

LA LECTURA Y LA ESCRITURA
EN LAS TESIS DE MAESTRÍA

READING AND WRITING
IN A MAGISTER THESIS

*Ligia Ochoa Sierra**

Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

Artículo de investigación recibido 30-09-09, artículo aceptado 01-10-09

* lochoas@unal.edu.co

Resumen

El artículo centra su atención en la lectura y la escritura como factores que pueden favorecer u obstaculizar la terminación de una tesis de maestría. Los datos de esta investigación provienen de entrevistas semiestructuradas a estudiantes que terminaron su tesis y se graduaron, a estudiantes que nunca la terminaron, y a directores o asesores de tesis de maestría de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. Los resultados muestran que escribir una tesis supone capacidades cognitivas previas como las relacionadas con la capacidad de soportar críticas y la habilidad de revisar un documento pero también requiere de procesos que solo se desarrollan a propósito de la elaboración de la tesis, como reseñas críticas, escritura académica, manejo de diversas fuentes.

Palabras clave: *tesis de maestría, escritura, factores obstaculizadores, apoyos.*

READING AND WRITING IN A MAGISTER THESIS

Abstract

This article focuses on reading and writing as factors that may hinder the completion of a Master's thesis. The corpus includes semi-structured interviews to graduates who completed their theses, non-completers, and Master's thesis advisors or directors of the Faculty of Ciencias Humanas of Universidad Nacional de Colombia. The results show that writing a thesis involves having prior cognitive skills such the ability to accept criticism and the ability to edit a document, as well as processes that are the result of the thesis itself: critical reviews, academic writing and the ability to handle sources.

Key words: *Master's thesis, writing, hindering factors, support.*

*La educación era, es y será aun más,
el eje de la construcción de igualdad de oportunidades.*

CLAUDIO RAMA

I. Contextualización

La elaboración de una tesis es esencialmente una actividad de lectura y escritura: durante el proceso de elaboración de una tesis se leen y reseñan diversas investigaciones relacionadas con el problema de investigación, se leen textos que dan cuenta de las perspectivas académicas desde las cuales se va a analizar el problema elegido, se leen los propios borradores del tesista en busca de coherencia y cohesión global, se leen los comentarios del director de la tesis, que suelen ser ambiguos y borrosos.

La escritura empieza desde cuando se piensa en un tópico y se empieza a delimitar, y continúa cuando se va elaborando el proyecto, cuando se reescribe lo que no es coherente con el conjunto; luego cuando se describen y analizan los datos en forma escrita, se cifran los resultados, se discute y se concluye.

En el año 2008 Paula Carlino, especialista en el problema de la lectura y la escritura a nivel universitario, invitó a algunos investigadores universitarios colombianos a adelantar una investigación conjunta en torno a las tesis de maestría¹. La investigación que se presenta a continuación se enmarca en este contexto y analiza solamente uno de los factores que pueden determinar la culminación o no de una tesis de maestría: los procesos de lectura y escritura que ella implica.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, la pregunta alrededor de la cual gira este artículo es la siguiente: ¿en qué medida las competencias de los estudiantes relacionadas con la lectura y la escritura académica entorpecen o favorecen la terminación de una tesis? Un primer punto de partida lo constituye el hecho de que un porcentaje alto de personas no se gradúan a pesar de tomar y aprobar todos los cursos, incluso los relacionados con el proyecto de tesis.

Los australianos y los norteamericanos han incursionado desde hace varios años en la investigación de las dificultades que supone elaborar una tesis de maestría o doctorado (Kiley, 1998; Spear, 1999; Styles & Radloff, 2000). En el ámbi-

¹ Las instituciones que participan en Colombia son: la Pontificia Universidad Javeriana, Cinde y la Universidad Nacional de Colombia. La investigación está coordinada, en Colombia, por Blanca González (Universidad Sergio Arboleda) y María Elena Ramírez Quintero (Pontificia Universidad Javeriana de Cali).

to latinoamericano, se destacan las investigaciones de Valarino (1994, 1997) y de Carlino (2003d, 2003e). En estos trabajos se señalan los factores que dificultan u obstaculizan la elaboración de una tesis, factores de diversa índole, entre los que se encuentran factores académicos y personales. Por otra parte, hay importantes trabajos relacionados con los problemas de escritura de la tesis (Arnaux *et al.*, 1998; Vásquez, 2008; Sabaj, 2009) y de las dificultades de la escritura académica en general (Creme & Lea, 2003; Carlino, 2004, 2005; Di Stefano y Pereira, 2004).

Para efectos de esta investigación es importante destacar el trabajo de Elizabeth Valarino (1994, 1997), quien identifica el bloqueo para escribir como una de las variables asociadas a la no terminación de la tesis.

“El bloqueo para escribir es una de las causas más importantes para suspender una tesis o un trabajo de ascenso, porque si se ha desarrollado una investigación, las ideas deben deducirse de sus resultados” (1997, p. 224).

El bloqueo se entiende como la imposibilidad de escribir, la angustia ante la página en blanco y la anulación de la producción escrita.

De acuerdo con Valarino (1997, pp. 228-231), este bloqueo se produce por diversos motivos: censura del propio escritor, miedo a fallar, perfeccionismo, experiencias tempranas frustrantes, postergación de la tarea (por falta de tiempo, por falta de confianza, por sentirse abrumado, por falta de estructura y hábitos de trabajo), malos hábitos de trabajo, reglas rígidas y no funcionales relacionadas con la escritura, impaciencia, aversión a la escritura, falta de impulso, falta de entrenamiento y dificultad inherente a la propia escritura.

El trabajo de Valarino da cuenta de importantes factores asociados con este problema pero los relaciona exclusivamente con el tesista y no con los demás protagonistas implicados en la elaboración de una tesis. También reduce la escritura al momento de la redacción del documento y no la vincula con los procesos de gestación y construcción del conocimiento.

Al contrario, Carlino (2008, p. 187) destaca el papel epistémico que tiene la escritura y que la convierte en una herramienta poderosa para aclarar las propias ideas. Combate la idea común de que escribir es pasar las ideas al papel, es decir, codificar únicamente y relaciona la escritura con lo que Scardamalia & Bereiter (1985) llamaban “transformar el conocimiento”.

2. Algunas consideraciones previas

La lectura y la escritura a nivel universitario ha sido objeto de estudio en lo que se conoce como “leer y escribir a través del currículo” (Bazerman, 1988) y escribir en

las disciplinas (Hillard & Harris, 2003; Monroe, 2003). Esta línea de investigación surgió en Australia y el mundo anglosajón como una preocupación por el papel esencial que tienen estos procesos en la construcción de conocimiento en cada una de las disciplinas. Se partió de la consideración de que leer y escribir no era un asunto únicamente de especialistas de lenguaje sino de todo aquel que pretenda producir conocimiento: el ingeniero civil que construye una obra elabora un proyecto de lo que quiere hacer y después rinde un informe de lo hecho; el investigador de la tuberculosis lee acerca de este problema, plantea hipótesis relacionadas con su solución e implementa un programa para verificar sus hipótesis, luego informa a la comunidad académica y a la comunidad en general de sus hallazgos. Todo este proceso está atravesado por la lectura y la escritura.

De acuerdo con este movimiento, incursionar en una disciplina supone conocer su lenguaje, leer y producir textos con los criterios de adecuación que la disciplina impone, manejar los modos de pensamiento y los géneros textuales instituidos por ella y en fin, ingresar en su cultura escrita.

Las universidades y facultades han reconocido explícitamente en sus estatutos que cada disciplina constituye una particular cultura escrita, con prácticas de interpretación y producción textual características, y que es función de los estudios superiores ayudar a los alumnos a ingresar en estas comunidades discursivas. (Carlino, 2003a, p. 413)

Escribir en una disciplina determinada significa entonces adentrarse en sus modos de decir y ver las cosas, en los énfasis que hace, en las estrategias que emplea para legitimar el conocimiento que produce, en las circunstancias sociales y comunicativas que condicionan los textos. Escribir no solo es hacer parte de la cultura académica sino también crear dicha cultura.

Leer y escribir, por tanto, son competencias comunicativas que atraviesan la vida académica universitaria. Es impensable una universidad y un programa académico donde no se comprendan y produzcan textos. Se leen informes de investigaciones, textos de autoridades académicas, reseñas, manuales de introducción a las disciplinas, etc. Se escriben informes, proyectos, reseñas, resúmenes, presentaciones.

Como todas las asignaturas están comprometidas con el desarrollo de “habilidades de comprensión y producción de textos”, en casi todas las universidades norteamericanas y australianas (Carlino, 2003c) hay programas de escritura que incluyen cursos, asesorías y materiales para estudiantes y docentes. Así mismo hay un programa de formación docente de todas las facultades para que lleven a cabo

en sus materias actividades de lectoescritura con miras a enseñar las prácticas discursivas propias de su campo de estudio.

De acuerdo con Carlino (2003b) detrás de todas estas experiencias hay los siguientes supuestos: i) la lectura y la escritura son necesarias para aprender a pensar críticamente dentro de los marcos conceptuales de cada disciplina; ii) ingresar en la cultura escrita de cualquier dominio de conocimiento exige dominar sus prácticas discursivas características, y iii) producir e interpretar textos especializados, según los modos académicos, implica capacidades en formación no alcanzables espontáneamente.

Leer y escribir en la universidad es un proceso distinto al que se realiza en los ciclos educativos anteriores y por ello necesita un espacio y unos recursos institucionales. El problema no reside únicamente en una previa formación deficiente de los estudiantes sino en las nuevas exigencias a las que se ven enfrentados en la universidad.

En Colombia, el problema de la lectura y la escritura a nivel universitario ha empezado a ser objeto de reflexión en congresos nacionales e internacionales y a través de la Red de lectura y escritura en la educación superior (Redless), que ha organizado tres encuentros sobre lectura y escritura en la educación superior.

Algunas universidades han avanzado en la identificación y el análisis de las dificultades que presentan los estudiantes en relación con la comprensión y producción de textos. Pueden mencionarse al respecto las investigaciones realizadas en el Colegio Mayor de Cundinamarca (2003-2005), en la Universidad Tecnológica de Pereira (Cisneros, 2005) y en la Universidad de Medellín (Sánchez *et al.*, 2006). En la mayoría de estas investigaciones se considera que los estudiantes vienen con serios problemas de la educación básica y media y que la universidad debe contribuir a su solución si desea que su población produzca conocimiento.

Los procesos de lectura y escritura tienen una estrecha relación con la elaboración de una tesis. Elaborar una tesis de maestría es un proceso que involucra múltiples subprocesos de acumulación, análisis y desarrollo de conocimiento (Borsinger, 2005, p. 267); implica también procesos de lectura y escritura de alto nivel de exigencia cognitiva: ser capaz de identificar la información literal, hacer inferencias, relacionar datos, leer dirigidamente, confrontar opiniones, identificar las ideas centrales, separar lo que es relevante de lo que no lo es, saber qué es lo que se busca, parafrasear textos con fidelidad al original, no tergiversar las ideas del autor y construir un discurso propio a partir de otro.

En cuanto a las operaciones cognitivas relacionadas con la escritura, el tesista tiene que planear su texto, diseñar la macroestructura (ideas generales), definir la superestructura (esquema global del texto), pensar en el lector, elegir información

pertinente para él, producir un texto autónomo y coherente a partir de las voces de otros y de los hallazgos propios.

Concebidas así la lectura y la escritura, es responsabilidad de los programas de posgrado ocuparse de desarrollar estas competencias comunicativas.

“Se trata de capacidades propias de un desarrollo lingüístico y cognitivo no producido espontáneamente, sino que resultaría conveniente apoyar, ofreciendo los recursos educativos correspondientes” (Di Stefano *et al.*, 2003, p. 2).

Cuando el tesista lee las conceptualizaciones para el marco teórico o para el estado de la cuestión, necesita que el tutor le ofrezca un conjunto de herramientas o procedimientos para acercarse a dichos textos, que lo familiarice con los modos de decir y argumentar de la disciplina. Solo así podrá él hacerlo por su cuenta, ya sea cuando se enfrente a otro texto o cuando ya no sea estudiante.

Los estudiantes que participan de la cultura escrita, entendida no solo como medio de transmisión o verificación de conocimiento sino como acto de configuración y producción de nuevo conocimiento, adquieren herramientas que les permiten seguir aprendiendo en su vida diaria. Cuando se “aprende” a leer y escribir no solo se adquiere un conocimiento sino un método para acercarse al conocimiento (Aebli, 1988).

Para que un país participe en el proceso de producción y asimilación crítica del conocimiento y de la tecnología es indispensable que los miembros de la sociedad produzcan y comprendan los textos que circulan en la cultura académica. Para que el estudiante universitario tenga una formación integral, genere conocimiento, maneje de forma adecuada la información, se vincule a la cultura académica, aprenda a aprender, es necesario trabajar en forma decidida en los procesos de comprensión y producción de textos de las distintas disciplinas.

3. Metodología

Para la obtención de los datos se empleó la metodología “estudio de caso”. Se seleccionó una maestría de la facultad de Ciencias Humanas y se analizó las promociones cuarta (1998) y quinta (2004). Se escogieron estas promociones por ser las últimas en las que el tiempo máximo de permanencia había concluido, con lo cual los datos de no graduados eran definitivos.

Se empleó como instrumento para la obtención de los datos una entrevista semiestructurada² que se aplicó a veinticuatro personas: siete estudiantes que se gra-

2 El cuestionario fue elaborado por Silvia Reisen y Paula Carlino. Se le hizo algunas modificaciones teniendo en cuenta intereses particulares de la investigadora y el contexto de aplicación.

duaron de la maestría, siete estudiantes que no se graduaron, siete directores de tesis, un director de la maestría, un representante estudiantil y un representante profesoral ante el comité asesor de la maestría.³ Las entrevistas fueron hechas en el campus de la universidad, luego fueron transcritas y posteriormente fueron analizadas.

El cuestionario indagaba acerca de diversos aspectos de tipo personal, académico e institucional que pudieran condicionar la culminación de la tesis. Dentro de los aspectos académicos se incluyeron algunas preguntas relacionadas directa o indirectamente con el tema de lectura y escritura. A los estudiantes se les hicieron preguntas directas del tipo ¿cómo eran sus competencias lectoras y escritoras?, y ¿le brindó la universidad o el programa algún apoyo para enriquecer sus destrezas de escritura y lectura? A los profesores, preguntas como estas: ¿cómo ha percibido las competencias como lectores y escritores de textos académicos en sus estudiantes?, ¿les brinda usted apoyo a sus estudiantes para enriquecer las competencias discursivas? Al director del programa y al representante estudiantil se les preguntó: ¿cómo son las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes?, ¿qué estrategias se han implementado para mejorar estas competencias?

En forma indirecta se les preguntó a los estudiantes qué es lo más difícil al hacer una tesis, cuáles son las causas por las cuales las personas no terminan sus tesis y qué estrategias debería implementar la maestría para lograr una tasa de graduación del cien por ciento.⁴

4. Resultados

4.1. Respuestas de los estudiantes

4.1.1. *Imagen positiva propia como escritor*

Todos los entrevistados, tanto graduados como no graduados, señalaron que tenían buenas competencias. Los estudiantes graduados indican que esto se debe a su experiencia en el pregrado o incluso en el bachillerato, al hecho de que les gusta escribir y al trabajo del director de tesis. También se señala como importante la relación entre lectura y escritura.

3 Los alumnos aparecen en los ejemplos identificados con la letra A, los profesores con la letra B, la representante estudiantil aparece señalada como C1, el representante profesoral como C2 y el director de la maestría como D1.

4 Es importante señalar que para las promociones analizadas esta maestría tenía una tasa de graduación del noventa por ciento.

1) Bueno, digamos yo siempre he considerado que soy muy buen escritor y es algo que desde pregrado empezó a notarse, mis profesores siempre me lo hacían ver, me lo destacaban y en ese sentido yo creo que nadie puede llegar a escribir bien si no es un buen lector, creo que también soy muy buen lector, soy muy crítico, Umm..... pues yo comencé, yo venía escribiendo desde antes y me gusta mucho la escritura de poesía y en el pregrado, pues en mis ratos libres, me ponía a escribir poesía, pero ya después eso se abandonó y entonces me dedique a la escritura académica y fue algo pues muy interesante porque pues es una actividad progresiva, ¿no? Entre más uno lo haga, mejor lo hace uno cada vez y no, yo creo que estoy muy bien en esto. (A, 09)

2) Y en la parte de escritura tampoco creo que se me dificulte mucho, a veces se me dificulta es como empezar, pero una vez empezado, me siento muy contenta escribiendo, o sea, esa es una de las actividades que como que más me llena y entonces la disfruto y por tanto pues no, no se me hace tan difícil eh, ir escribiendo como tal. [...] Es que yo afortunadamente en el pregrado sí tuve como mucho entrenamiento en la parte de escritura y entonces pues aprendí como a desarrollar una buena autoimagen de mí, como escritora. (A, 08)

3) Escribir es muy rico, es algo muy placentero. (A, 09)

4) Siempre he escrito bien pero hay formas de la academia superior que no dominaba y que aprendí haciendo la tesis de una manera un poco dolorosa, a partir de los duros comentarios de mi director. (A, 15)

5) No, pues yo pienso que muy buenas. Modestia aparte. Yo soy muy buen lector. Y los mismos compañeros míos, algunos profesores, me elogiaban la manera de escribir. (A, 06)

Las respuestas de los no graduados fueron muy breves y taxativas:

6) Creo que buenas. (A, 05)

7) ¿Dificultades comunicativas? No, no. Escritura, no, lo normal, nada. (A, 01)

8) No tengo problemas en leer y escribir pues soy profesora de esto. (A, 04)

No obstante, la escritura aparece como una de las tareas más difíciles durante el proceso de elaboración de una tesis; específicamente el desafío de producir un texto sólido conceptualmente, coherente y que dé cuenta del proceso seguido:

9) Redactar, eso contradeciría una pregunta, algo que dijiste al principio, pero entonces, todo ayuda, digamos que cuadras los conceptos de un idioma, lo traes a

este y luego vuelves a cuadrar los que tienes acá, o sea la redacción tiene algo que fue lo que más trabajo me dio. (A, 10)

10) El problema de concretar en un texto todo lo que se hizo... concretar eso en un texto científico, difícil, sí, complicado, complicado, o sea... no sé. (A, 01)

Una de las estudiantes entrevistadas alude a la falta de hábitos para escribir como un obstáculo difícil de superar:

11) Sí, sobre todo es el querer sentarme a escribir, porque yo alcancé a recoger corpus y todo, porque era sobre fenómenos lingüísticos en el aula de clase; y yo alcance a tener todos esos documentos. Sin embargo es como la pereza, no sé, a sentarme a escribir, creo que la... el problema es más mío que de la propia universidad o de los profesores. (A, 04)

Aparece también el factor tiempo como determinante de los bajos niveles de lectura y escritura.

12) Competencias lectoras y escritoras. Pienso que yo tenía de pronto más dificultades en la parte escrita ¿sí? Aunque bueno, no sé hasta qué punto esas dificultades académicas eran más dificultades de tiempo ¿sí? Teníamos que hacer muchas reseñas, trabajos, ensayos, todo al tiempo, todo el tiempo y a veces no dejaban tiempo suficiente como para elaborar documentos lo suficientemente buenos, la idea era de siempre sacar cosas buenas, pues yo creo que el nivel de todos era muy bueno, los ensayos, las reseñas, los trabajos, pues eran muy buenos. (A, 09)

Los estudiantes graduados señalan como una de las causas de la no graduación los problemas de lectura y escritura de sus compañeros:

13) ...que tu redactas, una vez y otra vez y otra vez y lo miras a los tres días y, ay caray y vuelves y redactas una vez y otra vez, o sea parece que nunca vas a terminar el texto, sí creo que ahí es donde la gente no se gradúa, donde tiene que escribir porque sí he observado que mucha gente hace todo el proceso, inclusive hace el trabajo de campo pero a la hora de concretar todo ese conocimiento en un texto, ahí se queda. (A, 10)

14) El problema de concretar en un texto todo lo que se hizo, en un texto científico. (A, 11)

15) Las dificultades para escribir, es increíble pero yo creo que un factor son esas dificultades para escribir que tienen, hacen el trabajo de campo, porque muchos de mis compañeros terminaron el trabajo de campo primero que yo pero no se graduaron. (A, 12)

16) El no tener claro lo que se va a decir, para dónde se va y qué es lo que se va a escribir. (A, 08)

La representante estudiantil considera que había distintos niveles y que la experiencia de hacer una tesis mejora la producción textual:

17) Hay de todo, hay gente que lo hace muy bien, yo lo hacía normal, me esforzaba, había trabajos que me quedaban muy buenos. Igual por eso pienso que mi proceso final fue bueno. Porque yo veo que mejoré en eso. Me parece que hay algo bueno que se puede aprender cuando se hace una tesis y además del tema, yo puedo aprender a escribir, pude mejorar un poco eso, uno no puede decir que ya lo ha aprendido todo en escritura. Porque siempre es complicado escribir, pero en general hay de todo. Había gente que escribía muy bien. Muy, muy bien. Y obviamente un nivel de análisis buenísimo y había otros compañeros que escribían más mal que yo. Entonces eso era muy malo. O sea que el nivel, había de todo. (C, 01)

4.1.2. *La relación escritura-posgrado*

La mayoría de estudiantes señaló que la maestría no había implementado ninguna estrategia para mejorar los procesos de comprensión y producción de textos:

18) Para esa época no se hizo nada. (A, 04)

19) No, que aunque como lo señalé he sido bueno, no hubieran sobrado. (A, 02)

20) No, no se ofreció ningún curso. Sin embargo, durante toda mi vida académica estas dos competencias se han tenido que desarrollar con gran exigencia e intensidad en todas las materias. (A, 03)

21) No, para nada. Simplemente se daba la documentación, se suponía que uno entraba con la capacidad para leer y escribir y producir. Y lo que hubo fueron filtros, entonces decían que esto estaba bueno o malo. (A, 07)

Sin embargo, se reconocen las lecturas hechas a lo largo de la maestría, los seminarios y la revisión y corrección de los borradores de parte de los directores de tesis como acciones tendientes a mejorar estos procesos:

22) A parte de las lecturas asignadas por los docentes no tuvimos cursos especializados en estas temáticas. (A, 13)

23) En el pregrado mis competencias eran aceptables pero al participar en los seminarios de investigación se fueron fortaleciendo. (A, 14)

24) La directora que era muy crítica, exigente y precisa, me devolvía los avances con las observaciones y eso me obligaba a escribir mejor. (A, 11)

La corrección se percibe por parte de algunos estudiantes como un desencuentro entre director y tesista y como un proceso doloroso:

25) La directora me hacía observaciones y al momento de escucharla yo creía haberle entendido lo que había que hacer; pero cuando volvía con lo rehecho, ella afirmaba que eso no era lo que había pedido. (A, 02)

26) Y aun cuando yo creía haberle comprendido sus indicaciones muchas veces terminaba haciendo, por la misma razón, ¿no?, por mi poca pericia en el asunto, terminaba haciendo unas cosas que no venían al caso. (A, 11)

27) Sí, aunque a veces me producían desasosiego sus críticas y sus marcas en rojo. Era demoledor. (A, 14)

28) Fue un proceso duro y doloroso, hubo momentos en los que sentí que las críticas eran muy destructivas y no aportaban nada aunque con el paso del tiempo debo reconocer que esas críticas duras me ayudaron como investigador. (A, 07)

Dos estudiantes no graduados afirman que a nivel de posgrado no hay necesidad de ocuparse de este problema:

29) Pienso que en el posgrado no hay que trabajar en esas competencias. Eso es en el pregrado o en el bachillerato. (A, 05)

30) No puede un programa de posgrado a este nivel, en estas áreas enseñarle a leer y escribir a la gente. El que no sepa leer que se ponga a hacer otra vaina. (A, 07)

4.2. Respuestas de los directores de tesis

4.2.1. *Los estudiantes como lectores y escritores*

En general, los directores de tesis identifican como obstáculo para la elaboración de una tesis los niveles de comprensión y producción de textos de los estudiantes, aunque con matices.

Niveles regulares de lectura y escritura

Hay dificultades a nivel de las dos competencias comunicativas pero el problema se acentúa o se hace más evidente a propósito de la escritura, donde hay dificultades incluso en los aspectos más básicos.

31) En general yo diría que son regulares, claro, a veces, pues hay sus excepciones por supuesto, pero en general yo diría que los estudiantes tienen dificultades de lectura y dificultades de escritura. Porque es que, pues dijéramos que yo me atrevería a decir que las de lectura se notan menos, pero las de escritura finalmente quedan plasmadas ¿cierto? Entonces probablemente uno sí siente que el estudiante tiene dificultades para leer un texto pero pues final... si le da, le da y le da, pues finalmente logra extraer pues apartes y cosas importantes del texto, pero donde la cosa no se supera del todo es en el proceso escritural, realmente hay problemas serios de escritura. (B, 06)

32) Yo he tenido casos terribles a nivel de redacción que me preocupan bastante con los estudiantes de la maestría. Hay dos casos que han sido terribles. [En la lectura] también están como regular o yo los siento como, no sé... Me parece que no leen mucho y a veces ponen problema para leer en inglés. (B, 05)

De acuerdo con el director del programa, los alumnos se acercan a las lecturas de una manera muy superficial:

33) Digamos ellos, lo que creo yo que hay allí es que ellos son competentes para cierto tipo de lectura y cierto nivel de lectura, cierta manera de leer, pero lecturas diría yo muy profundas, muy rigurosas, muy bien... muy reflexionadas por decirlo de alguna manera, ahí creo que se quedan cortos, ellos leen de una manera un poco superficial los textos, algo así como me acerco al texto para tener una información que es de utilidad, pero no me meto en el texto a fondo, entonces las lecturas que ellos hacen son un poco instrumentalistas, tanto en inglés como en español, entonces ellos dan cuenta del texto de esa manera, de manera instrumental, como resolviendo la pregunta de qué habla el texto, pero creo que les falta mucho más en una lectura más profunda, más reflexiva, más crítica, ahí se quedan cortos, por ejemplo ellos si pueden leer un informe de investigación entonces ahí en el informe aparecen otros autores, otras investigaciones, rara vez se preocupan por ir a esos otros textos que convergen en esto de averiguar de qué se trataba, entonces se quedan... Ellos consideran que el informe de investigación es autocontenido, que todo lo que esa investigación maneja está condensado ahí, se preocupan muy poco por las otras investigaciones en los otros

textos que se cruzan en el que están leyendo. Y pienso también que es una lectura, la que ellos hacen, económica, ya no quieren gastarle mucho tiempo, no les parece que eso venga al caso gastarle mucho tiempo a una lectura. Por ejemplo si una lectura es sobre el bilingüismo en Texas, leen el texto, pero si luego uno les pregunta en dónde está Texas, y cuántos habitantes tiene, y cuál es la población de Texas o por qué hay educación bilingüe allí, no, o sea... (D, 01)

Encuentra también a nivel de la escritura graves problemas, problemas que incluso le generan al propio estudiante frustración:

34) La escritura es un problema mucho más complejo, eso es un problema gravísimo. Creo que eso habría que incluirlo como un gran obstáculo para terminar la tesis, tienen dificultades enormes para poder construir textos coherentes, para poder construir una argumentación, les cuesta muchísimo y sufren mucho escribiendo y para ellos también resulta una frustración a veces el escribir, porque el director le dice “mire esto, quite todo este pedazo” que les costó cantidades de tiempo, “esto no va al caso, esto no es coherente con lo anterior”, entonces tienen problemas alrededor de la argumentación, tienen problemas a nivel del discurso, que les toca utilizar para poder escribir su tesis, y tienen problemas instrumentales de gramática, ortografía, redacción; entonces en toda la textura del texto hay problemas, tienen problemas para apropiarse del discurso propio de la disciplina que les interesa o les toca, y tienen problemas para argumentar de manera coherente. (D, 01)

Mejores lectores que escritores

35) ...competencias lectoras mejores que escritoras. Sí. O sea yo creo que tenemos una tradición en la cual los estudiantes de posgrado pueden leer y más o menos entender los textos con relativa, una buena capacidad, pero a la hora de hacer planteamientos es muy complejo o sea que generalmente nos quedamos en la parte de la reseña de lo que se ha hecho, del análisis, del marco teórico... Entonces me parece que la capacidad para escribir texto original con base en los análisis de datos les cuesta todavía mucho trabajo, porque nunca lo hacemos; nunca lo practicamos; en el pregrado no se practica nunca, en los trabajos de pregrado; a veces ni siquiera en el trabajo final se practica; entonces no estamos acostumbrados y eso me parece que cuesta un poquito trabajo y en muchos casos hay problemas ya de escritura, no saben escribir, no saben hacer un texto coherente, no saben hacer un párrafo; hay que explicarles. Hay que explicarles que un párrafo es más de una oración; cosas tan básicas como esas. (B, 01)

36) Pues, de lectura yo diría que entienden los materiales en un noventa por ciento o sea que me parecen bien a no ser que la lectura sea en inglés, entonces ahí tienen una gran dificultad al no saber inglés, y en la escritura tienen dificultades de sintaxis a nivel local, pero aun así pensando en el mejor estudiante sobra decir que tienen todavía problemas de coherencia global en lo escrito. Problemas no, sino cosas para ajustar. (B, 05)

El problema no es la escritura sino lo conceptual

Dos de los siete profesores, directores de estudiantes graduados, señalan que las competencias comunicativas son buenas. Uno de ellos piensa que el problema no es de escritura sino conceptual.

37) En el grupo que a mí me ha correspondido muy bien. (B, 02)

38) En general son buenos lectores y también son buenos escritores, o sea hacen una aproximación adecuada al procesamiento de la información y ese no es el inconveniente, el inconveniente tiene que ver más con ¿para qué se hace o se presenta esa información?, o ¿qué tienen que ver esos conceptos con otros conceptos? O sea digamos ya tiene que ver más con el aspecto conceptual, relacional de la tesis. (B, 03)

El representante profesoral vincula también los problemas de escritura a los bajos niveles conceptuales:

39) Muchos estudiantes tienen problemas de comprensión y sobre todo de redacción. Los problemas van desde ortografía y puntuación hasta graves incoherencias. A mi modo de ver esto refleja confusión mental, vacíos teóricos que son difíciles de superar al hacer la tesis. (C, 02)

Un profesor explica estos bajos niveles por la falta de trabajo de estas competencias a nivel de pregrado:

40) Entonces me parece que la capacidad para escribir texto original con base en los análisis de datos les cuesta todavía mucho trabajo, porque nunca lo hacemos; nunca lo practicamos; en el pregrado no se practica nunca, en los trabajos de pregrado; a veces ni siquiera en el trabajo final se practica; entonces no estamos acostumbrados y eso me parece que cuesta un poquito trabajo. (B, 01)

4.2.2. *Papel de la maestría y del director de la tesis*

La mayoría de los entrevistados dijo que no había una estrategia explícita por parte de la maestría para enfrentar los problemas relacionados con la lectura y la escritura. Se señala, no obstante, que hay cursos de pregrado a los cuales se suele remitir a los estudiantes con este tipo de dificultades y que las lecturas asignadas y el proceso de revisión continua que hace el director del trabajo son estrategias para mejorar las competencias comunicativas.

41) No que yo conozca. (B, 06)

42) Pues así específico no, pero los ejercicios iniciales que se proponen de leer y de escribir son muy exigentes y quien realmente no esté preparado tiene muchas dificultades. (B, 02)

43) No hay un curso o taller específico para ellos pero pueden tomar los cursos de pregrado que ofrece el departamento. (B, 05)

44) Explícita no, digamos no hay un curso para que escriban mejor, sino que cada profesor les va corrigiendo sus propios trabajos. (B, 04)

El representante profesoral también apela a los cursos de pregrado como respuesta al problema:

45) Yo invito a todos los alumnos a tomar los cursos de comprensión y producción de textos que dictamos en el pregrado. Pienso que incluso a los mejores no les sobra. Pero esto es algo voluntario. (D, 019)

Una profesora señaló que los problemas a nivel de lectura y escritura no son función de la maestría:

46) No, yo creo que no debería brindarlo porque no es el momento, eso debía hacerse a nivel de la carrera, a nivel de la carrera la gente ya debería llegar con esas competencias porque la maestría de todas maneras tiene un componente investigativo importante que implica esas competencias. Y el problema grave no radica ahí sino en la falta de disponibilidad de tiempo de los estudiantes. (B, 04)

No obstante, la mayoría de los entrevistados señalan como parte de su labor hacer observaciones relacionadas con la redacción, corrección de los borradores de

los textos, leer con los alumnos y ofrecer explicaciones relacionadas con los procesos de lectura y escritura:

47) Lo primero que hago es sentarme y corregirle y dejarle en claro que los errores yo se los debo corregir solo una vez; no tengo por qué estar corrigiendo el mismo error cada rato y ellos van corrigiendo y van puliendo la escritura y van sabiendo cómo me gustan a mí los textos. (B, 01)

48) Siempre leo con mucho cuidado todo lo que me entregan y hago observaciones generales y otras más puntuales. (B, 03)

49) ...y en fases posteriores redacción, ordenamiento, encadenamiento, argumentación, necesidad de cerrar pues el estudio y decir lo que pueda decirse bien y lo que haya alcanzado a decirse y hacerse a tiempo según la planeación. (B, 02)

50) Yo trabajé mucho con él, primero en la lectura del texto... y trabajé mucho en lo de escritura, como ayudándole a que él se apropiara un poco del discurso, yo insisto mucho en eso... (B, 06)

51) Bueno una, que es básicamente ya el conocimiento específico de la tesis pero hay otra que tiene que ver con el conocimiento de las reglas del discurso y el texto para vehicular ese conocimiento. Son como las dos. (B, 04)

52) Explicaciones de todo tipo, reunirnos para aclarar cierto tipo de cosas. Y básicamente cuando hago las correcciones, a veces se les ofrece la posibilidad de asistir al taller que dirijo y ahí se tocan esas temáticas, esas son como las opciones que yo ofrezco para los estudiantes. (B, 05)

53) Los estudiantes tienen algunos problemas relacionados con sus habilidades comunicativas pero sobre todo por razones conceptuales, es decir, hay textos que no comprenden bien y por esto no pueden dar cuenta de ellos, tampoco pueden reseñarlos, ni mucho menos emplearlos para sus marcos teóricos o estados de la cuestión. En ese caso hay que leer con los alumnos, ayudarles a aclarar sus ideas para que puedan cifrarlas. Hecho esto, los problemas de escritura se reducen a problemas de cohesión, ortografía y puntuación. (C, 02)

La corrección a veces no encuentra eco en el tesista:

54) Él me escuchaba, él anotaba todo lo que le decía: “corrige esto, corrige aquello, corrige lo demás, lo de más adelante, lo de más atrás, por aquí, por allá”, pero cuando llegaba el trabajo otra vez llegaba igual, entonces pues ¿y? Todas las anotaciones ¿y?

...yo siento que la gente sí corrige pero, pero, pero corrige sobre el papel, o sea, como te digo, corrige la línea pero no corrige la concepción misma de lo que está allí. (B, 06)

4.3. Puntos de encuentro y desencuentro entre estudiantes y profesores

La imagen de lectores y escritores que tienen los estudiantes sobre sí mismos no coincide con la imagen que tienen los docentes. En lo que sí coinciden ambos protagonistas de este proceso es en que una de las dificultades para elaborar una tesis está relacionada con los procesos de lectura y sobre todo de escritura. También coinciden en señalar que la maestría como programa no emplea ninguna estrategia explícita para abordar este problema; excepto la posibilidad que tienen los estudiantes de hacer cursos en el pregrado, estrategia que parece tener poca efectividad pues ninguno de los estudiantes comentó haber asistido. Dos estudiantes y una profesora indicaron que los problemas relacionados con la comprensión y producción de textos no deben ser atendidos en la maestría sino en niveles anteriores.

Las lecturas propuestas por los directores de tesis y las observaciones que se hacen a los textos son estrategias reconocidas por profesores y alumnos como propiciadoras de mejoramiento de las competencias comunicativas. Sin embargo, las correcciones no siempre cumplen la función que tienen dentro del proceso de la elaboración de la tesis pues parece que hay un “ruido” entre lo que dice el director y lo que escucha el tesista.

5. Reflexiones y conclusiones

5.1. Factores favorecedores

Del análisis de los datos podemos concluir que dentro de los factores favorecedores asociados a la lectura y la escritura se encuentran: un buen trabajo en el pregrado a nivel de estas competencias comunicativas, una imagen positiva y real del estudiante como lector y escritor, el gusto por la lectura y la escritura y la relación entre ideas y lectoescritura.

Entonces, se favorece el proceso de producción de una tesis cuando: i) hay ciertas competencias ya formadas relacionadas con el acto de escribir: esquemas mentales, capacidad de revisión, soportar la crítica, buen manejo de la lengua (concordancia, empleo de oraciones, uso adecuado de las preposiciones y marcadores discursivos, manejo del párrafo); ii) cuando se tiene una buena imagen de sí mismo relacionada con la experiencia y el trabajo previo; iii) cuando escribir

se asocia con placer, y iv) cuando la escritura se usa como una herramienta para clarificar las ideas.

Elaborar una tesis de maestría es un proceso que presupone de parte del escritor un buen manejo de los aspectos ortográficos, sintácticos y semánticos de la lengua; presupone también el hábito de escribir, de enfrentarse a la hoja en blanco, de revisar muchas veces lo escrito, condiciones que de no tenerse a la hora de hacer una tesis hacen mucho más difícil la tarea.

Estas condiciones tienen una estrecha relación con las experiencias de escritura previa de los estudiantes. En este sentido las prácticas de lectura y escritura a las que se ha visto enfrentado el tesista favorecen o dificultan la elaboración de la tesis.

5.2. Factores obstaculizadores

Son factores obstaculizadores, la falta de reconocimiento por parte del estudiante de sus propios problemas, malos hábitos de trabajo, los vacíos conceptuales de los estudiantes, la falta de enseñanza de la lectura y la escritura y las metodologías que emplean los directores de tesis en las asesorías, pues para unos resultan apropiadas pero para otros (los no graduados) parece que no.

Estos factores ponen en evidencia problemas asociados con el estudiante pero también con la dirección misma de la tesis, con la concepción que se tiene sobre la escritura y con el poco trabajo a nivel del pregrado y posgrado en relación con la comprensión y producción de textos. A continuación reflexionamos un poco en torno a estas ideas.

5.3. Concepción de la escritura

¿Cómo es posible que estos estudiantes a quienes sus directores les devolvían una y otra vez sus borradores consideren que la lectura y la escritura no fueron obstáculos para la terminación de sus tesis? ¿Cómo es posible que por un lado consideren que son buenos escritores y por otro que señalen como una tarea difícil lo relacionado con la escritura? ¿Por qué para algunos entrevistados la maestría no debe ocuparse de los problemas relacionados con la lectoescritura? ¿Por qué se afirma que no hay un problema a nivel de escritura sino a nivel conceptual? ¿Acaso la escritura no tiene relación con lo conceptual? ¿Cómo es posible que tesistas y docentes señalen que la maestría no tiene una estrategia para mejorar los procesos de producción y comprensión de textos cuando los profesores señalan que apoyan estos procesos y que muchas de sus observaciones tienen relación con la escritura?

¿Hacer una investigación en cualquier campo del saber o producir conocimiento no tiene una fuerte relación con la lectura y la escritura?

Estas contradicciones han sido explicadas por Carlino (2007), quien afirma:

Hemos explicado esta contradicción infringiendo las concepciones restringidas que tanto profesores como estudiantes mantienen de la lectura, la escritura y la enseñanza. En cuanto a la primera, ambos la suponen una actividad receptiva, en la cual bastaría con mirar detenidamente lo que dice el texto para entenderlo. Esta creencia explicaría la idea de que los docentes no están enseñando a leer en sus disciplinas cuando, en cambio, a veces sí ofrecen (de forma implícita o explícita) categorías de análisis para jerarquizar la información que aparece en los textos a fin de que los alumnos reten-gan la más relevante desde el punto de vista de cada cátedra. Respecto a la escritura, docentes y alumnos tienden a concebirla superficialmente solo en el nivel normativo: escribir es para ellos gramática y ortografía pero no expresión y estructura de ideas vinculadas a situaciones retóricas y géneros discursivos particulares; por eso, pueden sostener que no enseñan a escribir cuando a veces sí guían y comentan la elaboración escrita que los estudiantes hacen de los conocimientos disciplinares. (p. 11)

Las respuestas reflejan entonces una mirada limitada de las competencias comunicativas pues tiene en cuenta únicamente el significante del signo lingüístico y no el significado ni el uso: no se asocia la escritura con el qué decir y significar a través de ella. No se vincula el acto de escribir con la producción de conocimiento, con los índices de producción intelectual, de investigación. No obstante, como lo señalan Scardamalia & Bereiter (1985), escribir es una herramienta poderosa para aclarar las propias ideas, es un medio de configurar y producir nuevo conocimiento.

De otra parte, la imagen equivocada que tienen los estudiantes de sí mismos como escritores, puede explicarse por esta misma concepción o por las siguientes razones:

- No tienen conciencia de su problema y ello los inhibe de exigir cambios: si hay un problema de escritura hay que hacerlo público, afrontarlo y solucionarlo.

- Tienen conciencia, pero no quieren reconocer públicamente el problema por vergüenza. Y esto ocurre porque consideran que el problema es causado por ellos mismos, por falta de pericia, como señaló un entrevistado. No tienen conciencia de los diversos factores involucrados en esta problemática: calidad de la educación previa, ambiente familiar y social pobre culturalmente, poca importancia de la lectura y la escritura en esta sociedad (se puede vivir sin manejar estas dos compe-

tencias), desmotivación, falta de experiencias en investigación, falta de enseñanza y desarrollo de estas habilidades, entre otros.

“Los estudiantes no tienen desarrollados hábitos adecuados para escribir, ni buscan las condiciones óptimas para hacerlo, además de que no existen muchas formas de aprenderlo en ambientes académicos, excepto por el ensayo y el error y la consulta de algunos libros sobre el tema” (Valarino, 1997, p. 227).

5.4. El trabajo de escritura en la maestría

Los profesores quieren que sus estudiantes sean autónomos y sepan escribir, pero acaso ¿se puede ser autónomo en un proceso que hasta ahora comienza? ¿Se puede escribir bien cuando no se sabe las reglas del tipo de texto que se afronta por primera vez? ¿No deberían aprenderlo en el ambiente académico que es la maestría? Leer y escribir en la universidad supone modos, tipos y funciones distintas a las que se trabajan en la escuela. Construir conocimiento en una disciplina significa leer sus textos y producir textos con unos objetos y modos de argumentar específicos e ingresar a una comunidad académica implica adentrarse en estos modos y funciones discursivos. La lectura y la escritura no son procesos al margen de la elaboración de la tesis sino que son actividades que la atraviesan.

Es entonces en la dinámica de las relaciones sociales que se dan en el interior de cada institución universitaria específica en donde los estudiantes [...] van aprendiendo lo que en esa comunidad se capta como culturalmente válido. [...] aprender a leer y escribir depende más de los apoyos que la cultura académica universitaria les ofrece o les restringe a los estudiantes universitarios que de sus habilidades cognitivas. (Roux, 2008, p. 130)

No obstante, en los posgrados no se suele atender este problema y se da por supuesto que los alumnos ya tienen formadas estas habilidades (Arnaux *et al.*, 2004; Di Stefano *et al.*, 2003). Los directores suelen exigir textos o informes de los cuales no señalan sus características pues dan por hecho que los estudiantes las conocen y, como señala Lillis (citado en Roux, 2008, p. 131), “para los estudiantes es un misterio lo que esperan sus profesores cuando solicitan determinados tipos de texto”.

Sin embargo, los estudiantes de maestría no tienen esta formación y se requiere de un proceso didáctico para el desarrollo de la escritura académica propia del nivel de maestría.

“Se trata de capacidades propias de un desarrollo lingüístico y cognitivo no producido espontáneamente, sino que resultaría conveniente apoyar, ofreciendo los recursos educativos correspondientes” (Di Stefano *et al.*, 2003, p. 2).

Es preciso, entonces, ofrecer una formación que le permita al futuro investigador adentrarse en los modos de decir y ver las cosas de una disciplina, en los énfasis que hace, en las estrategias que emplea para legitimar el conocimiento que produce, en las circunstancias sociales y comunicativas que condicionan los textos que produce.

Se espera como fruto de la tesis una transformación conceptual e investigativa: quien ha sido evaluado positivamente por un jurado, ingresa a la comunidad académica, tiene los instrumentos epistemológicos y metodológicos necesarios para investigar por su cuenta y seguramente empezará a dirigir a otros, dirección que dependerá en gran medida de su experiencia buena o mala como aprendiz.

El director y otros investigadores que han seguido de cerca el trabajo del autor deciden en un momento dado aceptarlo. Las pautas del sistema de evaluación final y de aceptación son reflejo de lo que se considera como relevante o conveniente en un determinado campo de investigación, producido en un contexto social y en un momento histórico definido. La evaluación final de la tesis por un grupo de investigadores implica que, una vez aceptada, ha sido reconocida como un aporte científico significativo. (Borsinger, 2005, p. 268)

Algunos estudiantes cursan y aprueban todos los seminarios, elaboran el proyecto, recogen los datos pero no logran elaborar el documento que los acredita como investigadores. Aunque hay distintos motivos que explican esta situación (tiempo, dinero, motivación, etc.), una de las causas tiene que ver con la falta de desarrollo de las competencias comunicativas. La no graduación representa para el estudiante un gran gasto económico, social y afectivo y lo que es más grave, lo mantiene en las mismas —o similares— condiciones en las que entró: una persona que no lee y escribe pierde múltiples oportunidades sociales y laborales que le posibilitan acceder a mejores niveles de vida (Rama, 2006, p. 33), pues leer y escribir son habilidades básicas para tener derecho a participar en la sociedad y acceder a una mejor calidad de vida.

5.5. La lectura y la escritura en la educación básica, media y en el pregrado

En los últimos encuentros sobre lectura y escritura en la universidad y en varios artículos se dice que los procesos de lectura y escritura en la universidad son distintos a los que se realizan en los ciclos educativos anteriores y que los problemas

que los alumnos tienen en relación con la producción y comprensión de textos no reside en una formación deficiente previa sino en las nuevas exigencias a las que se ve enfrentado el estudiante en la universidad. Esta misma consideración se ha planteado acá: es innegable que los tipos, géneros discursivos y funciones comunicativas son distintos, las exigencias a las que se ve enfrentado el estudiante son mayores y las formas de argumentar y construir conocimiento de cada disciplina suponen un entrenamiento especial.

Sin embargo, las prácticas previas del tesista en relación con la lectura y la escritura también son determinantes para afrontar la escritura académica pues garantizan las estrategias generales de estos procesos comunicativos. Por ejemplo, los modos de leer en la educación básica tienen repercusiones en la educación superior: si solo se ha trabajado la lectura literal, si se hacen evaluaciones a los textos al margen de ellos, si le adjudicamos al escritor lo que allí no dice, estas prácticas entorpecen el acercamiento a los textos universitarios. Por el contrario, el ser capaz de identificar una tesis, evaluar un argumento, plantear una pregunta, describir un proceso, favorecen sin lugar a dudas la lectura universitaria.

Algo similar podemos decir de la escritura. La escritura es un proceso cognitivo complejo que supone múltiples operaciones mentales simultáneas, es necesario adquirir el conocimiento que se ha de cifrar, planear el texto, hacer un primer borrador, revisar una y otra vez el texto, reelaborarlo y finalmente editarlo. Estos procesos son independientes de los objetos específicos de una disciplina.

Pues bien, quien ha recibido una formación adecuada en la producción escrita tiene un entrenamiento y unas estrategias metacognitivas que le permiten afrontar la tarea de escritura de una manera no solo más adecuada sino menos estresante y esto redundará en la calidad del escrito. Pero más que esto, el que ha escrito a lo largo de la escolaridad tiene “ojos” para ver los errores, tiene un discurso para nominar los problemas y explicarlos. Una gran diferencia entre un escritor novato y uno experto es que este identifica el error, lo explica y puede así solucionarlo; aquel es posible que intuya que algo está mal pero no sabe qué es, en qué nivel se encuentra, qué compromete, etc.

Stolz (citado en Valarino, 1997, p. 255) señala que un escritor debe desarrollar las siguientes cualidades: disposición para aceptar rechazos, disposición para someter un escrito a otra persona, prepararse para replicar la crítica racionalmente, sobre todo cuando no es clara, prestarse a cortar y revisar lo que se escribe, persistir en atreverse a fallar y aprender de los errores, inclinarse a actuar parecido a sus colegas exitosos en vez de hacerse la víctima.

Muchos de los encuestados señalan que algo muy difícil para ellos fueron las fuertes críticas de sus tutores; indagando un poco más ellos me contaron que pocos profesores en su vida académica les habían leído con tanto cuidado un trabajo y que nunca se habían expuesto a una crítica. Los estudiantes, aunque encontraban pertinentes estos comentarios, sentían que afectaban su autoestima y eso pasa porque no ven la crítica como algo natural y consustancial al proceso de construcción y significación del conocimiento. Seguramente si en los niveles educativos anteriores esto hubiera sido algo continuo, progresivo y si hubieran participado más de sesiones de crítica de sus textos, hubieran resuelto algunos problemas de la tesis más fácilmente.

Como profesora he visto las molestias que les ocasiona a mis alumnos el hecho de que les pida más de dos versiones de un texto; terminado el primer texto, ellos ya lo dan por perfecto; al pedir una revisión, lo hacen a su pesar. Si la escuela tuviera esa práctica, ¿no avanzaríamos muchísimo en la universidad?

El pregrado parece ocuparse poco de la lectura y la escritura. Las asignaturas no se trabajan a partir de la lectura y la escritura de textos propios de la disciplina. Lo que se hace es asignar las lecturas o pedir escritos pero no hay realmente un trabajo donde el experto ayude al novato a leer y a escribir según los parámetros de los investigadores de ese campo. Parece que los contenidos curriculares no se trabajan con una metodología investigativa y tampoco se fomenta un trabajo colaborativo entre estudiantes y profesores.

En estas condiciones, es casi un milagro elaborar una tesis de maestría.

Referencias

- Aebli, H. (1988). *Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*. Madrid: Narcea.
- Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., Di Stefano, M., Pereira, C. & Slivestri, A. (1998). *Talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C & Silvestre, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), Universidad de Buenos Aires. Consultado el 7 de septiembre de 2009 en www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm
- Bazerman, Ch. (1988). *Shaping Writing Knowledge the Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Borsinger, A. (2005). La tesis. En A. Borsinger *et al.*, *Los textos de la ciencia* (pp. 267-282). Buenos Aires: Comunicarte Editorial.

- Carlino, P. (2003a). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2003b). Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33, 43-51.
- Carlino, P. (2003c). Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. *Propuesta Educativa*, 12(26), 22-33.
- Carlino, P. (2003d). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. Ponencia pronunciada en el Segundo Congreso Internacional Cátedra Unesco Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica, Valparaíso, 5-9 de mayo del 2003.
- Carlino, P. (2003e). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos de maestrandos en curso y de *magistri* exitosos (vol. 1, 209-213). X Jornadas de Investigación en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? (conferencia). I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. Bogotá: Ascun y Redless/Universidad Sergio Arboleda.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura: ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Narváez & S. Cadena (comps.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 159-194). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Cisneros, M. (2005). *Lectura y escritura en la universidad. Una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica.
- Crema, P. & Lea, M. (2003). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Cuetara, J. & Lecapitaine, J. (2004). La escritura de la tesis y el ambiente doctoral. *Revista Cultura Científica y Tecnológica Culcyt* 1(2), 16-26.
- Dei, H. D. (2006). *La tesis. Cómo orientarse en su elaboración*. Buenos Aires: Prometeo.
- Di Stefano, M. et al. (2003). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (ponencia). Segundo Congreso Internacional Cátedra Unesco. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

- Di Stefano, M. & Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (coord.), *Colección Textos en Contexto* (vol. 6, pp. 23-39). Asociación Internacional de Lectura/ Lectura y Vida.
- Eco, U. (1996). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- Hillard, V. & Harris, J. (2003). Making Writing Visible at Duke University. *Peer Review*, otoño, 15-17.
- Kiley, M. (1998). *How do I Know how I Am Going? Assessment in Post Graduate Research Degrees* (conferencia). En *Quality in Postgraduate Research: Is it happening?* (pp. 1-10). University of Adelaide.
- Monroe, J. (2003). Writing and the Disciplines. *Peer Review*, otoño, 4-7.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización* [informe, versión electrónica]. Sobre la educación superior en América latina y el Caribe 2000-2005 (Iesalc). *La metamorfosis de la educación superior*. Consultado el 18 de marzo de 2009 en www.iesalc.unesco.org/ve/pruebaobservatorio/INFORME%20ORAMA%20ESLAT/Informe
- Rincón, G. et al. (2005). *Enseñar a comprender textos en la universidad*. Cali: Universidad del Valle.
- Roux, R. (2008). Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad. En E. Narváez y S. Cadena (comps.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 127-155). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de artículos de investigación científica (AIC) de alumnos de posgrado. *Revista Signos*, 42(69), 107-127.
- Sabino, C. (1994). *Cómo hacer una tesis*. Caracas: Panapo.
- Sánchez, J. et al. (2006). *Lectura y escritura en educación superior: diagnósticos, propuestas e investigaciones*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1985). Development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (eds.), *Literacy, Language and Learning* (pp. 307-329). Cambridge: Cambridge University Press.
- Spear, R. (1999). The PhD Experience at the Australian National University [revista electrónica]. *Occasional paper GS 99/2*, 1-25. Consultado el 07 de abril de 2009 en www.anu.edu.au
- Styles, I. & Radloff, A. (2000). Jabba the Hut: Research Students' Feelings about Doing a Thesis. En A. Herrmann and M. M. Kulski (eds.), *Flexible Futures in Tertiary*

Teaching. Curtin University of Technology. Consultado el 12 de diciembre de 2008 en <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/styles.html>

Valarino, E. (1994). *Todo menos investigación*. Caracas: Equinoccio.

Valarino, E. (1997). *Tesis a tiempo*. Caracas: Equinoccio.

Vásquez, A. (2008). La producción de textos académicos a partir de fuentes múltiples y aprendizaje en la universidad: exigencia de la tarea, dificultades de los estudiantes. En E. Narváez & S. Cadena (comps.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 21-52). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.