

ESCRIBIR EN EL POSGRADO. SUS DIFICULTADES Y ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN

Hilda Difabio de Anglat
Centro de Investigaciones Cuyo

Resumen

A partir de la profusa bibliografía sobre la educación de posgrado, especialmente en lengua inglesa, se señalan las áreas de dificultad (tradicción disciplinar, elección del tema y expectativas de logro, continuidad del trabajo, experiencia previa en investigación, rasgos personales del tesista y rol del director) y las alternativas de solución de dichas dificultades, entre ellas: el taller para la formulación del Proyecto y el taller iterativo de Tesis.

Palabras clave: escritura académica – educación de posgrado – investigación educativa - factores de deserción -

La masificación internacional de la educación universitaria en las décadas recientes ha sido seguida de un crecimiento aún mayor del nivel de posgrado. Pearson, Evans y Macauley (2007: 357) señalan que en Europa a partir de los años '90 algunos países duplicaron el número de doctores en una década. En Estados Unidos, los ingresantes en el posgrado desde 1986 se han incrementado en un 2% por año (Vilkinas, 2008:297). En Australia, la tasa de incremento de los estudios de doctorado en trece años (desde 1991 a 2003) es de aproximadamente el 300% (Gatfield, 2005:312). En la Argentina, desde su creación en el 2002, la CONEAU -Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria- acreditó “casi 1.400 programas de postgrado” (Buchbinder, 2005:227).

Dado que la investigación de este nivel se reconoce como un *área vital* de la innovación y el desarrollo, se advierte un énfasis creciente en la necesidad de incrementar su calidad y eficiencia (Pearson y Brew, 2002:135) porque se verifica una alta tasa de deserción tanto en las universidades del primer mundo como en las nuestras. Por ejemplo, en los países anglosajones entre el 40% y el 50% de los doctorandos no finalizan sus Tesis (Ehrenberg *et al.*, 2007; Golde, 2005; Hoskins y Goldberg, 2005; Protivnak y Foss, 2009, por citar *algunos* trabajos más recientes)¹. Además, esta situación “(...) se ha mantenido sin cambios durante cuatro décadas, según lo manifiestan estudios tempranos que (...) recolectan datos desde 1953.” (Armstrong, 2004:610) En nuestro país, dicho porcentaje es más elevado: para el período 1996-2000, según el informe a la IESALC-UNESCO, los posgrados exhiben un promedio de 14,8% de estudiantes que llegan a completarlos (Jeppesen, Nelson y Guerrini, 2004:73).

¹ Susan Gardner (2007:724) señala que la tasa de abandono es “alarmante”, “el problema central de la educación de nivel doctoral en los Estados Unidos”: se ubica entre el 40% y el 70%; en las humanidades, este índice se traduce en que “sólo uno de cada tres ingresantes logra graduarse”.

Son tan altos los porcentajes de quienes no defienden su Tesis que se ha acuñado la sigla TMT (Todo Menos la Tesis), sigla que traduce el síndrome ABD (*All But Dissertation*); para enfrentar este problema en la Universidad de New York ya se han organizado grupos terapéuticos para los doctorandos “estancados” (Pauley, 2004).

Por otra parte, aun quienes finalmente entregan su Tesis, tardan mucho más del tiempo aconsejado que debería oscilar entre dos y cinco años: para Umberto Eco (1988), depositar la Tesis no debería superar los dos años; usualmente cinco es el lapso estipulado en la reglamentación vigente en distintos programas doctorales en nuestro país. Paula Carlino (2005b), en seis provincias argentinas respecto de Tesis de Maestría en Ciencias sociales, encuentra que los *magistri* han tardado un promedio de 6 años y medio en finalizar sus Tesis con un rango desde 3 a 10 años y también señala que “la evaluación por parte del jurado se demoró a veces incluso un año más” (*ibid.*: 416).

Otro dato problemático es el índice de publicación de los resultados: ¿por qué una tarea de tan largo aliento, incluso cuando es llevada a buen término, suele dar lugar a tan escasas publicaciones? (Carlino, 2005a) ¿Por qué no se concreta una máxima de oro de la investigación: “ésta no termina hasta que no se publicitan sus resultados”? Ello convierte el esfuerzo “sólo en un logro privado, sin aprovechamiento de la comunidad científica” (Carlino, 2005a:43) para la que tiene su sentido último. El destino de la Tesis no puede ser, usando una imagen del Dr. Pithod, el anaquel de la Biblioteca. Sin embargo, de dicha publicación no nos ocuparemos porque la reformulación posterior de la Tesis comporta una serie de estrategias que nos distraerían de nuestro propósito actual, que es bipartito: 1) Presentar algunos de los escollos que pueden explicar los índices bajos de finalización de las Tesis y de prolongación del tiempo de entrega; y 2) Sugerir que la educación de posgrado en la Argentina puede implementar estrategias concretas para contrarrestar dichos escollos.

La bibliografía que se ocupa del tema (que es crecientemente mucha -hemos reunido cerca de 250 artículos, la mayoría en lengua inglesa-) examina la incidencia de una serie de variables independientes en la deserción, la persistencia y el tiempo de graduación: competencia académica, factores psicosociales (motivación, fortaleza del yo, metas, etc.), variables demográficas (edad, sexo, etnia) y variables del programa del posgrado, la cultura institucional por ejemplo. Esto es, se trata de factores de tipo personal y factores de tipo institucional, los que suelen ser *intra* e *inter*-dependientes ya que “(...) ninguna variable por sí sola explica la deserción o la persistencia; más bien, varias variables están en juego.” (Hoskins y Goldberg,

2005:176)². En seguimiento de Paula Carlino (2005a) desarrollaremos cinco factores, a los que agregamos los rasgos personales del tesista:

- 1) La tradición disciplinar;
- 2) La elección del tema y las expectativas de logro;
- 3) La continuidad del trabajo;
- 4) La experiencia previa en investigación;
- 5) El rol del director.

1) La tradición disciplinar

Varios estudios comparan las ciencias exactas con las ciencias sociales y humanidades. En las primeras, “(...) la unidad organizacional de un ‘laboratorio’ es crítica para comprender la vida de estos departamentos. Cada director se sitúa en el centro de un pequeño sistema solar - doctorandos en variados estadios e investigadores postdoctorales orbitan alrededor del investigador principal, destacando la primacía de la investigación-.” (Golde, 2005:676) En este marco, el investigador principal establece la dirección de las tareas y sostiene al grupo. Esta estructura organizacional, a su turno, define varios aspectos centrales del trabajo del doctorando: el laboratorio es el sitio en el cual se desarrolla la investigación, se enfatiza la adquisición del *conocimiento situado* (a través de reuniones de laboratorio, seminarios internos sobre temas específicos, interacción informal con los pares), el tópico de investigación de la Tesis se deriva de y retroalimenta la investigación compartida dada la naturaleza interconectada de los proyectos, por lo cual (adelantándonos al segundo factor que consideraremos) puede ser definido casi en el ingreso al posgrado.

Por la inclusión en un equipo de investigación a tiempo completo, con beca, en un espacio compartido por otros tesistas en situación semejante, los estudiantes -además de tener el director “a la mano”- se benefician con la orientación de compañeros más experimentados, “cuentan con referentes sobre el futuro de su tarea, que los ayudan a representarse qué se espera de su tesis como producto y les permiten anticipar el camino sinuoso necesario para alcanzar su meta (Delamont y Atkinson, 2001). También, habitualmente, cuentan con recursos (bibliografía,

² Protivnak y Foss (2009:239) enumeran las siguientes variables: cultura institucional, participación del doctorando en actividades de investigación, expectativas congruentes con el programa, apoyo de los pares, financiamiento, simplicidad del proceso, ritmo en el cual el estudiante transita el programa, tamaño reducido de la cohorte, apoyo positivo y personal de los directores, campos específicos de estudio.

Por su parte, Ehrenberg *et al.* (2007) en los doctorados en Humanidades señalan los siguientes factores por su contribución al alto abandono y alargamiento de los tiempos de graduación: expectativas no claras, proliferación de cursos, requerimientos a veces conflictivos, supervisión intermitente de los estudiantes, desacuerdos epistemológicos en los fundamentos, financiamiento insuficiente.

equipamiento), ya que hay investigaciones afines en ejecución que los utilizan y comparten.” (Carlino, 2005a:45)

En ciencias sociales y humanas³, una minoría tiene experiencia previa en investigación, dispone de un director con tiempo para guiar la Tesis o la desarrolla con una beca dentro de un equipo; estos últimos disfrutan de un contexto de trabajo “facilitador” (Carlino, 2005a) -en este sentido, la Secretaria de Ciencias y Técnica recomienda fuertemente incluir tesistas en los proyectos-. Sin embargo, la mayor parte, usando una metáfora de Sara Delamont (2005:88), viven la Tesis como el viaje de Damasco a Bagdad: hay que atravesar un desierto árido, abrasador, peligroso y solitario, aislado de la caravana.

De allí que los índices de abandono varíen notablemente según el campo de estudio, con las tasas más altas en las humanidades y las más bajas en las ciencias naturales (Hoskins y Goldberg, 2005:175).

2) *La elección del tema y las expectativas de logro*

La tarea ciclópea necesita reducirse a niveles manejables a través de una adecuada focalización del problema por estudiar y mediante la clarificación de las expectativas respecto del producto final.

En relación con el recorte del tema, Fred Kerlinger (2001) señala que una de las dificultades mayores que enfrenta un tesista es el de la **generalidad** vs. **especificidad** del problema (y por ende de la/s hipótesis). Si es muy general, a menudo es demasiado vago, del tipo “La creatividad es función de la realización del individuo”; esta hipótesis (y el problema al que responde), aunque puede ser interesante de leer, no puede ser sometida a prueba. Cuando las preguntas a la realidad no son nítidas, la realidad no habla, no contesta. La regla de oro (así la llama Catalina Wainerman, 1998) es *acotar*; no se puede estudiar *el mundo y sus contornos*: Aunque las preguntas que se plantee el tesista correspondan al mundo y sus contornos (y puede ser que invierta, productivamente, su vida laboral en tratar de responderlas), debe ir transformándolas en preguntas que le permitan ponerse en marcha (*ibídem*).

El otro extremo está dado por la excesiva especificidad. Si bien es necesario reducir el problema a una escala manejable, no podemos reducirlo hasta hacerlo ... *desaparecer*. Esto es, cuanto más

³ Las Ciencias de la educación constituyen el área de nuestro interés específico; por ello, las privilegiaremos en este análisis en el macro contexto de las ciencias sociales y humanas.

específico el problema, más claro el camino para su contrastación empírica, pero el precio por pagar puede ser la *trivialización*. En pro de reducir el problema a una escala manejable, podemos despojarlo de vida, convertirlo en trivial o en irrelevante. La excesiva especificidad es quizás un peligro mayor que la excesiva generalidad porque el riesgo cierto es, parafraseando a Umberto Eco (1988:56), que se arribe a unos resultados que eran perfectamente previsibles sin necesidad de hacer la investigación.

Alguna clase de compromiso debe hacerse entre generalidad y especificidad. La competencia para hacerlo es, en parte, función de la propia experiencia pero también está en función del estudio crítico del problema de investigación y de sus antecedentes teóricos (después volveremos sobre ello).

Respecto del nivel de logro que se espera del trabajo final, pareciera que en ningún otra área como en ésta el estudiante no logra anticipar el desafío que lo espera ni tiene claros qué requisitos debe satisfacer su escrito (Carlino, 2005a). Si bien la Tesis doctoral “tiene que hacer una diferencia” (Archbald, 2008:708), debe significar una contribución original al cuerpo de conocimientos de una disciplina, voy a recordar lo que me decía el Dr. Pithod cuando no terminaba mi Tesis: la Tesis “no es el trabajo de una vida”, no es el “desafío definitivo” -en este sentido, un artículo de Mullins y Kiley (2002) se titula en inglés “Es un PhD, no un Premio Nobel”-; esto es, la Tesis será el primer paso para seguir investigando. Por otra parte, es de la experiencia de quienes hemos andado este camino que las Tesis no se terminan, *se entregan*.

3) *El trabajo con cierta continuidad*

Un contexto obstaculizador de conocida incidencia en el problema TMT es la *falta de tiempo para dedicar a la tesis* que lleva a discontinuar la labor con lo cual, cuando se intenta retomarla, es necesario destinar el escaso tiempo de que se dispone a recordar por dónde iba uno más que a avanzar con el trabajo (Carlino, 2005a:47).

La situación laboral de los maestrandos y doctorandos en ciencias humanas en nuestro país (trabajo a tiempo completo) parece haber llegado para quedarse: no se vislumbra que se pueda implementar un sistema de liberación de la responsabilidad laboral como acaece en otros países (por ej.: México exime a sus docentes de los cargos durante dos años) y, por lo tanto, nuestra currícula de posgrado tiene que asumir esta realidad e implementar estrategias compensatorias.

4) *La experiencia previa en investigación*

La incertidumbre se vincula con la falta de experiencia en investigación; esto es, se desconoce “(...) la naturaleza incierta de la labor científica y la necesidad de esperar que los esfuerzos invertidos tomen suficiente forma como para considerarse un producto aceptable” (Carlino, 2005a:49). Aunque los tesisistas hayan leído cientos de artículos e informes de investigación no logran hacerse una idea del contexto de producción porque la publicación científica no suele incluir el proceso real, sinuoso, *no estilizado*; la investigación científica se publica una vez terminada y oculta su gestación, el proceso personal de elaboración, sus etapas inacabadas y fallidas; sólo se muestra “el producto y un método idealizado que permite entenderlo” (*ibidem*).

5) *Los rasgos personales del tesisista*

En la creciente bibliografía sobre la escritura en el posgrado, junto a la falta de experiencia previa en investigación, y potenciándola, se advierte que buena parte de los tesisistas están inadecuadamente preparados para este nivel -evidencian dificultades para la conceptualización, organización, planificación, escritura- (por ej.: D’Andrea, 2002). Dado que de estas carencias la dificultad para escribir es el aspecto que consume más tiempo del proceso⁴, algunos autores sugieren la necesidad de evaluar la competencia para la escritura en el proceso de admisión a un Doctorado. Sin embargo, “(...) los escritos de posgrado demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos y una capacidad de autoorganización y regulación del trabajo autónomo que solo pueden vehiculizarse por medio de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas anteriores.” (Narvaja de Arnoux *et al.*, 2005:3) En este sentido, Susan Gardner en sus investigaciones sobre el camino hacia la independencia en el posgrado -y la consecuente formación de la identidad- (2005, 2007, 2008, 2009), demuestra que la educación de posgrado parece desconocer que los doctorandos, aunque sean adultos capaces y talentosos, son nuevamente *alumnos* que deben incorporar el conocimiento, las habilidades, los hábitos intelectuales particulares de un campo específico de estudio, en un proceso que les permitirá investigar un problema intelectual relevante en forma independiente a un alto nivel de competencia profesional.⁵ En suma, según Johnson, Lee y Green

⁴ En la investigación de D’Andrea, es el principal obstáculo que informan los doctorandos que no completan la Tesis y el segundo en la enumeración de quienes ya la han terminado.

⁵ En este proceso identitario hacia la independencia distingue tres fases (Gardner 2005, 2008): 1º) *Ingreso*, que incluye la admisión y los primeros seminarios; 2º) *Integración*, que supone cumplimentar los restantes seminarios

(2000), es necesario superar un supuesto errado que claramente subyace a la pedagogía del doctorado y, especialmente, a la supervisión: asumir que los doctorandos “ya y siempre” son académicos autónomos al comienzo de su postulación.

Cuando el proceso no se transita exitosamente, otros rasgos que enumera la bibliografía y que también hemos identificado en algunos tesistas son procrastinación⁶, dependencia, pensamiento no realista. Dada la falta de experiencia previa, no sorprende que los estudiantes sean poco realistas respecto del tiempo y esfuerzo que les demandará la Tesis, o que dependan demasiado de su director, un profesor o inclusive un compañero (heterorregulación).

5) *El rol del Director*

Tan trascendente es este rol para la consecución de la meta -“el factor individual más relevante en el éxito del proceso de investigación” (Armstrong, 2004:600), “el más importante canal de herencia intelectual de una generación a otra” (Gurr, 2001:81)- que no sorprende que, en lengua inglesa, desde 2003 a la fecha aparezcan, en las bases consultadas, más de 70 publicaciones sobre el tema (Amundsen y McAlpine, 2009; Anderson, Day y McLaughlin, 2006; Manathunga y Goozée, 2007; Vilkinas, 2008; por citar *algunos* estudios recientes).

En la Argentina, Paula Carlino (2004:5) afirma que una de las pocas precisiones que la Resolución del Ministerio de Cultura y Educación N° 1168/97 formula acerca de la dirección de tesis es que “los Directores podrán tener a su cargo un máximo de cinco tesistas, incluyendo los de otras carreras de posgrado” (artículo 4.2). Ni en la normativa ni en el relevamiento informal de distintos posgrados realizado por la autora, aparece indicación alguna sobre “(...) qué carga horaria se computará a la dirección de una tesis, aunque se mencione que el director ha de disponer de ‘dedicación suficiente’ (Almandoz *et al.*, 2002). Esta ausencia de liberación de otras tareas (o de remuneración específica) afecta negativamente, en nuestro contexto, tanto al tesista como al supervisor.” (*Ibid.*:9) Por otra parte, el problema de la dirección de Tesis se complica en nuestro país porque, como señaláramos, un creciente número de directores se requiere para supervisar muchos más maestrandos y doctorandos que en el pasado y porque es una tarea en la

obligatorios y optativos; 3°) *Candidatura*, como denomina al período de completar la investigación autónoma emprendida en la fase anterior a fin de producir la Tesis.

⁶ Ahren y Manathunga (2004) investigan extensivamente este síndrome, que denominan “procrastinación académica”, o tendencia a posponer el trabajo, relacionada con el temor al fracaso, que incluye: ansiedad generalizada, perfeccionismo, baja tolerancia a la frustración, incapacidad para pedir o aceptar ayuda, baja autoestima, falta de autoconfianza, dificultades para la autorregulación.

que el director se forma en la práctica ya que, si bien sería deseable, no aparecen otras fuentes formales de preparación. “En este contexto de carencia y desatención institucional, se observa una dedicación desigual de los directores, dependiendo de idiosincrasias o compromisos particulares (...)”. (*Ibidem*) Escuchamos a los tesisistas decir: “Hice mi Tesis prácticamente solo/a”, “Saturado de trabajo; encuentros muy espaciados”; “Sus respuestas tardan en llegar” (Carlino, 2005b:417)

Salvo que se trate de un doctorando que ya tiene una maestría (la menos frecuente de las situaciones), es la primera vez que los estudiantes deben desarrollar y poner en práctica un proyecto de investigación de largo aliento. Ello implica que comienzan a enfrentarse con el ejercicio de leer exhaustivamente artículos científicos (en algunos temas, cientos de ellos), discutir ideas teóricas, planificar muestreos, diseñar estudios de campo, experimentos o experiencias pedagógicas, analizar datos e interpretarlos y escribir textos científicos.

El desarrollo de una Tesis de posgrado debería constituir una experiencia académicamente enriquecedora tanto para el dirigido como para el director; para éste es “(...) una oportunidad de transmitir su experiencia, oxigenarse mediante el intercambio intelectual con gente más joven y ampliar sus fronteras de trabajo” (Farji-Brener, 2007:287). Pero, a veces, esta práctica se desnaturaliza y se convierte en el requisito formal de tener la máxima cantidad posible de estudiantes de posgrado por parte del director y de acceder al título lo antes posible por parte del estudiante. Respecto del director, dos estereotipos empobrecen esta experiencia: el indiferente y el sobreprotector (Farji-Brener, 2007).

Los directores indiferentes abandonan al estudiante a su propia suerte; suelen estar más ocupados en completar el rubro “formación de recursos humanos” en su *curriculum vitae* para poder ascender en su carrera académica -“escribir una línea en el currículum que permita escribir otra línea en el currículum”, como dice Catalina Wainerman (1998)-. Este tipo de director no participa en el desarrollo intelectual del proyecto -o deja el tema a completa elección del tesisista o lo incluye en su propio proyecto de investigación como simple recolector de datos-, dirige “a distancia”, no tiene tiempo para reunirse. Bajo este tipo de dirección, “(...) todo depende de la capacidad intrínseca del tesisista y de sus posibilidades de interactuar con otros colegas (...)” (*ibid.*:288).

En el otro extremo, se encuentra el director sobre-protector o directamente autoritario quien piensa que todas las etapas de la tesis deben estar bajo su estricta supervisión. Suele plantear al dirigido un plan de trabajo terminado y rígido, del cual éste no participa (es difícil “meterse” en el traje de otro: o nos queda grande o nos “chinga”). Las reuniones no surgen de las necesidades del dirigido sino

pautadas de antemano según un cronograma estricto. Finalmente, la Tesis será mayoritariamente escrita por el director para acelerar los tiempos primero de la defensa y luego de su publicación.

Es necesario un tipo de director “que represente una alternativa entre el absoluto desentendimiento y la tutela asfixiante” (*ibid.*:289): la temática de la Tesis interesa genuinamente a ambas partes, su desarrollo conceptual es fruto del intercambio de lecturas y la discusión abierta; durante el trabajo de campo (si hubiera una faz empírica), reflexionan conjuntamente sobre el diseño, los instrumentos, luego entrena al dirigido en las técnicas estadísticas para que las realice en forma independiente de modo de que aprenda a analizar los datos; las reuniones no son improvisadas y de pasillo, pero tampoco se ajustan a un esquema rígido prefijado. De esta forma, mezclando planificación con improvisación, incitando a la búsqueda más que comunicando respuestas, estimulando que el conocimiento sea descubierto mediante el esfuerzo y la experiencia, promoviendo la estudiosidad y la capacidad crítica, en vez de favorecer la repetición de dogmas, el desarrollo de la Tesis puede convertirse en una experiencia de aprendizaje para ambas partes (Farji-Brener, 2007:289).

Cierto es que los estereotipos señalados dependen también de las propias actitudes del dirigido: prefiere tener un director “famoso” aunque demasiado ocupado o francamente indiferente o por terquedad prefiere un director que no se involucre para no tener que enfrentarse con otros puntos de vista o busca un director sobre-protector previendo que bajo este tipo de guía la experiencia doctoral será más sencilla o su ascenso académico más rápido.

En la bibliografía anglosajona, desde la combinación de las dimensiones “grado de estructuración del proceso” e “intensidad del apoyo brindado”, con dos categorías cada una -bajo/a y alto/a-, se distinguen cuatro estilos: 1) permisivo (baja estructuración y bajo apoyo) -en la denominación de Gatfield (2005)- o rol de consultor (Hart y Nance, 2003); 2) pastoral (baja estructura y alto apoyo) o rol de consejero; 3) directivo (alta estructura y bajo apoyo) o rol de experto; 4) contractual (alta estructura y alto apoyo) o rol de tutor.

El principio en el que se fundamentan estos modelos es que, más allá del rol connatural al director, la supervisión será más efectiva si opera a través del rango de estilos en función de las necesidades del dirigido en cada fase del proceso de producción de su Tesis; “atravesar un puente colgante” es una elocuente metáfora de Gurr (2001) en tanto captura la dinámica de la relación, la flexibilidad necesaria para responder a los inevitables cambios. En la fase inicial, cuando el estudiante está buscando una “brecha” en la literatura que le permita identificar el tema, convendrá una supervisión con muy poca estructura y apoyo limitado (rol de consultor). A medida que el tesista

avanza en su definición del área, tema y preguntas de investigación, convendrá ofrecer mayor estructura para ayudar en la elaboración del diseño, para promover el desarrollo metodológico (un rol directivo). En la secuencia de recolección, análisis e interpretación de los datos, requerirá altos niveles de estructuración y de apoyo (rol de tutor). Durante la redacción de la primera versión completa de la Tesis, probablemente se podrá reducir el apoyo pero todavía necesitará altos niveles de estructura; luego, el estilo más apto vuelve a ser el directivo. El rol de consejero aparece frente a necesidades puntuales y temporarias, en momentos de desaliento, frustración o crisis.

¿No son los obstáculos problemas individuales de los tesisistas? (Carlino, 2005a). La investigación bibliográfica y la experiencia personal y vicaria contradicen este supuesto y conducen “a pensar en las necesidades de formación que *no* son atendidas institucionalmente en los casos de quienes hacen sus tesis fuera de un equipo y sin experiencia previa” (*ibidem*), la mayor parte de “nuestros” candidatos.

Por ejemplo, escuchamos muchas veces a los tesisistas señalar barreras institucionales: escasez de bibliografía (pocas instituciones tienen acceso, por ejemplo, a la Base EBSCO -esta casa de estudios y la UNCuyo son dos excepciones locales-), carencia de un ámbito de intercambio después de haber cursado los seminarios, demora excesiva en la evaluación de los proyectos y de las Tesis propiamente dichas -tanto por parte del director como de los jurados-. Respecto de la ya señalada irregular dedicación de los directores, mientras que la supervisión de las Tesis en las universidades angloparlantes es una práctica que se ha vuelto visible, que tiene apoyo institucional, en nuestro país permanece tácita, pareciera que no correspondiese al ámbito de responsabilidad de las instituciones (Carlino, 2004:10). Las diferencias entre países “(...) no dependen sólo de concepciones y tradiciones epistémicas sino que están vinculadas a la asignación de recursos y, por tanto, a las políticas educativas implementadas por organismos suprainstitucionales.” (*Ibidem*) Pero, como los docentes no fijamos políticas educativas, las alternativas de solución que proponemos son las que se hallan a nuestro alcance.

Alternativas de solución

¿Es posible pensar algunos cambios organizacionales para que los posgrados argentinos en ciencias humanas y sociales comiencen a revertir las cifras de abandono? (Carlino, 2005b:418)

En primer lugar, y respondiendo al primer factor que consideráramos (la “tradición disciplinar”), en ciencias humanas y sociales a fin de facilitar el tránsito por la primera fase identificada por Susan Gardner (“Ingreso”), será necesario proporcionar sustitutos de los equipos de investigación de las ciencias “duras”, es decir, programas a cargo de directores en los que se propongan ciertos temas de interés potencial para los estudiantes o ciertas áreas de vacancia; los estudiantes, al elegir su posgrado, se pueden incluir de entrada en uno de estos programas y encarar los seminarios optativos en función del tema elegido. Se trata de promover la aculturación progresiva en una “comunidad de práctica” (según la denominación de Lave y Wenger, fundamento teórico que comparten varios de los autores consultados) a la que los estudiantes ingresan como novicios a través de una “participación periférica legítima”⁷; el tema clave es facilitar el *acceso* a un rango más amplio de actividad, a las acciones de la tarea, a la información, a los recursos, al repertorio en uso, a las oportunidades de participación, al compromiso mutuo con otros miembros de la cultura disciplinar; de allí que contribuyan a la formación de la identidad académica (Devenish *et al.*, 2009).

En segundo lugar, se puede potenciar el aprendizaje cooperativo o colaborativo, como en los posgrados anglosajones que organizan equipos de tesis, los que reciben distintas denominaciones: círculo de tesis (Aitchison y Lee, 2006), coloquio entre estudiantes (Dysthe, Samara y Westrheim, 2006), grupo de estudio (Devenish *et al.*, 2009) o grupo de escritura (Gardner, 2009). Estos equipos suelen estar formados por 5 ó 6 tesis cuya vinculación es el tema o la metodología de la investigación. Según las unidades académicas, se reúnen semanalmente, cada tres semanas o una vez al mes; se constituyen de modo temprano en el programa doctoral (por ej.: el coloquio entre estudiantes, que inicialmente opera a la manera de un foro de discusión de textos y tareas relativas a los seminarios que se cursan y, luego, se va centrando en el proceso de investigación y de escritura de la Tesis) o comienzan a funcionar una vez finalizados los seminarios; bajo la supervisión de un tutor o como actividad de cooperación exclusiva entre estudiantes.

⁷ Conceptualizada como parte del aprendizaje situado, en buena medida informal (Hasrati, 2005), es legítima porque el ingresante -gracias al andamiaje que le proporcionan los profesores, su director o tutores- desarrolla tareas constreñidas pero genuinas (que en las ciencias sociales y humanas son básicamente tres: participación productiva en los seminarios, revisión de la literatura y producción de informes).

Constituyen un *espacio seguro* (*ibid.*) donde, en tanto se comparten experiencias, problemas, escollos⁸, se puede aprender a manejar las emociones conflictivas, a convertir los deseos y los miedos potencialmente debilitadores en energía para el trabajo (Lee y Boud, 2003); como grupo de apoyo y estímulo, garantizan cierta continuidad en las tareas (respondiendo al tercer factor). Operan, además, como el *primer filtro* de ideas y textos, que luego se presentan a los directores como versiones revisadas a través de la co-evaluación.

Además de estas propuestas, es fundamental implementar espacios de producción escrita, seminarios, “talleres” (a mí me gusta esta denominación porque la elaboración conceptual y la producción escrita son trabajos artesanales) para la formulación del proyecto y para los sucesivos capítulos de la Tesis (respondiendo a varios de los factores señalados).

El Taller para la formulación del Proyecto

Se requiere de varios encuentros en los que -a partir del esquema retórico del proyecto de investigación- se vaya trabajando cada apartado desde la selección del tema hasta la previsión del cronograma⁹. Dicha elección del tema (el segundo factor que consideráramos) demanda mucho tiempo porque, en nuestra experiencia, son muy contados los tesistas que tienen claro qué quieren estudiar; en estos pocos casos, el tema suele resultar “urgente” para una situación puntual en cuanto ésta se aleja de algún componente del ideal pedagógico o lo vulnera de algún modo.

Entonces, para todos los tesistas -y tal vez con mayor relevancia para quienes tienen tema- este primer taller es el espacio necesario para familiarizarse con una cultura nueva, la cultura de investigación de una determinada comunidad disciplinar, con métodos y formas de análisis, de argumentación y de discurso específicos. Dicha inmersión es imprescindible -señala Labaree (2003)- porque la mayoría de nuestros candidatos al posgrado son docentes que deben transitar el pasaje de una manera normativa de pensar la educación a una analítica, de una relación muy personal con el fenómeno educativo (la docencia como una labor con un fuerte compromiso afectivo-valorativo) a una intelectual, de una perspectiva particular a una universal, de una disposición experiencial a una teórica. Esto es, un docente y un investigador tienen

⁸ “Las conversaciones dentro del grupo proveen un dispositivo por medio del cual las dificultades de los aprendices de investigador, inicialmente concebidas como un fracaso personal, son colectivamente traducidas a problemas normales de la tarea científica” (Delamont y Atkinson, 2001:98)

⁹ En la experiencia que reseñan Pereira y di Stefano (2007), este taller -con una carga horaria de 32 horas- se dictó en diez encuentros de tres horas cada uno, más un encuentro tutorial entre un coordinador y un maestrando.

cosmovisiones contrastantes que surgen de una profunda diferencia entre sus roles. Es una observación que podemos extender a otras áreas profesionales.

En este adentrarse en una cultura nueva, se debe insistir en la necesidad de la revisión de la literatura para elaborar los Antecedentes del propio problema de investigación. En el ámbito educativo (observación que, como señaláramos, podemos extender a otras áreas del “obrar”), pareciera que para muchos candidatos al posgrado y jurados de Tesis, la revisión de la literatura tiene una importancia secundaria ya que enfatizan la utilidad de la investigación empírica. En este sentido, señalan Boote y Beile (2005:6) -en un artículo titulado “Scholars before Researchers”-: “Una revisión sustancial, completa, cuidadosa de la literatura es una condición para realizar una investigación sustancial, completa, cuidadosa. La ‘buena’ investigación es buena porque incrementa nuestra comprensión colectiva. (...) Shulman utiliza el término *generatividad* (...) [para referirse] a la habilidad de edificar desde los que nos precedieron (...)” Empleado una imagen de Saltalamachia, el conocimiento acumulado cumplirá la función del escalón en el que estamos parados en el momento de subir la escalera: precede y sirve de apoyo para el esfuerzo que habrá de conducir a un escalón más elevado. Al respecto, señala Catalina Wainerman (1998:26): “Una buena bibliografía es evidencia de que el autor ha realizado los trabajos preparatorios necesarios para asegurarse de que esta investigación completará y no duplicará los esfuerzos de otros.”

La naturaleza compleja y desordenada de los problemas en educación hace que la generatividad en nuestra área sea más difícil que en otras disciplinas y demanda que desarrollemos revisiones más cuidadosas de la literatura: “Muy pocos investigadores educacionales trabajan en un enfoque de ‘ciencia normal’ (Kuhn), esto es, hay muy pocos programas de investigación claros y acumulativos. Por eso, (...) es muy importante que los investigadores inexpertos aprendan las competencias necesarias para elaborar un fundamento a partir del cual puedan edificar su investigación.” (Boote y Beile, 2005:3)

El Taller iterativo de Tesis

Señala Paula Carlino (2003:8) que “los talleres de tesis -acotados en su carga horaria y en sus objetivos- se quedan a mitad de camino porque no llegan a cubrir las necesidades de continuidad, soporte e intercambio que precisa la labor de un tesista, independientemente de la aportación de los directores.” Es necesario extenderlos en el tiempo, planificarlos en “entregas periódicas” y pensarlos como una actividad con una triple función: formación metodológica, aprendizaje

experiencial de la escritura académica y foro de elaboración. Esto es, el Taller de Tesis (que en este momento estamos organizando como un foro *online*, de hecho, sucesivos foros *online*) no se puede circunscribir a un único espacio curricular ni a un único contenido sino que, a nuestro juicio, se trata de un “paquete” que debería incluir el siguiente contenido:

- 1) Cómo analizar y sintetizar la literatura de investigación en el campo elegido (Boote y Beile, 2005:4). Como señaláramos, con pocas excepciones, la mayor parte de los estudiantes de posgrado reciben poca formación sistemática en cómo analizar y sintetizar la literatura de investigación en su tema y tampoco disponen de otros espacios donde adquirirla. Tendremos que seguir trabajando la relación entre conocimiento acumulado y nuevo conocimiento, de la historicidad del tema, lo que brinda consistencia a la investigación, y desde el punto de vista procedimental contribuye en el esclarecimiento de los subsiguientes pasos metodológicos (ilumina hacia delante).
- 2) Un modelo lingüístico de producción del texto académico; nosotros empleamos el modelo de John Swales (Swales, 1990; Swales y Feak, 200) para implementar actividades progresivas en relación con los movimientos retóricos del género: análisis de textos, instancias de producción, auto-evaluación y co-evaluación de las producciones desde una Grilla por la importancia de la evaluación en la retroalimentación del aprendizaje, que es *feedback* pero también *feedforward* “(...) de manera que los estudiantes actúen sobre la información que han recibido y utilicen esa información para progresar en su trabajo y aprendizaje.” (Padilla Carmona y Gil Flores, 2008:468)
- 3) Un modelo cognitivo de la escritura; usamos el modelo de Flower y Hayes (1996) que remite a los procesos implicados en la producción escrita del texto expositivo, instancias recursivas para las distintas partes de la Tesis: planeamiento (pre-escritura: bosquejo, esquema, organizador gráfico, un índice comentado), textualización (o traslación) y revisión vista desde la perspectiva psicolingüística como un proceso recursivo de elaboración del significado, inherente al proceso de escritura.
- 4) Un modelo pedagógico porque dichas operaciones han sido concebidas como estrategias de autorregulación; esto es, desde la perspectiva pedagógica, se trabaja la escritura autorregulada (Zimmerman y Risemberg, 1997) en las siguientes estrategias: a) *establecimiento de metas* (una meta importante es satisfacer la sentencia clásica “No dejes pasar un día sin escribir al menos una línea”, que se complementa con su contrapartida “Ningún día sin tachar una línea”, a lo que agregamos -en tono de broma-

que no sea la misma línea la que se escribe y se tacha); b) *reflexión y generación de ideas* (hay que prever espacios para la reflexión), c) alguna *estrategia de elaboración* (Hemminway tenía la siguiente estrategia de escritura: interrumpía en la mitad de una oración porque así podía comenzar a escribir al día siguiente sin demora), d) *automonitoreo, autoevaluación* (confrontar lo producido con estándares específicos de satisfacción personal y también externos), e) *verbalización de los borradores*, f) *estructuración del ambiente*: controlar las condiciones de escritura (el “cancerbero” de la vida intelectual de Sertillanges). Goethe aconsejaba: “Use el día antes del día, las horas muy tempranas de la mañana tienen oro en su boca” (para Goethe, para algunos -entre los que me incluyo- las horas tempranas no tienen ningún atractivo), g) *manejo del tiempo*: planificar un tiempo diario para la tarea (reservar un bloque de tres horas, y mejor si son cuatro, para escribir).

- 5) El modelo retórico de una ponencia para publicitar partes de la Tesis en jornadas científicas, como uno de los caminos para disciplinar el proceso analítico, para cuidar, para “vigilar”, la coherencia entre posicionamientos teóricos y propuesta de investigación, y también como práctica que ayuda a aprender a escribir sobre la marcha.

Estos sucesivos seminario-talleres pueden generar algunos “saltos cualitativos” que son necesarios para producir una Tesis.

El primer salto cualitativo se explica por la siguiente comprobación de Hounsell (1987, citado por Campbell, Smith y Brooker, 1998:459): “Comprender qué constituye el discurso académico representa el tipo de revolución intelectual personal demarcada en el esquema del desarrollo de Perry”, esquema que postula el tránsito desde una visión monolítica (el conocimiento como no problemático y que no necesita ser justificado) a una visión evaluadora del conocimiento y su adquisición. Respecto de la escritura, dicho tránsito significa que el tesista debe renunciar al enfoque improvisado, en la denominación de Alicia Vázquez (por ej.: Vázquez y Jacob, 2006), espontáneo-impulsivo o *superficial* (Biggs, 1988) -ausencia de planeamiento, selección de la información paso a paso sin una representación global del texto, una escritura reproductiva, que involucra una estrategia de listado, la inclusión de información de manera yuxtapuesta y acumulativa¹⁰ - y adoptar el enfoque que le permitirá escribir su Tesis: un enfoque *profundo*, basado

¹⁰ A este tipo de revisión bibliográfica, Alda Alves (1992) le llama “ventríloco” porque el autor sólo habla por boca de otros, ya sea citándolos literalmente, ya sea parafraseando sus ideas. En ambos casos, esta revisión se torna una sucesión monótona de afirmaciones, sin comparaciones entre ellas, sin análisis crítico. Este estilo es fácilmente reconocible: los párrafos se suceden alternando expresiones como “Para Fulano”, “Según Sultano”, “Como afirma

en adoptar una posición proactiva hacia la producción de un nuevo significado y el empleo de estrategias conducentes (Lavelle y Bushrow, 2007)¹¹.

Un segundo salto cualitativo corresponde a una transición que se ha caracterizado como “crítica”: el paso desde “cursante de seminarios”, esto es, un consumidor del conocimiento “(...) cuidadosamente repartido en cursos, módulos, esquemas y listas de lectura, temas de conferencia y tareas de evaluación constreñidas y controladas” (Lovitts, 2005:138), a investigador, a productor de un conocimiento original, con frecuencia a través de procesos inciertos en contextos no estructurados (Narvaja de Arnoux, 2009:4). La elaboración de la Tesis exige posicionarse como “enunciador autorizado de cara a la comunidad científica de futuros pares” (Carlino, 2005a:52). A algunos tesistas les cuesta transitar esta transformación, hay que ayudarlos a desarrollar un sentimiento de autoeficacia como escritor (por ej.: Pajares, 2003).

Perengano”, “Como Sultano observa”, hasta agotar el correspondiente conjunto de verbos sinónimos o de significado bastante cercano -decir, expresar, afirmar, postular, manifestar, opinar, mostrar, explicar, etc.-.

¹¹ En este último trabajo de Ellen Lavelle, se distinguen siete enfoques en una muestra grande de maestrandos en educación -algunos ya identificados en estudiantes universitarios y docentes (por ej.: Lavelle y Zuercher, 2001)-, los tres primeros representativos de la escritura profunda y los cuatro restantes, de la escritura superficial:

1. *Intuitivo*: Se trata de un escritor que muestra el ritmo y la fluidez de la escritura en “otro” nivel, o más allá del plano cognitivo (“puedo escucharme mientras escrito” o “visualizo lo que estoy escribiendo”). Es posible que esta conexión sensible obedezca a la lectura frecuente de artículos científicos, que lo ha familiarizado con el *tempo* de la escritura académica.
2. *Elaborativo*: La conceptualización de la escritura como “una empresa personal profunda” (Lavelle y Zuercher, 2001:376) y el compromiso con dicha conceptualización, que sin embargo no se vincula con *mejor* desempeño en el posgrado porque este enfoque, al enfatizar la autoexpresión, puede descuidar los requisitos del género, los roles de la propia voz y de la audiencia.
3. *De revisión*: El énfasis en la reflexión-revisión “(...) implica la disposición a elaborar el significado para uno mismo y para la audiencia.” (Lavelle y Zuercher, 2001:376) Supone el aprovechamiento de la función epistémica de la escritura (Carlino, 2005b), esto es, no sólo una herramienta de comunicación de “lo que se sabe” o “lo que se juzga” respecto de alguna temática, sino como instrumento para *objetivar, organizar, revisar, modificar, acrecentar, clarificar* el pensamiento y la reflexión.
4. *Baja autoeficacia*: Se percibe la escritura como una tarea llena de temores, producto de dudas sobre la propia competencia.
5. *“Científico”*: Así denomina a un enfoque procedural (“cuando escribo un texto académico, me atengo a las reglas”, “me gusta que las indicaciones para la producción textual sean específicas, con todos los detalles”) que cumple su rol pero necesita combinarse con otras estrategias a fin de no limitar la creatividad y la flexibilidad necesarias para abordar la riqueza de información propia de los textos de posgrado, para reflexionar, generar significados, entrelazarlos. Aunque trabajar con un plan sea efectivo, la escritura académica claramente implica más que una estructura “bien afinada”.
6. *Orientado a la tarea*: Se basa en supuestos lineales sobre la escritura (“completo cada oración y la reviso antes de pasar a la siguiente”) a fin de “terminarla”. Es el indicador más fuerte de un enfoque superficial de escritura.
7. *Escultor*: Representa una estrategia descuidada, de “gran cuadro”; correlaciona con la escritura superficial porque, si bien un bosquejo general puede ser útil, debe seguir una revisión extensiva, la que no aparece en este enfoque.

Paulatinamente, tiene que producirse un tercer salto cualitativo: desde la heterorregulación a la autorregulación, como ya señaláramos. El rol del director, del tutor, se define por el *andamiaje*, “(...) metáfora que captura la idea de un soporte ajustable y transitorio, que se remueve cuando no es necesario.” (Collins, Brown y Newman, 1989:411) Gracias a este auxilio, el tesista sustenta una versión madura, no atomizada, de la tarea. Al compartirla, una tarea compleja se vuelve “manejable” sin que devenga simplista. “Con técnicas exitosas de andamiaje, los alumnos obtienen tanto apoyo como necesitan para realizar la tarea, pero no más.” (*Ibid.*:464) En el aprendizaje de la producción escrita, a partir de este proceso colaborativo, el tesista va adquiriendo paulatinamente conocimientos y habilidades hasta alcanzar la autonomía.

A modo de conclusión, compartiremos esta reflexión final de Umberto Eco, tal como lo hacemos con los tesistas:

“Hacer una Tesis significa divertirse y la Tesis es como el cerdo, en ella todo tiene provecho.

(...) Lo importante es hacer las cosas *con gusto*. Y si habéis escogido un tema que os interesa, si habéis decidido dedicar verdaderamente a la Tesis el período que os hayáis prefijado (...) os daréis cuenta de que la Tesis puede vivirse como un juego, como una apuesta, como una búsqueda del tesoro.

Hay una satisfacción deportiva en dar caza a un texto que no se encuentra; hay una satisfacción enigmática en encontrar, tras muchas reflexiones, la solución a un problema que parecía insoluble.

Tenéis que vivir la Tesis como un desafío. El desafiante sois vosotros: os habéis planteado al principio una pregunta a la que todavía no sabíais responder. Se trata de encontrar la solución en un número finito de movimientos. Otras veces la Tesis puede vivirse como una partida mano a mano: vuestro autor no quiere confiaros su secreto; entonces vosotros tenéis que rodearlo, interrogarlo con delicadeza y hacerle decir lo que no quería decir pero hubiera debido decir. En ocasiones la Tesis es un solitario: tenéis todos los peones y se trata de ponerlos en su sitio.

(...) descubriréis que una Tesis bien hecha es un producto en que todo tiene provecho. Como primera utilización sacaríais de ella uno o más artículos científicos y quizá (tras algunas reelaboraciones) un libro. Pero con el paso del tiempo os daréis cuenta de que volvéis a la Tesis para sacar material por citar; volveréis a utilizar las fichas de lectura (...); las que eran partes secundarias de la Tesis se os presentarán como el inicio de una nueva investigación Podrá suceder que volváis a vuestra Tesis incluso decenas de años más tarde. (...) En el fondo, habrá sido la primera vez que hacéis un trabajo científico serio y riguroso, lo cual como experiencia no es poco” (Eco, 1988:219).

Referencias bibliográficas

- Ahren, Kathy y Manathunga, Catherine (2004). Clutch-Starting Stalled Research Students. *Innovative Higher Education*, 28(4), 237-254.
- Alves, Alda Judith (1992). A "revisao da bibliografia" em teses e dissertações: Meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de Pesquisa*, 81, 53-60.
- Amundsen, Cheryl y McAlpine, Lynn (2009). 'Learning supervision': trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 331-342.
- Anderson, Charles, Day, Kate y McLaughlin, Pat (2006). Mastering the dissertation: lectures' representations of the purposes and processes of Master's level dissertation supervision. *Studies in Higher Education*, 31(2), 149-168.
- Archbald, Doug (2008). Research Versus Problem Solving for the Education Leadership Doctoral Thesis: Implications to Form and Function. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 704-739.
- Armstrong, Steven (2004). The impact of supervisors' cognitive styles on the quality of research supervision in Management education. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 599-616.
- Biggs, John (1988). Approaches to learning and essay writing. En: R. R. Schmeck (Ed.). *Learning strategies and learning styles* (185-228). New York: Plenum.
- Boote, David y Beile, Penny (2005). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Resarch Preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15.
- Buchbinder, Pablo (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Campbell, Jennifer, Smith, David y Brooker, Ross (1998). From conception to performance: How undergraduate students conceptualize and construct essays. *Higher Education*, 36, 449-469.
- Carlino, Paula (2003). La experiencia de escribir una Tesis: Contextos que la vuelven más difícil. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*, Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Carlino, Paula (2004). Culturas académicas contrastantes en Australia, E.E.U.U. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios. Trabajo presentado en la *Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje"* Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, 11, 12 y 13 de febrero de 2004.
- Carlino, Paula (2005a). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, UNCuyo, XXIV, XXV, XXVI, 41-62.
- Carlino, Paula (2005b). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y *magistri* exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420.
- D'Andrea, Livia (2002). Obstacles to Completion of the Doctoral Degree in Colleges of Education. *Educational Research Quarterly*, 25(3), 42-58.
- Delamont, Sara (2005). Four great gates: dilemmas, directions and distractions in educational research. *Research Papers in Education*, 20(1), 85-100.
- Delamont, Sara y Atkinson, P. (2001). Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge. *Social Studies of Science*, 31(1), 87-107.

- Devenish, Rosemerry *et al.* (2009). Peer to peer support: the disappearing work in the doctoral student experience. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 59–70.
- Dysthe, Olga, Samara, Akylina y Westrheim, Kariane (2006). Multivoiced supervisión of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299-318.
- Eco, Umberto (1988). *Cómo se hace una tesis*. Buenos Aires: Gedisa (Trad. del original italiano de 1977).
- Ehrenberg, Ronald *et al.* (2007). Inside the Black Box of Doctoral Education: What Program Characteristics Influence Doctoral Students' Attrition and Graduation Probabilities? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(2), 134-150.
- Farji-Brener, Alejandro (2007). Ser o no ser director, esa es la cuestión: Reflexiones cómo no debería ser el desarrollo de una tesis doctoral. *Ecología Austral*, Córdoba, Rca. Argentina, 17, 287-292.
- Gardner, Susan (2005). "If it were easy, everyone would have a Ph.D." *Doctoral student success: Socialization and disciplinary perspectives*. Unpublished doctoral dissertation, Washington State University, Pullman, Washington.
- Gardner, Susan (2007). "I heard it through the grapevine": doctoral student socialization in chemistry and history. *Higher Education*, 54, 723-740.
- Gardner, Susan (2008). "What's too much and what's too little?": The Process of Becoming an Independent Researcher in Doctoral Education. *Journal of Higher Education*, 79(3), 326-350.
- Gardner, Susan (2009). The Development of Doctoral Students: Phases of Challenge and Support. *ASHE Higher Education Report*, 34(6), 1-14.
- Gatfield, Terry (2005). An Investigation into PhD Supervisory Management Styles: Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(3), 311-325.
- Golde, Chris (2005). The Role of the Department and Discipline in Doctoral Student Attrition: Lessons from Four Departments. *The Journal of Higher Education*, 76(6), 669-700.
- Gurr, Geoff (2001). Negotiating the "Rackety Bridge"-a Dynamic Model for Aligning Supervisory Style with Research Student Development. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 81-92.
- Hart, Gordon y Nance, Don (2003). Styles of Counselor Supervision as Perceived by Supervisors and Supervisees. *Counselor Education & Supervision*, 43, 146-158.
- Hasrati, Mostafa (2005). Legitimate peripheral participation and supervising Ph.D. students. *Studies in Higher Education*, 30(5), 557-570.
- Hoskins, Christine y Goldberg, Alan (2005). Doctoral Student Persistence in Counselor Education Programs: Student-Program Match. *Counselor Education & Supervision*, 44, 175-188.
- Jeppesen, Cyntia, Nelson, Alejandra y Guerrini, Victoria (2004). *Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina*. IESALC-UNESCO (www.iesalc.unesco.org.ve).
- Johnson, Lesley, Lee, Alison y Green, Bill (2000). The PhD and the Autonomous Self: gender, rationality and postgraduate pedagogy. *Studies in Higher Education*, 25(2), 135-147.
- Kerlinger, Fred y Lee, Howard (2001). *Investigación del comportamiento* (4ª ed.). México: McGraw Hill.
- Labaree, David (2003). The Peculiar Problems of Preparing Educational Researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22.

- Lavelle, Ellen y Zuercher, Nancy (2001). The writing approaches of university students. *Higher Education*, 42, 373-391.
- Lavelle, Ellen y Bushrow, Kathy (2007). Writing Approaches of Graduate Students. *Educational Psychology*, 27(6), 807-822.
- Lee, Alison y Boud, David (2003). Writing Groups, Change and Academic Identity: research development as local practice. *Studies in Higher Education*, 28(2), 187-200
- Lovitts, Barbara (2005). Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154.
- Manathunga, Catherine y Goozée, Justine (2007). Challenging the dual assumption of the 'always/already' autonomous student and effective supervisor. *Teaching in Higher Education*, 12(3), 309-322.
- Mullins, Gerry y Kiley, Margaret (2002). 'It's a PhD, not a Nobel Prize': how experienced examiners assess research theses. *Studies in Higher Education*, 27(4), 369-386.
- Narvaja de Arnoux, Elvira *et al.* (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de Tesis de Posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 3(6), 2-18.
- Narvaja de Arnoux, Elvira (Ed.) (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Padilla Carmona, T. y Gil Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, LXVI(241), 467-486.
- Pajares, Frank (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pauley, David (2004). Group Therapy for Dissertation-Writers: The Right Modality for a Struggling Population. *Journal of College Student Psychotherapy*, 18(4), 25-43.
- Pearson, Margot y Brew, Angela (2002). Research Training and Supervision Development. *Studies in Higher Education*, 27(2), 135-150.
- Pearson, Margot, Evans, Terry y Macauley, Peter (2007). Growth and diversity in doctoral education: assessing the Australian experience. *Higher Education*, 55, 357-372.
- Pereira, Cecilia y di Stefano, Mariana (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40(64), 405-430.
- Protivnak, Jafe y Foss, Louisa (2009). An Exploration of Themes that Influence the Counselor Education Doctoral Student Experience. *Counselor Education & Supervision*, 48(4), 29-256.
- Swales, John (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John y Feak, Christine (2000). *English in Today's Research World: A Writing Guide*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Vilkinas, Tricia (2008). An Exploratory Study of the Supervision of Ph.D./Research Students' Theses. *Innovative Higher Education*, 32, 297-231.
- Wainerman, Catalina; Gorri, Alicia y Prieto Castillo, Daniel (1998). *Pilares de la investigación. Formulación. Evaluación. Comunicación*. Mendoza: EDIUNC.
- Zimmerman, Barry y Risemberg, Rafael (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101.

Abstract

From the extensive literature on postgraduate education, especially in English, the article identifies areas of difficulty (disciplinary tradition, choice of subject and expectations of accomplishment, continuity of work, previous research experience, personal traits and role of thesis director) and alternatives for resolving these difficulties, including: a workshop for the formulation of the Project and Thesis iterative workshop.

Key words: academic writing – graduate education – educational research – dropout factors

Datos y dirección del autor

Dra. en Ciencias de la educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo; investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; docente de metodología de la investigación educativa en el posgrado.

E-mail: ganglat@gmail.com