo de obstáculo representado por los maestrandos en la redacción de las tesis y, a partir de ese encuentro, convocarlos a jornadas de redacción sistemática de tesis de 3 encuentros y a la presentación de una de las partes o uno de los capítulos de la tesis.

A este primer encuentro asistió una cantidad interesante de maestrandos, de alrededor de 20, y algunos coordinadores y directores de carrera. Se invitó a los presentes a completar la encuesta que indagaba sobre la situación de cada uno de ellos (más abajo se detalla y explica la encuesta) que arroja resultados significativos para seguir avanzando con las tareas, inclusive, se han planteado nuevas posibilidades de recrear la situación de la tesis a través de este encuentro y las indicaciones de las encuestas.

Un problema aislado recientemente que debemos enfrentar es el caso de las tesis desaprobadas y de las tesis con problemas, es el de apropiación de fuentes de diversas clases. La preocupación por la calidad de las tesis debe indagar sobre este punto, además de los anteriores. Evaluamos que, entre otros, el problema de las fuentes suele estar asociado al problema original. Posiblemente, más allá de los comentarios obvios, los maestrandos que recurren a la toma de datos y de textos de Internet sin citarlos, están diciendo también, que no saben cómo comportarse en la redacción de la tesis.

La propuesta para los talleres de redacción fue la de abordar el momento de redacción de la tesis con grupos de trabajos a los que se ofrecieran las condiciones mencionadas antes sobre cuestiones referidas al tiempo, espacio y condiciones de producción de este tipo de escritura.

Los talleres de redacción deben estar orientados estrictamente por la producción de tesis, no deben cubrir fallas o enlazar problemas de formulación de los proyectos, por lo que ya deberán estar aprobados en todas las instancias. Las tesis deben ser representativas del dominio conceptual de la disciplina de la que procede el maestrando y su carácter dependerá del abordaje particular en cada caso que integrará un género discursivo específico con un contenido proposicional también específico. Los talleres no pueden descuidar sino integrar las figuras del coordinador de tesis ni la del director de tesis, quienes deberán realizar controles de las producciones que el maestrando genera durante el transcurso de dicho taller de manera de verificar la presentación de textos pertinentes para esa situación dada de la redacción de la tesis.

Los resultados de la encuesta revelan que los alumnos tuvieron muchos problemas para completar el formulario del proyecto de tesis. Esto se manifestó en la entrevista grupal y en muchas individuales que señalan como resultado la ausencia de la práctica metodológica en los encuentros con los especialistas. Es decir, ellos adquieren elementos de teoría metodológica para la disciplina específica que estudian pero que no resulta suficiente este conocimiento para la investigación académica²⁴.

²⁴ A pedido de la dirección de la Maestría en MKT, se organizaron dos reuniones con dos grupos de maestrandos para presentar el formulario del proyecto de tesis o investigación. En estas reuniones se trabajó sobre los puntos iniciales y centrales como son la búsqueda de un objeto de estudio y la problematización de dicho objeto desde una perspectiva de taller. Creemos que si bien un encuentro por grupo no es definitivo ni resolutivo, sí se instaló una preocupación central en la carrera y una demanda por parte tanto de los directivos como de los alumnos, para extender y profundizar la experiencia. En estos dos encuentros se trabajó el punto de vista de la lectura y la planificación de ideas, no es de nuestra incumbencia profesional el abordaje metodológico o epistémico.

También la encuesta arrojó como resultado la falta de acompañamiento de figuras centrales como la del tutor de la tesis y la falta de organización en las reuniones mismas con los tutores así como también la falta de encuentros con directores y coordinadores de tesis una vez que terminó el período de cursada regular. Para la resolución de estos aspectos –centrales- es necesario institucionalizarlos de otra manera. En esta institución como en la mayoría de ellas, estos encuentros son ocasionales, dependen del grado de avance de los alumnos, de su tiempo, etc., pero no constituyen espacios obligatorios de consulta y de resultados que tengan que presentar los alumnos ni de informes o alguna clase de instructivos que deban presentar los docentes tutores o coordinadores.

También se manifestaron las dificultades con respecto a la lectura y a la escritura que venimos señalando desde un principio: dificultades para la organización de las ideas (planificación), el orden de la tesis (superestructura e índice), lectura y organización de los contenidos, etc., algunos se detallan a continuación:

“No tener la suficiente preparación en la maestría. Noto que me piden algo para lo que no fui entrenado”,

“No puedo organizar las ideas y desarrollarlas. A veces tengo ideas sueltas que escribo pero no paso de dos párrafos. Me cuesta desarrollar los temas de forma que conformen un capítulo”,

“Obtuve variada información y muchos datos que necesito concentrar y ordenar y actualizar. Recién estoy en esa etapa y es la que más me cuesta, recién a partir del ordenamiento veo que podrá continuar con el desarrollo”,

“Desarrollo de tesis. Me falta formar el tronco/cronograma de la tesis para así poder desarrollar cada punto”,

“Designación del tutor”,

“Dificultad para darle forma a la tesis”,

“Articular o darle forma a la solución que pienso plantear como estrategia, dentro del marco teórico”,

“El tipo de trabajo individual que requiere la elaboración de tesis”,

“Como focalizar la investigación de literatura relacionada con el proyecto”,

“Estructurar ritmo y compromiso de trabajo”,

“Poca bibliografía específica, para ampliar recorro a mucha información de revistas y otras publicaciones”.

Se obtuvieron muy pocas observaciones o comentarios por escrito de los maestrandos, los pocos recolectados son:

“Si se hicieran reuniones de manera periódica (al menos 2 veces por mes)”,

“Creo que es preciso realizar un coaching personalizado del maestrando, desde el momento de selección de tema hasta la finalización del proceso”,

“El impedimento mayor para los avances en la operatoria de recolección de información se da en mi caso, como creo en la mayoría de nosotros en los que los tiempos coinciden con el laboral”,

“Sobre todo con colegas de mi área. No creo tener problema de redacción, sino de investigación”

“Me gustaría poder trabajar con vos el año que viene en la especialización en marcas y quizás que puedas ser mi tutora de tesis que ya estás con este tema”.

Es posible que previo a esta instancia de la encuesta, los maestrandos no hayan tenido oportunidad para reflexionar sobre su situación de tesis desde un espacio institucional. Las respuestas y comentarios de los maestrandos hablan de sus dificultades y de las dificultades que tenemos como organización de un espacio de circulación y producción de tesis que debemos encarar bajo otros supuestos.

Las encuestas destinadas a directores, coordinadores y tutores no fueron respondidas en ningún caso, de más está decir la valoración que evidencia este silencio y que se puede contrarrestar con la respuesta de los propios maestrandos que no sólo respondieron a la encuesta sino que además, asistieron al resto de las jornadas, elaboraron capítulos y estructuras de sus tesis y permanecen en contacto permanente tanto a través del correo electrónico como de encuentros presenciales y telefónicos. Posiblemente este silencio otorgue alguna pauta sobre la zona problemática que debemos abordar y el tipo de colaboración que debemos tener hacia los maestrandos. Sí la coordinación de la carrera de MKT respondió con acciones y con pedidos de reformulación a sus clases de metodología (para lo que ya se han elaborado una serie de acciones para el próximo semestre).

A partir de la encuesta se realizaron las demás jornadas destinadas, como se comentó más arriba, a la redacción. Pusimos como condición el completamiento y, en lo posible, la aprobación del formulario²⁵.

²⁵ Es notable la reacción de algunos coordinadores y directores frente a las actitudes de los alumnos que no logran completar el formulario. Se hace necesario implementar una encuesta obligatoria y una entrevista o reunión grupal o informes o jornadas de trabajo con el interrogante que plantee por qué los alumnos no completan los formularios, también puede indagarse sobre las tesis. En varios casos los alumnos son percibidos como sujetos que portan cualidades cuestionables desde el momento en que no entregan lo solicitado en esta instancia.

Sucintamente las jornadas abordaron un programa que reunió problemas que ya habían sido percibidos y señalados (ver informe anterior) y profundizaron las encuestas y primera jornada. El programa de encuentros consistió en los siguientes ejes:

Planificación de Tesis: Organización y objetivos de la Tesis

Formas y estructuras de Tesis

Formas y estructuras de Capítulos

Estilos de Tesis

Planes de redacción

Elaboración de Borradores de Capítulo de Introducción y de un capítulo de Tesis

Recursos frecuentes: descripción, caracterización, clasificación, proceso, y justificación

Trabajo sobre fuentes: comparación, confrontación. Cita y alusión.

Corrección y reelaboración

Análisis y revisión de borradores. Texto final.

Los resultados se vieron inmediatamente en algunos casos, otros demoraron más, todos los maestrandos que asistieron están en producción de tesis y esto es lo que se analizará e implementará en los próximos meses a partir de lo realizado y escrito también en otras instancias (véanse los anexos de ponencias e instructivos a docentes): las dificultades concretas de los momentos de la redacción de la tesis desde el punto de vista de un taller que aspira, solamente, a la redacción de un tipo de texto desconocido y de enorme complejidad como lo es la tesis de maestría.

Bibliografía

- Arnoux, Elvira y otros, *Talleres de lectura y escritura*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- Bajtin, Mijail, "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.
- Bas, A., Klein, I., Lotito, L., Vernino, T., *Escribir: Apuntes para una práctica*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- Bernhardt, Florencia y Natale, Lucía, *Taller de Lectura y Comprensión de Textos*, Universidad Nacional de Luján, Luján, 2006.
- Bernhardt, Florencia y otros, *Leer y escribir en la universidad*, Universidad Nacional de Luján y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Luján, 2005.
- Bourdieu, Pierre (1991), "El mercado lingüístico" en *Sociología y cultura*, Grijalbo: México.
- Cairney, Trevor, *Enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid, Morata, 1992
- Carlino, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura, 2005.
- Carlino, Paula, "Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad", A. I. L., Buenos Aires, Lectura y Vida, año 25, marzo 2004.
- Carlino, Paula, "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos", EDUCERE. Trasvase de lo publicado, año 9, n° 30, julio, agosto, septiembre de 2005.
- Cassany, Daniel, *Describir el escribir*, Buenos Aires, Paidós, 1991.
- Charaudeau, Patrick. *La problemática de los géneros: De la situación a la construcción textual*. Rev. Signos, 2004, vol.37, no.56, p.23-39.
- Cooper, J.D., *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor, 1990.
- di Stéfano, Mariana y Pereira, Cecilia, "Representaciones sociales en el proceso de lectura", Revista Signo & Señal, Instituto de Lingüística, UBA, Bs. As., págs. 318-340. 1998.
- Fliguer, José y Gosende, Eduardo, "Análisis de un caso UCES", Departamento de Investigación, UCES, Buenos Aires, 2003.
- Flower Linda y Hayes, John, "La teoría de la redacción como proceso cognitivo" en *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, A. I. A. Lectura y Vida, 1996.
- Foucault, Michel, *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets, 1992, (4ª ed.)
- Halliday, M.A.K. and Martin, J.R., "The Model Systemic Functional Linguistics", *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, University of Pittsburgh Press, 1993.

Hayes, John, "Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura" en *The Science of Writing*. Capítulo 1 (págs. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey, 1996.

Iglesias, Gabriela, "Formación de tutores y evaluadores de trabajos finales". Algunas propuestas para un trabajo sin recetas. Módulo III, Departamento de Investigaciones y Secretaría Académica de UCES, Buenos Aires, 2003.

Martínez, María Cristina, "Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación", *versión on-line*, Revista *Signos* 1999, 32 (45-46), 129-147.

Martínez, María Cristina, *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*, Cali, Universidad del Valle, 2004.

Moyano, Estela, *Comunicar ciencia*, Buenos Aires, Secretaría de Investigaciones de la Universidad de Lomas de Zamora, 2000.

Parodi Sweis, G., *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2003.

Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2005.

Petrucci, Armando, *La ciencia de la escritura. Primera lección de paleografía*, Buenos Aires, Fondo de Cultura, 2002.

Ribas, Teresa, L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per l'aprenentatge, en Ribas, Teresa, (Coord.), 1997 *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona, Graó, 1997.

Sabino, Carlos, *Cómo hacer una tesis*, Buenos Aires, Lumen, 1998.

Scardamalia, M., Bereiter, C. "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", en *Infancia y aprendizaje*, Madrid, nº 58, 1992.

Solé, Isabel, "Lectura y estrategias de aprendizaje" en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 216, julio – agosto de 1993, pp. 25 – 27.

Solé, Isabel, *Estrategias de lectura*, Universidad de Barcelona, Barcelona, Graó, 1999.

Voloshinov, V., (1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza, 1992, caps. 1, 2, 3 y 4.