

ARTÍCULO

**El taller de escritura en posgrado:
Representaciones sociales e interacción entre
pares**

**Writing workshops in postgraduate students: Social
representations and peer interactions**

Cecilia Pereira, Mariana di Stefano

Universidad de Buenos Aires, Argentina

[Dirección para Correspondencia](#)

RESUMEN

El presente artículo¹ muestra experiencias desarrolladas en el contexto de un taller de escritura de tesis y propone pautas para una didáctica de la escritura en el nivel de posgrado². Las experiencias permiten destacar, en primer lugar, la importancia de la conceptualización teórica de distintos aspectos de la práctica de la escritura que facilitan la construcción de criterios orientadores para la producción. Al respecto, se pone en relieve la incidencia del trabajo con las representaciones sociales del escritor para la apropiación de dichos criterios. En segundo lugar, a partir de reconocer el valor del trabajo colaborativo y presencial entre pares y con expertos en el nivel de posgrado, las experiencias desarrolladas permiten establecer algunas condiciones para que se produzca un intercambio crítico y productivo, propio de la conversación exploratoria.

Palabras Clave: Escritura de tesis, didáctica de la escritura, representaciones sociales.

ABSTRACT

The present article shows a collection of experiences carried out in the context of a thesis writing workshop and proposes guidelines for a writing didactics at a postgraduate level. The experiences allow highlighting, in the first place, the importance of theoretical conceptualization on different aspects of the writing practice that facilitate the construction of guiding criteria for production. In this respect, we highlight the incidence of the work done with the writer's social representations regarding the appropriation of such criteria. In the second place, due to the recognition of the value of collaborative and presential work among pairs and experts at postgraduate level, the carried out experiences allow establishing some conditions for the occurrence of a critical and productive interchange, typical of exploratory conversation.

Key Words: Thesis writing, writing methodology, social representations.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de la investigación Escritura y producción de conocimientos en carreras de posgrado³, dirigida por la profesora Elvira Arnoux (Instituto de Lingüística-Universidad de Buenos Aires), que se propone, entre otros objetivos, diagnosticar las dificultades de escritura en los alumnos de posgrado y diseñar estrategias de intervención didáctica que contribuyan a la resolución de los escritos requeridos por carreras de especialización, maestrías y doctorados.

El trabajo se sostiene en la idea de que las prácticas de escritura no constituyen solo una instancia de evaluación ni desempeñan exclusivamente una función transmisora, sino que el proceso escritor es un participante crucial en la elaboración del conocimiento. Este valor epistémico de la escritura -ampliamente investigado en escritores principiantes, niños y adolescentes (Flower, 1979; Bereiter & Scardamalia, 1987)- no ha sido aún lo suficientemente indagado en adultos que se enfrentan a prácticas de escritura de gran complejidad como son, en este caso, los proyectos de investigación, las tesis, las tesinas y los trabajos finales de seminarios, entre otros. Al igual que en los otros niveles educativos, el desarrollo de las potencialidades epistémicas de la escritura implica que el escritor resuelva tanto los aspectos relativos al problema del contenido como los del problema retórico, para lo cual requiere, junto al dominio de las temáticas, un conocimiento de los géneros específicos que circulan en el nivel de posgrado, y de las características propias de sus dispositivos enunciativos.

Podría parecer innecesario diagnosticar los obstáculos que plantean estos escritos pues son elaborados por estudiantes formados y, en muchos casos, con una práctica profesional intensa. Sin embargo, la producción escrita en el posgrado implica asumir un cambio muy marcado en el rol del escritor. En efecto, el estudiante en este nivel pasa de haber ejercido como alumno de grado un rol preponderante como lector especializado, como receptor activo y crítico de los nuevos conocimientos que a lo largo de su formación fue integrando y sistematizando, a ser un productor de nuevos conocimientos y a iniciar la construcción de un espacio propio en el campo intelectual/disciplinar. A la vez, el

estudiante de posgrado en Argentina es, en la mayoría de los casos, un profesional con cierta trayectoria laboral en su campo, por lo que suele producirse un segundo desplazamiento de su rol profesional al de investigador. Los desajustes que se generan cuando se accede a un nuevo nivel educativo se han estudiado privilegiadamente en el pasaje de la escuela media a la universidad (Candlin, 1999), pero no han sido objeto de reflexión en el pasaje del grado al posgrado.

Las dificultades propias de este nivel se hacen evidentes cuando se analiza el comportamiento de las matrículas: si bien es cada vez mayor la oferta de posgrados en las universidades públicas y privadas y se incrementa la cantidad de alumnos de doctorados, maestrías y carreras de especialización, se registra un bajo porcentaje de estudiantes que finalmente se titula, con una tasa que fluctúa entre el 7 y el 20%, según estimaciones de responsables de secretarías de posgrado de nuestro país, mientras que en países de habla inglesa llega al 40 y 50% (Arnoux, Borsinger, Carlino, di Stefano, Pereira & Silvestre, 2004).

Creemos que uno de los motivos de esta situación es la dificultad que encuentran los estudiantes para elaborar los trabajos escritos de evaluación parcial o final, la cual se potencia porque este tipo de tareas se resuelven generalmente de modo solitario, con ausencia o escasez de orientaciones didácticas por parte de los centros de posgrado, centros que en los últimos años, han incrementado su demanda de profesionales especializados para la implementación de cursos o talleres de escritura de tesis que asesoren al alumno en la resolución de ese tipo de escritos.

Frente a la incipiente demanda, cabe preguntarse: ¿cuál es la mejor manera de intervenir en ese proceso de escritura desde las instituciones?; ¿son suficientes los instructivos, las guías, los libros que ofrecen orientaciones para encarar el trabajo de escritura en posgrado?; ¿cómo desarrollar habilidades discursivas específicas en grupos heterogéneos y muchas veces abocados a diferentes temáticas?; ¿qué características deberían tener las propuestas didácticas que se ofrezcan?

El objetivo del presente trabajo es mostrar una experiencia de taller de escritura de tesis, implementada en el contexto de la investigación mencionada, que pone en evidencia la importancia de la creación de espacios en el posgrado para acompañar al alumno en sus tareas de escritura. Nuestra propuesta didáctica tenía como fin ofrecer a los alumnos un ámbito para la reflexión sobre los problemas que plantea la puesta en discurso de los géneros propios del posgrado, tomando como punto de partida y sustento de la reflexión la experiencia de producción de cada tallerista, la conceptualización teórica y el trabajo interactivo y presencial entre los participantes y con expertos.

1. La enseñanza de la escritura

1.1. La escritura como proceso cognitivo y como práctica sociodiscursiva

Desde los años 60, especialmente a partir del desarrollo de la psicología cognitiva, se han producido diferentes abordajes sobre la escritura. Cada modelo teórico ha destacado algún aspecto de esta práctica y ese aspecto, a su vez, ha sido

jerarquizado en las diversas estrategias didácticas: la expresividad, la planificación y la revisión, el análisis de la situación de comunicación, entre otras.

Las reflexiones más recientes destacan el carácter complejo de la escritura. Mayoritariamente, se ha puesto de manifiesto que la descripción de la redacción como proceso cognitivo es insuficiente para dar cuenta del conjunto de problemas que entraña su estudio y su enseñanza (Castelló, 2002; Marinkovich, 2002; di Stefano & Pereira, 2004).

Las líneas cognitivistas han incorporado el componente afectivo al análisis de la escritura como proceso y han integrado aspectos socioculturales y emocionales a los específicamente cognitivos (Hayes, 1996). Desde las perspectivas sociocognitivas se ha destacado la importancia de la situación de comunicación y la interpretación de sus exigencias por parte del escritor (Nystrand, Greene & Weimlet, 1993; Camps & Castelló, 1996). Sin embargo, tal como lo señala Marinkovich (2002: 221), desde estas perspectivas “quedan algunos vacíos por llenar, como es el caso del aspecto lingüístico o más bien discursivo, es decir, cómo opera este componente en la construcción de los escritos”. El abordaje cognitivo, aún en sus planteos más renovados, encara la escritura como un proceso mental cuyos aspectos y subprocesos es necesario describir. Por eso, al pensar en la enseñanza de la escritura consideramos que los abordajes cognitivos son complementados por los aportes de otras disciplinas que analizan la producción escrita, en particular, los que conciben la escritura como una práctica social e históricamente condicionada. Analizar la escritura como práctica permite detenerse sobre todo en el modo en que se construye socialmente el sentido y en los elementos que hacen posible y significativa su circulación. La reflexión crítica sobre estos puntos enriquece los conocimientos metadiscursivos y provee al escritor de criterios para producir su escrito y revisarlo, en términos más generales, para tomar decisiones conscientes sobre el modo en que desea insertarse en el campo académico.

Los enfoques que conciben a la escritura como práctica social provienen de distintos campos disciplinares, entre ellos, la psicología social, el análisis del discurso, la sociología y la historia social de la lectura y la escritura. Para explicar el modo en que el escritor resuelve el problema retórico involucrado en el proceso de composición, algunos estudios basados en el concepto de representación, que elaborara y desarrollara la psicología social (Jodelet, 1989; Moscovici, 1989; Abric, 1994), muestran la incidencia de las representaciones sociales del escritor asociadas a la tarea que emprende, a su rol como escritor y a la institución en la que el escrito circulará (Cassany, 1999; Pereira, 2003; di Stefano & Pereira, 2004). El concepto de representación social ha sido reelaborado desde la historia social de la lectura y la escritura (Bourdieu, 1982; Chartier, 1999) y aplicado a estudios de casos específicos (por ejemplo, representaciones sociales en la historia de la lectura y escritura en Argentina, ver Arnoux & Bein, 1999; Cucuzza & Pineau, 2002), los cuales dejan ver la dimensión histórica de esta práctica así como comprender desde una perspectiva diacrónica las variaciones en reglas y convenciones vinculadas con los usos de la palabra escrita, entre otras.

El análisis del discurso, por su parte, pone el acento en el dispositivo enunciativo que enlaza la organización del texto y a un lugar social determinado

(Maingueneau, 1997), lo que abrió el estudio de los modos de inscripción de la subjetividad (Kerbrat-Orecchioni, 1980; Maingueneau, 1998) y de las distintas actitudes enunciativas y planos de locución (Benveniste, 1966; Weinrich, 1975). Se privilegia, desde esta perspectiva, el estudio de los géneros discursivos y el estudio de los enunciados en su carácter dialógico (Bajtín, 1984) junto a los fenómenos de polifonía y a las distintas relaciones entre los textos (Genette, 1982; Authier-Ravuz, 1993; Maingueneau, 1998). Desde el análisis del discurso también se han estudiado las estructuras retóricas que el escritor pone en juego al producir sus escritos y se ha puesto el énfasis en la caracterización de los auditorios y de las estrategias persuasivas adecuadas a los fines del discurso (Perelman, 1997; Amossy, 2000; Plantin, 2001).

Finalmente, los abordajes sociológicos subrayan que no es suficiente considerar el conocimiento del contenido textual y del contexto social, ni conformarse con modelos que pongan en relación texto y contexto. Ponderan la escritura y la lectura como prácticas insertas en ámbitos en los que confluyen agentes e instituciones que producen, reproducen y difunden el arte, la literatura o la ciencia, y los conciben como espacios que registran luchas internas, tensiones y relaciones de fuerza entre sus agentes. Al analizar las intervenciones científicas, Bourdieu (2003: 96) señala:

“Lo que gobierna los puntos de vista, lo que gobierna las intervenciones científicas, los lugares de publicación, los temas que elegimos, los objetos en los que nos interesamos, es la estructura de las relaciones objetivas entre los diferentes agentes. Las relaciones objetivas entre los agentes determinan lo que estos pueden hacer y no hacer. O más precisamente la posición que ellos ocupan, determina u orienta, al menos negativamente sus tomas de posición. Lo que significa que solo comprendemos lo que dice o hace un agente comprometido en un campo (un economista, un escritor, un artista) si estamos en condiciones de referirnos a la posición que ocupa en ese campo, si sabemos desde dónde habla, como se decía de manera un poco vaga alrededor de 1968”.

En síntesis, los aspectos discursivos (genéricos, enunciativos y retóricos), así como el espacio social en el que el escrito circulará y las reglas de juego que rigen dicho espacio son los elementos que hacen a la complejidad de las prácticas de escritura, cuyo conocimiento y control permitirá al escritor tomar decisiones conscientes a la hora de insertarse con su propia voz en el campo disciplinar propio.

Son, a nuestro juicio, estos elementos los que deben ser tomados en cuenta a la hora de pensar un diseño didáctico que promueva la producción escrita en el nivel de posgrado. En efecto, un escritor en este nivel debe contar con herramientas para redactar y evaluar su escrito atendiendo a las exigencias del campo académico, debe poder posicionarse como productor de un nuevo conocimiento, conocimiento que debe, a su vez, ponerse en relieve para que resulte valorado de modo positivo por su lector, que es fundamentalmente su evaluador.

Para ello, en nuestras propuestas didácticas apuntamos a que los alumnos de los talleres de escritura de posgrado reflexionen sobre los rasgos de los géneros, es decir, sobre las regularidades discursivas y textuales propias de las tesis,

proyectos y monografías que tienen que producir; tendemos a que analicen el modo en que el enunciador académico se construye en su discurso y diseña su auditorio, de manera que se conciben a sí mismos y a sus destinatarios como “personajes” de la escena discursiva que el escrito propone; también apuntamos a promover la reflexión sobre las propias representaciones acerca de la institución, del tipo de escrito a producir y sobre el rol del escritor en el posgrado con el fin de intervenir en ellas cuando no coinciden con las exigencias del campo.

Un trabajo guiado sobre el conjunto de creencias y saberes asociados a la práctica de escritura en este nivel junto a una reflexión sistemática sobre el lenguaje, la producción discursiva y el proceso de escritura constituye el eje de nuestra propuesta (di Stefano & Pereira, 2004). La confluencia de estos campos contribuye a desarrollar en el escritor la capacidad de ejercer un control sobre el propio escrito que, a su vez, potencia las posibilidades epistémicas de la escritura, objetivo central, a nuestro juicio, de los espacios destinados a orientar la producción escrita en este nivel de la educación superior.

Como ya señalamos, el otro aspecto decisivo de la propuesta didáctica es el encuentro presencial del grupo, de modo de favorecer el intercambio entre los participantes y con expertos.

1.2. El aprendizaje a través de la interacción

Al indagar sobre las características de los posgrados que demandan asesoramiento a especialistas en escritura, observamos que muchos de ellos cuentan con instructivos, más o menos completos, referidos a los proyectos de investigación, a las tesis, etc. Estos instrumentos, al igual que en otros niveles educativos, tampoco resultan suficientes para guiar la escritura en el posgrado (Castelló, 2002). Son leídos generalmente como un formulario a ser completado y no conducen a que el alumno se interrogue sobre cuestiones que excedan la distribución de la información en bloques o partes convencionalmente demandadas. La elaboración de un texto implica el tratamiento de la información proposicional y su disposición en un orden más o menos convencionalizado, pero también su puesta en discurso. Para la resolución adecuada de los problemas que plantea esta puesta en discurso es necesario ofrecer a los alumnos no solo el acceso a la conceptualización teórica sobre cuestiones discursivas a la que nos hemos referido anteriormente, sino también un espacio para reflexionar sobre la propia producción a partir del trabajo interactivo y presencial entre los participantes y con expertos.

La psicología del desarrollo de orientación sociogenética ha señalado que el aprendizaje se produce a través de un proceso colaborativo, de interacción entre docentes y aprendices que van internalizando paulatinamente los conocimientos y habilidades que son objeto de enseñanza hasta alcanzar la autonomía. Las modalidades de interacción entre docentes y alumnos que generan situaciones productivas de aprendizaje han sido investigadas abundantemente en el nivel primario (Edwards & Mercer, 1988; Mercer, 1997, 2001). Pero, a medida que se avanza en los niveles de escolaridad, el énfasis se ha puesto mayormente en el estudio de los modos en que los profesores participan de la situación áulica, observando las características del discurso explicativo científico y didáctico que emplean para transmitir información (Coll Colomina, Onrubia & Rochera, 1992;

Lemke, 1997; Sánchez & Rosales, 2005). Los estudios referidos estrictamente a la interacción entre pares y con expertos son más escasos a medida que se avanza hacia los estudios superiores (Arnoux et al., 2004).

En cuanto a los estudios referidos a la interacción entre pares en distintos niveles educativos, es frecuente la incertidumbre acerca de la efectividad de esta práctica para la construcción de conocimientos (Tudge, 1986; Vizzio & Rinaudo, 1997). A partir de la clasificación de tipos de interacción propuesta por Mercer (1997), Vázquez y Kowszyk (2004) muestran la tendencia predominante en grupos de escuela primaria a la “conversación acumulativa”, en la que “los hablantes construyen [conocimientos] positivamente pero no críticamente sobre lo que ha dicho el otro” (Mercer, 1997: 116). Esta forma de intercambio no conduce a un progreso cognitivo pues el conocimiento común es el resultado de procedimientos sumatorios, acumulativos y acrílicos. En cambio, la forma que Mercer designa como “conversación exploratoria”, deseable ya que un grupo colaborativo construye críticamente significados, no siempre se da espontáneamente entre los grupos estudiados.

La interacción como práctica didáctica ha sido altamente considerada en la escuela primaria y en la escuela media; incluso su empleo se ha extendido en el nivel universitario. Sin embargo, en el posgrado es una metodología muy poco frecuente, y, por lo tanto, también poco investigada. No obstante, consideramos que el posgrado es un espacio en el que se presentan muy buenas condiciones (alta motivación, alto nivel de reflexión, experiencia social) para el desarrollo de interacciones cooperativas en las que se promueva la conversación exploratoria.

Pensamos que una de las razones por las que no abunda la práctica de una enseñanza grupal e interactiva en el posgrado se debe a que no resulta fácil de resolver el hecho que: los grupos de tesis son heterogéneos, sus integrantes provienen de diferentes disciplinas y prácticas profesionales, están individualmente especializados en un área y abocados a tareas investigativas específicas de su tema de trabajo. Estas características potencian el carácter individual y solitario del trabajo en posgrado, en especial de la escritura, por lo cual son necesarias políticas académicas para este nivel que contemplen la creación de espacios de discusión sobre problemas compartidos.

La experiencia que presentamos intentó crear un espacio colaborativo de trabajo grupal sobre temas comunes, en el ámbito de un taller de escritura de tesis en el que se promovió la conversación exploratoria. Nuestro punto de partida es que para que esta se logre y resulte en un progreso cognitivo, no es suficiente que los participantes trabajen en grupo sino que, además, cuenten con una conceptualización sobre el objeto de reflexión que les permita construir criterios para la toma de decisiones, la revisión y la evaluación de la tarea.

La experiencia se nutre en su diseño de los aportes de la concepción de la escritura expuesta en la primera parte y de los aportes de los estudios sociocognitivos que han puesto el énfasis en la interacción.

2. Diagnóstico inicial

Parte del trabajo del equipo de investigación del proyecto está abocado actualmente a la sistematización de un diagnóstico de las dificultades de escritura en posgrado. En el momento de comenzar nuestra experiencia contamos con un diagnóstico aún no formalizado, derivado de las diversas experiencias docentes del grupo en posgrados de las áreas de ciencias sociales y humanidades.

Entre las dificultades recurrentes que observamos en alumnos en la etapa inicial de la escritura del proyecto de tesis y de la tesis, encontramos:

(1) Sentimientos de soledad para la resolución de la tarea: la mayor parte de los alumnos se queja de la falta de instancias de diálogo e intercambio para llevar adelante su tarea. Muchos de los tesistas carecen de un diálogo asiduo con sus directores y, aun cuando lo tienen y valoran, lo consideran insuficiente. Muchos consideran que hay preguntas que no pueden plantearle al director (entre las que identificamos preguntas sobre la escritura de la tesis), ya que estiman que deben consultar al director más bien por cuestiones de la investigación que jerarquizan como “importantes”, pero no por cualquier tema. Esta soledad para encarar la tarea creemos que favorece el desarrollo del segundo tipo de dificultades que identificamos.

(2) Representaciones sociales sobre la tarea a realizar, sobre la institución y sobre el rol que el tesista debe asumir en sus propios escritos, que inciden negativamente en la resolución del escrito. Sobre este punto nos explayaremos en el apartado siguiente. Pero anticipamos que la soledad en la tarea genera un sobredimensionamiento de la misma y favorece los sentimientos de incapacidad e inseguridad para enfrentarla.

(3) Otro grupo de dificultades tiene que ver con las competencias discursivas de los tesistas. La mayor parte desconoce las características genéricas del producto que debe escribir, el proyecto de tesis o la tesis. Ocurre que, paradójicamente, este tipo de escritor no es lector del género que se le demanda. Muchos tesistas llegan a la instancia de tener que escribir su tesis o proyecto sin haber leído antes enunciados pertenecientes a estos géneros.

(4) Un último aspecto, vinculado con el anterior es el grado de reflexión sobre las prácticas discursivas y el entrenamiento en las de tipo académicas. Observamos que, en general, el alumno de posgrado no posee una conceptualización sobre el discurso, ni sobre la escritura como práctica comunicativa específica, ni sobre el campo académico en el que deberá inscribirse su escrito, lo cual obstaculiza la toma de decisiones adecuadas a la hora de redactar. Además, los alumnos manifiestan escaso entrenamiento en la escritura de textos académicos, por lo que se trata de un alumno que además de desconocer el producto que tiene que resolver, tampoco conoce las características del proceso que debe llevar a cabo para concretarlo.

Entre las cuestiones vinculadas con la conceptualización, las que consideramos especialmente problemáticas en la resolución del texto escrito son la construcción del género, cuyas características específicas y el modo en que se concretan en el escrito, en general, desconocen, y en segundo lugar, la construcción enunciativa. En este caso, lo que percibimos como dificultad es la construcción de la propia

voz, desde y hacia el campo académico, como una voz que debe autolegitimarse, sostener y fundamentar una postura (di Stefano & Pereira, 2004). Ambas cuestiones tienen, como se verá, consecuencias en la escritura.

3. El Taller de Escritura de Tesis

El taller al que nos referiremos es el Taller de Escritura de Tesis de la Maestría en Salud Pública de la Universidad de Buenos Aires⁴. En la primera oportunidad en la que el taller se dictó, hubo un pedido de la dirección de la maestría de que el género a abordar no fuera la tesis sino el proyecto de tesis ya que el 86,6% de los alumnos en condiciones de asistir aún no había presentado su proyecto, pese a que habían terminado de cursar las materias y solo el 43% adeudaba trabajos finales de seminarios. De ese 86,6%, un tercio contaba con un borrador de proyecto de tesis, al que no consideraban aún en condiciones de entregar. El taller -de una carga horaria total de 32 horas- se dictó en 10 encuentros de 3 horas cada uno, más un encuentro final, no grupal sino de tipo tutorial, entre un coordinador y un alumno. El total de alumnos que cursó el taller fue 15, en su mayoría egresados de carreras vinculadas con las Ciencias de la Salud (Medicina y Odontología) y con las Ciencias de la Educación.

El grupo presentó el siguiente perfil en cuanto a su relación con las prácticas de escritura: en casi todos los casos se trató de profesionales con inserción laboral en ámbitos públicos prestigiosos –como el Hospital de Pediatría Garrahan, de la Ciudad de Buenos Aires, el Hospital de Clínicas y la Facultad de Odontología, ambos de la Universidad de Buenos Aires– o con participación en la gestión de redes hospitalarias nacionales. Es decir, en su mayoría contaban con una carrera profesional extensa y exitosa, que incluía en muchos casos el desarrollo de investigaciones ligadas a la praxis laboral cotidiana, pero con una escasa práctica de escritura, ya que no siempre la investigación estuvo acompañada por la publicación de trabajos académicos⁵. La publicación asidua de trabajos, como también el legitimar o formalizar el proceso de actualización profesional a través de la titulación en postgrado, son exigencias que en la última década comienzan a instalarse con más fuerza en determinados campos profesionales, como el de la salud, específicamente en Argentina. Esto explica la participación en carreras de posgrado de grupos con el perfil descrito: alto nivel profesional y escaso entrenamiento en escritura académica.

En el presente trabajo vamos a referirnos a dos experiencias realizadas en el taller a partir de la aplicación de dos consignas. Una de ellas estuvo orientada a trabajar con las representaciones sociales de los alumnos sobre la tarea de escribir una tesis, con dos objetivos: por un lado, profundizar el diagnóstico sobre las representaciones de los alumnos en el momento inicial de la escritura del proyecto de tesis y, a su vez, intervenir en ellas.

En el caso de la segunda experiencia, la consigna dada apuntó a trabajar sobre las características y algunos elementos constitutivos del género “proyecto de tesis”. El análisis de esta actividad desplegada en el taller nos permitió avanzar desde el estudio de las representaciones hacia una reflexión sobre el valor de la interacción áulica entre pares y con expertos en el taller.

3.1. Primera experiencia: metáforas de la escritura de tesis

A raíz de una de las características que presentaba el grupo –extremada demora en la presentación del proyecto de tesis– decidimos comenzar el taller con una actividad que facilitara la visualización de los obstáculos que estaban operando y la reflexión sobre los mismos. Pensamos –teniendo en cuenta nuestro diagnóstico inicial– que debíamos indagar en las representaciones sobre la situación de escritura que dominaba en el grupo, con el objetivo de intervenir en primer lugar en ellas. Para ello, propusimos la siguiente consigna:

- Complete el siguiente enunciado: “Hacer una tesis es como.....”.
- Utilice en el completamiento alguna expresión metafórica.

Como han señalado diversos investigadores (entre ellos, Bourdieu, 1982; Abric, 1994), el acceso a las representaciones sociales no es sencillo ni lineal, debido fundamentalmente a su carácter inconsciente. Por eso, se trata de hallarlas no tanto en lo que el sujeto manifiesta en forma explícita y consciente sino en las huellas que dejan, entre otras materialidades, en la actividad discursiva del hablante, las cuales son identificables a partir del análisis del discurso.

El requerimiento de inclusión de una metáfora en esta consigna respondió entonces al interés de sacar al alumno de la situación que supone responder una pregunta en un ámbito académico de posgrado, que suele activar exigencias de adecuación a normas de racionalidad y exhaustividad en la elaboración de respuestas explicativas. Consideramos que la solicitud de una metáfora ampliaba los límites de lo aceptable como respuesta al introducir una dimensión lúdica, que podía ser menos controlada conscientemente en cuanto a las representaciones a las que nos interesaba acceder y que esta podía vehiculizar. Por otra parte, según las consideraciones de Lakoff y Johnson, el sistema conceptual ordinario “en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica” (Lakoff & Johnson, 1995: 39) por lo que la consigna propuesta facilitaba fuertemente al acceso al sistema de saberes y creencias de los participantes.

La consigna se aplicó en el primer encuentro del taller, tras una breve presentación de coordinadores y alumnos. Había presentes 15 alumnos y se les dio 10 minutos para su resolución. La extensión no se pautó, de modo que podían escribir una sola oración o más.

3.1.1. Resultados obtenidos

Las respuestas de los alumnos fueron estudiadas según pautas que habitualmente el análisis del discurso aplica para la interpretación de las metáforas. Siguiendo a Lakoff y Johnson consideramos que “en la expresión metafórica algo es pensado en términos de otra cosa” (1995: 40) y que la metáfora se constituye a partir de “un procedimiento por el cual los rasgos de un campo fuente se proyectan sobre los de un campo meta” (Lakoff & Turner, 1989). En este caso nos interesó observar en términos de qué cosa era pensada la escritura de la tesis (campo meta, según la terminología de Lakoff & Turner), para lo cual relevamos los campos fuente a los que aparecía vinculada en los escritos. Dicho relevamiento permitió

reconstruir básicamente dos campos fuente, que ponen en evidencia algunas representaciones de la tarea, dominantes en el grupo.

Por una parte, encontramos un conjunto de respuestas que remitían a un campo que podría resumirse como del “conflicto”. Las respuestas consignaban que hacer una tesis era como:

- una batalla
- una epopeya
- una conquista
- un enfrentamiento
- una lucha

Otro conjunto de metáforas que ocupó un lugar destacado en las respuestas de los talleristas es el asociado con la idea de “obstáculo de grandes dimensiones” que puede relacionarse con el peligro (a), el sufrimiento (b) o el temor/inseguridad (c). Sus manifestaciones más representativas fueron:

- camino tortuoso (a)
- camino de escollos y pendientes (a)
- nadar de una margen a la otra de un río, con riesgos de corriente (a)
- desierto (a)(b)
- agonía (b)
- un hacer visible lo no sabido (c)
- juicio de pares (c)

Consideramos que estas metáforas dejan ver las representaciones de los alumnos respecto de la tarea a realizar: la tesis, que en el mejor de los casos emerge como el final de un largo camino que demandará enormes esfuerzos, incluso “tortuosos”, los que en muchos casos hasta pondrán en riesgo la supervivencia. Como decíamos, en estas representaciones la tarea de escritura de la tesis está sobredimensionada: el campo del conflicto asocia la tarea de la tesis con una gesta épica, el tesista –héroe de la “conquista”– participa en “enfrentamientos”, emprende “luchas”. Esta representación heroica de la tarea tiene su contracara en el otro campo con el que se asocia la tesis: el obstáculo generador de temores y peligros. Ante una tarea vista con dimensiones épicas el tesista siente inseguridad y miedos (a los “escollos” y a las “pendientes”, a no descubrir más que un “desierto”, a enfrentar el “juicio de sus pares” y a evidenciar lo “no sabido”).

3.1.2. La intervención sobre las representaciones sociales

La experiencia descrita fue de gran importancia en el desarrollo del taller. En primer lugar, permitió explicitar la serie de creencias asociadas a la tarea en una discusión grupal y revisarlas. Comprobar que la percepción sobre la escritura de la tesis era compartida por otros miembros del grupo resultó productivo ya que los alumnos sintieron que el problema no estaba solo en ellos, no era de tipo individual únicamente, sino que había algo que generaba en la mayoría estas percepciones.

Estos intercambios en el taller son, de todas formas, solo un punto de partida para abordar la dimensión real del problema y enfrentar la tarea de escritura. El trabajo con las representaciones apunta también a que el escritor visualice la incidencia que estas tienen puntualmente en el escrito producido.

Por eso, a partir del trabajo grupal con las representaciones sociales, el taller se orientó a revisar los proyectos de tesis que algunos integrantes del grupo habían producido, aunque los consideraban solo un borrador. En esos textos se observó principalmente la actitud enunciativa vinculada con la construcción de la propia voz. Al respecto registramos la presencia de verbos, asociados a la primera persona, que remiten a la idea de “intento”, es decir, que connotan posibilidad más que logro, confianza o seguridad.

Por ejemplo, en fragmentos en los que alternan la primera y la tercera persona, los verbos en primera persona eran del tipo “intentar/procurar/ tratar”:

“A través del tiempo se han modificado los términos del contrato en la relación médico paciente. A través de este trabajo **pretendo** recorrer con una mirada crítica las distintas modalidades de la consulta médica, los distintos factores que influyen y modifican este contrato. **Intentaré** situarme en la institución pública analizando a través de encuestas las necesidades demandadas, la satisfacción de los usuarios [...]. **Intentaré** formular una propuesta de...”

También registramos la presencia de nominalizaciones y de construcciones en pasiva para remitir al mismo campo:

“**El intento** de explorar el lugar de articulación entre educación y salud tiene por objeto favorecer la socialización y distribución del conocimiento”;

“**Se pretende** poner énfasis en la detección precoz de malnutrición y desnutrición”.

Otro de los procedimientos enunciativos registrados, que desdibuja la valoración del aporte del tesista, fue el uso excesivo de verbos en condicional, en contextos fuertemente argumentativos:

“Entendemos que el estudio que se propone **podría aportar** conocimientos en dos dominios diferentes. Por un lado **significaría una contribución** al pensamiento propio del campo de la profesión de los bioquímicos, y por otro, **intentaría reconocer** los efectos que la reforma del sector salud realizada en la última década produjo en los recursos humanos sectoriales de un grupo profesional específico. Esta tesis, y los datos obtenidos por ella **podrían constituirse en un**

insumo para futuras investigaciones en el campo de los recursos humanos del sector salud, en tanto que describe aspectos particulares de una profesión que constituye un segmento de su fuerza de trabajo. Asimismo **podría ser tomada** por las organizaciones profesionales...”

El análisis de las marcas enunciativas señaladas permitió en el taller observar el modo en que las representaciones sobre la tarea habían incidido en la construcción del yo en los propios escritos, en muchos casos, como un yo débil o inseguro (Pereira, 2003). A partir de estas actividades se trabajó teórica y prácticamente con la dimensión enunciativa de las tesis y proyectos de tesis, mostrando cómo todo texto busca convencer instituyendo una “escena de enunciación” que lo legitime (Maingueneau, 1998) y cómo el escritor debe participar de esa “escenografía” de acuerdo a los requerimientos de las prácticas científicas⁶.

3.2. Segunda experiencia: la escritura de un proyecto ficcional

La segunda experiencia se inicia en la tercera clase del dictado del taller, después de haber destinado la segunda clase a la sistematización de los aspectos enunciativos propios del género proyecto de tesis y a la reflexión sobre la noción de género. Se trata de la escritura colectiva de dos partes del proyecto de tesis: (a) el título y (b) los objetivos.

El trabajo con el título obliga al tesista a acotar temáticamente su proyecto y a definir jerarquías: qué aspecto será el eje de su escrito; lo cual, lo obliga, incluso, a tener claridad sobre el marco disciplinar en el que ha de ubicarse. Los objetivos, por su parte, exigen precisar las tareas que llevará a cabo a lo largo de su investigación⁷. La especificación de título y objetivos ayudan a ajustar la representación que tiene el tesista del proyecto en su conjunto, como producto final y también como proceso (Arnoux et al., 2004). Cabe aclarar que, en esta maestría, los alumnos cursan un seminario específico en el cual se trabaja sobre metodología de la investigación.

Para abordar la reflexión sobre el título y los objetivos del proyecto de tesis en el taller decidimos plantear una consigna que solicitaba a los alumnos la escritura de un proyecto de tesis ficticio. La consigna fue la siguiente:

- Escribir un proyecto de tesis sobre los vínculos familiares entre clones. Definir el título y los objetivos del mismo.

La consigna se planteó al mismo grupo del Taller de Escritura de Tesis de la Maestría en Salud Pública. Se solicitó que la resolución fuera grupal, por lo que se conformaron cinco grupos de tres integrantes cada uno. Se dio 1 hora para que el grupo discutiera y redactara lo solicitado.

Las razones por las que planteamos esta consigna son múltiples. En primer lugar, consideramos que el carácter ficticio del proyecto nos permitía realizar una actividad que pusiera el foco en el formato del género a abordar sin el obstáculo que representa el dominio de un conocimiento especializado en un tema. Este objetivo era importante debido al diagnóstico inicial que nos indicaba los problemas de adecuación genérica en el posgrado. La resolución del nivel

genérico exige una toma de distancia respecto del propio escrito, que permita convertirlo en objeto de reflexión y de revisión, entre otras cosas, de su formato. Un segundo aspecto positivo del desplazamiento de la atención de lo temático a lo formal era la posibilidad de que disminuyeran los temores, las inseguridades –que vimos en la primera clase– sobre la capacidad de los talleristas para resolver la tarea. Recordemos sus propias frases sobre la inseguridad que genera el someterse al “juicio de pares” o la representación de que la tesis finalmente exhibiría lo que el tesista “no sabe”.

Por último, la consigna permitía homogeneizar el trabajo en el taller: todos trabajarían sobre el mismo tema, lo cual facilitaría el intercambio en pequeños grupos y el aprovechamiento de la puesta en común general.

Con el consentimiento de los participantes, grabamos a dos pequeños grupos, mientras resolvían la consigna, y la puesta en común de la actividad en la que participaron todos los talleristas y los coordinadores. La grabación se realizó con cintas de audio, se transcribió, se hicieron arreglos mínimos y se colocó una puntuación estándar cuando los patrones de entonación así lo justificaban, para que se pudiera leer fácilmente. La clase se segmentó en episodios y partes de episodios según los cambios de tema y/o de actividad (Lemke, 1997) con el fin de poder mostrar los aspectos más importantes referidos a la definición del título y de los objetivos⁸. No fue nuestra finalidad analizar la participación de cada alumno, sino el proceso de interacción en el grupo a través del cual van construyendo conocimiento, por lo que solo se indican diferenciadamente las intervenciones del coordinador en la puesta en común. Comentaremos aquí partes de los dos episodios centrales de la clase: la actividad de discusión en pequeño grupo para definir el título y la puesta en común en la que se analizó uno de los objetivos propuesto por un grupo. Nuestro interés es destacar la conversación exploratoria que logra el grupo que recurre en su trabajo a una conceptualización teórica sobre el proyecto de investigación.

3.2.1 Definir un título

Transcribimos a continuación el proceso que siguió uno de los grupos para formular el siguiente título: “Dinámica familiar de clones humanos en la Ciudad de Buenos Aires: Endogamia perturbadora o una nueva propuesta parental”:

- Estamos jugando...supongamos que estamos en el año 2010 y tengamos que analizar esto que se hizo en los últimos diez años, en que ahora hay clones, que no tienen ni mamá ni papá...

- Bueno, tenés que construir otro concepto de familia y tenés que construir otro concepto de relación digamos, porque...

- [...] ¿Qué haríamos, por ejemplo? Porque hay que pensar el título en función de lo que uno haría. Hagamos un estudio de caso... [...]

- Tenemos que definir qué es familia. [...]

- La familia... en la sociedad de fomento de Villa Ortúzar, digo, para que todo tenga una realidad, vamos a estudiar una familia de clones, que existen, que son ella, él y tres niños de distintas edades, todos clones.

- Yo pondría: "Modalidad de relación entre clones", porque no sé si van a tener familia cuando se enamoren.

(Se superponen voces)

- Chicas, veamos el título: "Acerca de... las modalidades de relaciones"...

- Antes de escribir estoy pensando que... planteemos dos objetivos y de ahí surge el título.

- ¿Qué tipo de acercamiento tienen... corporal?

- Tenemos que tener una hipótesis.

- ... que no tengan ni mamá ni papá, ni un origen social familiar, se mimetizan con el medio, el medio es muy fuerte, lo que hay es familias...

- ¿Qué es un clon?

- Una réplica genética de un individuo...

[...]

- Bueno, vamos a hacer un estudio de caso... (voces superpuestas)... observación en una familia.

- Pero tenemos que poner el título y los objetivos.

- Primero pongamos el título.

- "Dinámica familiar de clones de Villa Ortúzar". (Voces superpuestas)

- "Dinámica familiar y modalidades de relaciones". (Voces superpuestas)

- El subtítulo podría ser "Un estudio de caso... (Voces superpuestas)... dinámica familiar en la Ciudad de Buenos Aires".

- Yo pondría: "Dinámica de las relaciones entre clones en la Ciudad de Buenos Aires". (Voces superpuestas)

- Pero por eso creo que se va a plantear algunos dilemas, de tipo ético... (Voces superpuestas)

- "Por una nueva constitución de familia", o "Una nueva forma de familia"...

(Voces superpuestas)

- “Endogamia perturbadora o una nueva propuesta parental”.

Como puede observarse, la definición de un título para la tesis no es una tarea menor aunque se realice en un contexto ficcional. La tarea implica una serie de operaciones por parte del tesista, cuya resolución temprana resultará facilitadora para el desarrollo posterior del trabajo. En el segmento seleccionado queremos destacar los siguientes aspectos:

1. Hay un proceso de construcción colectiva de conocimiento. Cada participante propone caminos para resolver la consigna. Estos son considerados por el grupo y tomados o desechados. Nótese la frecuencia de intervenciones que comienzan con “pero”, lo cual indica una aceptación parcial de la intervención anterior y un movimiento de ajuste y corrección. Es esta dinámica la que permite avanzar al grupo en un recorrido que lo lleva de forma progresiva a contemplar globalmente los distintos elementos constitutivos de la investigación, como objetivos, hipótesis, entre otros.

El grupo construye, en primer lugar, el marco de la situación ficticia como punto de partida (“supongamos que estamos en el año 2010 y tengamos que analizar esto que se hizo en los últimos diez años, en que ahora hay clones, que no tienen ni mamá ni papá...”).

A continuación, el grupo busca delimitar conceptos que le permitan abordar teóricamente el tema propuesto (“tenés que construir otro concepto de familia y otro concepto de relación”). Después de estas conceptualizaciones, el grupo ajusta la representación de la situación contextual ficticia (“La familia... en la sociedad de fomento de Villa Ortúzar, digo, para que todo tenga una realidad, vamos a estudiar una familia de clones, que existen, que son ella, él y tres niños de distintas edades, todos clones”) antes de proponer una primera formulación del título (“Modalidad de relaciones entre clones”).

A partir de esta intervención, cada reformulación del título surge como resultado de contemplar cada uno de los elementos centrales de un proyecto de tesis, aunque no se desarrollen en ese momento, ya sean los objetivos, la hipótesis o la metodología. Estas operaciones de reformulación van ajustando el recorte del objeto de la investigación, de modo que el título que finalmente se propone condensa ese recorte a la vez que busca atender a la totalidad del proyecto.

2. La discusión del grupo también deja ver las distintas representaciones acerca de la función del título. Uno de los participantes plantea: “¿Qué haríamos? Porque hay que pensar el título en función de lo que uno haría”. Este criterio asocia la función del título con las actividades puntuales a desarrollar en la investigación, hasta tal punto que concluye con una reflexión metodológica: “[Haremos] un estudio de caso”. Esta idea acerca de cómo titular se opone a la idea programática, propia de títulos que promueven ideales, que se infiere de la propuesta de otro participante: “Por una nueva constitución de familia”. Finalmente, el desarrollo de la conversación exploratoria lleva al grupo a un título que pone en escena el

problema que se plantea resolver la investigación, con una estructura del tipo tema general/problema particular: “Dinámica familiar de clones humanos en la Ciudad de Buenos Aires: Endogamia perturbadora o una nueva propuesta parental”.

Las distintas formulaciones ejemplificadas muestran la necesidad de abordar de forma explícita en el taller la reflexión sobre la función del título del proyecto de tesis o de la tesis y los criterios para construirlo.

La reflexión sobre las operaciones que involucra la formulación del título, que se trabaja en la puesta en común, permite una sistematización de criterios que orientarán al tesista al abordar su propio proyecto.

En esta parte del trabajo, la interacción entre pares resultó productiva y suficiente para la resolución de la tarea. La segunda parte, como analizaremos seguidamente, resultó más problemática.

3.2.2 Definir objetivos

La consigna especificaba, como hemos señalado más arriba, la formulación de los objetivos del proyecto. A continuación transcribiremos algunos de los momentos más importantes de la grabación en los que el grupo discute los objetivos. Nuestro interés es en este caso mostrar cómo la discusión dejó de ser exploratoria a raíz de la falta de un criterio adecuado para resolver la tarea. El grupo abordó esta parte de la actividad con un criterio inadecuado vinculado con una representación errónea sobre los objetivos. Como se verá, recién en la puesta en común y a partir de una interacción con los expertos el grupo logró reformular adecuadamente los objetivos. A diferencia de la actividad anterior, la interacción entre pares no fue suficiente y requirió la intervención del docente.

El diálogo inicial del grupo sobre este punto revela una cierta desvalorización de la formulación de objetivos:

- Ahora vamos a ir a objetivos, el primer objetivo ¿hasta dónde queremos llegar?
- Primero el objetivo general: analizar, laralalá...
- Analizar, investigar, indagar, ponderaaaar...

La primera intervención muestra, a partir de la pregunta “¿hasta dónde queremos llegar?”, una idea vaga sobre los objetivos, que los desvincula de su componente operacional. Preguntas más pertinentes y precisas hubieran sido: ¿para qué se hace el proyecto? y ¿cómo se lo lleva a cabo?

El breve diálogo citado permite, asimismo, inferir una representación del objetivo –parte importante del género proyecto– como una mera formalidad. Los objetivos se presentan como fuertemente convencionalizados, estereotipados (se enumeran verbos sin discutir siquiera su significado) e, incluso, superfluos (la expresión “laralalá” y la entonación que hemos reproducido reiterando la vocal). Esta creencia obtura las posibilidades epistémicas de este momento de la escritura del

trabajo, imposibilita pensar en el proceso global que se debe contemplar para poder ir definiendo las operaciones puntuales que se van a llevar a cabo y que los objetivos deben indicar.

Creemos que esta representación errada del valor de los objetivos fue lo que llevó al grupo a definirlos con serias deficiencias. Los objetivos formulados a partir de la interacción entre los participantes del grupo fueron:

- **Objetivo 1:** Investigar y analizar las interrelaciones de los integrantes de una familia de clones de clase media de Villa Ortúzar.
- **Objetivo 2:** Ponderar la magnitud del instinto biológico de procreación.

Como puede observarse, en el Objetivo 1 se realiza una formulación tautológica respecto de una investigación y en el Objetivo 2 se propone un planteo de incierta posibilidad de concreción.

El trabajo realizado en la puesta en común estuvo orientado a desmontar la creencia que asocia formulación de objetivos con convención poco útil, de carácter muy vago. La tarea colectiva, guiada por el coordinador del taller, contribuyó a una formulación más precisa de los objetivos, teniendo en cuenta su articulación con el título y la posibilidad efectiva de llevarlos a cabo. Citamos a continuación algunas partes relevantes de esa discusión con el grupo total.

Sobre la precisión en la formulación de objetivos:

COORD. -Los verbos de los objetivos, veamos los verbos. Ustedes dicen investigar, en el primer objetivo, investigar y analizar...

- Analizar e investigar.

COORD. -Sí, analizar e investigar... ¿qué les parecen esos verbos?... Son muy vagos, no me dicen nada. Fíjense en cambio cómo formularon el objetivo ellas [el otro grupo]. Pusieron “caracterizar tal cosa”. Bueno, entonces, yo ya entiendo que un objetivo es describir...dar rasgos de eso, ¿sí? En cambio analizar e investigar no especifica nada... imaginamos que ya una investigación es para analizar e investigar algo, ahora hace falta que digan qué acción concreta van a desplegar. A ver, volvamos a leer ese objetivo que se iniciaba de esa manera, con el investigar y analizar ¿cómo es? [...]

Sobre la articulación de los objetivos y el título del trabajo:

COORD. -Bueno, vamos a ver el objetivo.

- Ponderar la magnitud del instinto biológico de procreación.

COORD. -Pero ¿el título del trabajo era...?

- “Dinámica familiar de clones humanos en la Ciudad de Buenos Aires:

endogamia perturbadora o una nueva propuesta parental”.

COORD. -¿Y esta magnitud del instinto biológico está vinculada a la propuesta parental?

- Bueno, esa articulación... [...]

Sobre la precisión y posibilidad de realizar el objetivo:

- Ponderar la magnitud del instinto biológico de procreación.

- Ponderar la magnitud...

- Es redundante, un poco ...

COORD. -No, es muy vago, porque vos no decís qué vas a hacer... acá lo que interesa es que vos digas qué y cómo lo vas a hacer, porque vos podés decir ponderar, y yo...

- Ah, se va a sentar a observar... (Voces superpuestas)

COORD. -¿Magnitud del instinto biológico de procreación es medir, calcular...?

- A lo mejor es observar también qué pasa con esto.

- ¿Observar la existencia?

- ¿Pero de qué manera lo vas a observar?

- Claro, ¿qué vas a averiguar, cuántos hijos tienen, si tienen...? (voces superpuestas)

- Voy a observar objetivamente...

- ¿Cómo lo vas a medir?

- ¿Cómo lo van a medir a eso?

- ¿Cómo se mide la pasión? (Voces superpuestas y risas)

- Ojo, el objeto es el instinto de procreación, no la pasión. Entonces, este instinto se percibe ¿cómo? Número de relaciones sexuales por año, por ejemplo... (Voces superpuestas)

- No, es que está mal planteado el objetivo, todo.

- Es imposible este objetivo, porque ¿es observable el instinto de procreación?

- Está mal el predicado, además, no solamente el verbo, porque...

COORD. -O por lo menos no está resuelto en esta exposición de ustedes...

- ... podría decir, si observo cantidad de relaciones sexuales... pero, ¿por qué digo que una relación sexual está relacionada con el instinto de procreación?

- Claro, puede ser placentera nada más, no procreativa.

- Y si digo solo hijos, ¿pienso que en otras relaciones sexuales no estuvo presente el instinto? (Voces superpuestas)

- Y si decimos: Determinar si existe instinto biológico de procreación.

- ¿Y cómo lo sabés?

- Bueno, pero forma parte de lo que hay que analizar, material de las entrevistas...

COORD. - Entonces, a ver ¿cómo se podría formular ese objetivo? [...]

- A lo mejor, indagar sobre las representaciones de los clones acerca del instinto procreativo; en los clones, sus representaciones acerca del instinto biológico de reproducción.

- Exacto...

[...]

COORD: Pero, fíjense que el objetivo formulado permita al lector darse cuenta realmente de la operación concreta que van a realizar, el objetivo tiene que dar cuenta de eso.

- ¿Podría ser describir las representaciones? (Continúa...)

Frente a la representación errónea acerca de los objetivos fue necesaria una fuerte intervención docente que posibilitó que finalmente se diera en el grupo un intercambio cooperativo y crítico. Este se logró cuando se dejó de pensar que el objetivo es un mero requerimiento formal, un rubro de formulario a ser completado, y se lo pensó en su función operativa en la investigación.

CONCLUSIONES

Hemos mostrado, a través del relato de esta experiencia, un conjunto de aspectos involucrados en la escritura de proyectos de tesis en sus tramos iniciales sobre los cuales es posible -y en muchos casos necesaria- una intervención didáctica que contribuya a mejorar las prácticas de escritura en posgrado. En primer lugar, las representaciones de los tesistas vinculadas con la tarea de escribir una tesis y la relación de estas con las características del dispositivo enunciativo de los primeros

borradores; finalmente, el proceso de intercambio grupal que desencadena la definición del título y de los objetivos de un proyecto de tesis, que en un caso requirió de la intervención del coordinador y en otro no.

El trabajo con las metáforas no solo posibilitó observar las representaciones del grupo sobre la tarea sino que permitió una apropiación importante de los aspectos discursivos que intervienen en la construcción enunciativa en el proyecto de tesis. En un fragmento de la segunda experiencia, se observa la atención que el grupo presta a este aspecto:

- Vamos al problema, el problema es si existe o no en ellos el instinto de reproducción.

 - Desde el punto de vista biológico, cumplirían con todas las características y potencialidades de un individuo, esto quiere decir que crecen y se desarrollan, de manera semejante a aquel individuo...

 - **Desde el punto de vista biológico cumplen, no cumplirían, cumplen, no es un potencial, cumplen con todas las características y potencialidades del individuo.**
- [...] (Voces superpuestas).
- Desde el punto de vista biológico, cumplen con todas las características y potencialidades de un individuo, es por eso que nos preguntamos, ¿no?, al pensar en el origen de laboratorio, si adoptan también las mismas conductas y creencias que los humanos adquieren en el medio cultural sobre la reproducción...

Por otro lado, a partir del análisis de la segunda experiencia mostramos cómo la interacción entre pares no siempre resulta productiva y que el progreso cognitivo se logra cuando el grupo cuenta con criterios claros y adecuados para realizar y evaluar la propia tarea y, a su vez, con una representación global adecuada de la tarea a realizar. Para la formulación de objetivos, la representación estereotipada inhibió la activación de la representación global del proyecto, indispensable para una buena formulación de objetivos. Y por ello tuvo que intervenir el coordinador.

La experiencia nos permite destacar el modo en que la escritura participa epistémicamente en las tareas propuestas, en este caso cuando se produce un trabajo interactivo y colabo-rativo. En efecto, consignas que exigen redactar tempranamente y con precisión el título y los objetivos obligan a una profundización y ajuste del trabajo del escritor con respecto a su tema de investigación y a la finalidad de su proyecto.

Finalmente, hemos mostrado las potencialidades que ofrece el trabajo con consignas atí-picas en este nivel. Apelar a consignas ficticias permite crear condiciones homogéneas para el trabajo en el posgrado para, a partir de ellas, objetivar procedimientos para encarar el tratamiento de cada parte del escrito e identificar los aspectos en los que se asienta la coherencia interna del mismo, que después serán trasladables al proyecto.

Las consignas ficcionales, asimismo, abren otras posibilidades para la reflexión sobre el género tesis o proyecto de tesis. El espacio imaginario del héroe-investigador provoca en el tesista el sobredimensionamiento del trabajo y los temores al fracaso que hemos comentado. Sin embargo, cuando se apela a consignas ficcionales en el marco descripto se hace posible pensar en el proyecto y en las tesis desmitificándolos, redimensionándolos, lo cual de algún modo desacraliza, acerca al tesista el espacio académico como espacio en el que comenzar a construir la propia voz.

Notas

¹ Este trabajo fue expuesto parcialmente en el Congreso Internacional Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, realizado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla los días 16, 17 y 18 de marzo de 2005.

² Ambas autoras son investigadoras y docentes de la UBA, donde desde 1990 coordinan, en el Ciclo Básico Común, talleres de lectura y escritura. Dictan, en el nivel de posgrado, el Taller de Redacción de Textos Académicos en la Carrera de Especialización en Lectura y Escritura (FFyL-UBA); el Taller de Redacción de Textos Críticos y de Difusión en la Carrera de Especialización en Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes del I.U.N.A. (Instituto Universitario Nacional de Artes) y el Taller de Escritura de Tesis, junto a P. Carlino, en la Maestría en Salud Pública (CEA-UBA). Cecilia Pereira coordina, además, talleres de lectura y escritura del ciclo inicial en la Universidad Nacional de General Sarmiento y Mariana di Stefano, en el ISEF N° 1 “Dr. E. Romero Brest”, de la Ciudad de Buenos Aires. Ambas han asesorado a numerosas instituciones educativas, de los distintos niveles, en la implementación de pedagogías de la lectura y la escritura. Son autoras, junto a Elvira Arnoux, de *La lectura y la escritura en la universidad*, EUDEBA, 2002.

³ Para ampliar las características del proyecto, véase di Stefano, 2003.

⁴ Este taller se dictó en dos oportunidades: en el período 10/2003 a 04/2004, en que estuvo a cargo de Cecilia Pereira, Mariana di Stefano y Paula Carlino. Y en el ciclo 2005, a cargo de Pereira y di Stefano.

⁵ Si bien no es objeto de este trabajo, destacamos como dato significativo que muchos de los profesionales del taller sí tenían experiencia en la participación como ponentes en congresos de su especialidad. Sin embargo esas ponencias no siempre se publicaban, lo que despertó nuestro interés por indagar -con fines didácticos- en las diferencias entre el escrito para ponencia y el escrito que deriva de ella para ser publicado como artículo de especialidad.

⁶ Se trata de instalar en los estudiantes la idea de que enunciar no es solo desplegar ideas, sino como señala Maingueneau: “c’est aussi essayer de mettre en place, de legitimer le cadre de son enoncia-tion” (Maingueneau, 1998: 76).

⁷ Para una descripción del proyecto de investigación y de la tesis como género véase Borsinger, 2005.

⁸ Se segmentaron dos episodios referidos a la actividad -discusión en pequeños grupos y puesta en común- y partes de episodios referidos al tema: la definición del título y de los objetivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- Amossy, R. (2000). *L'argumentation dans le discours. Discours Politique, littérature d'idées, fiction*. Paris: Nathan.
- Arnoux, E. & Bein, R. (Comps.) (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. 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* [en línea]. Disponible en <http://maestria.rec.uba.ar/Tres/EscrituraTesis.pdf>
- Authier-Ravuz, J. (1993). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: Éléments pour un approche à l'autre dans le discours. *DRLAV*, 26, 91-151.
- Bajtin, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Benveniste, E. (1966). *El hombre en la lengua. Problemas de lingüística general I*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Borsinger, A. (2005). La tesis. En L. Cubo de Severino (Coord.), *Los textos de la ciencia* (pp. 267-281). Córdoba: Comunic-arte Editorial.
- Bourdieu, P. (1982). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2003). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Camps, A. & Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo & I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 321-342). Madrid: Alianza.
- Candlin, Chr. (1999). *Challenges of interdiscursivity in academic writing*. Ponencia presentada en el Simposio New Directions in Literacy Research, Association Internationale de Linguistique Appliquée, Tokyo, Japón.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la

enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 51-52, 149-162.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: Una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.

Cucuzza, H. & Pineau, P. (Dir.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

di Stefano, M. (2003). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 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 *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Ediciones Lectura y Vida.

Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido en el aula. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paídos.

Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41(1), 19-37.

Genette, G. (1982). *Palimpseste*. Paris: Seuil.

Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: Un domaine en expansion. En D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 31-62). Paris: PUF.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *La enunciación*. Buenos Aires: Hachette.

Kowszyk, D. & Vázquez, A. (2004). La interacción entre pares en tareas de escritura. *Lectura y Vida*, 25(4), 36-46.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Lakoff, G. & Turner, M. (1989). *More than cool reason*. London: The University of Chicago Press.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

- Mainueneau, D. (1997). *L'analyse du discours*. Paris: Hachette.
- Mainueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris: DUNOD.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos*, 51-52, 217-230.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesoras y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1989). De représentations collectives aux représentations sociales. En D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 62-86). Paris: PUF.
- Nystrand, M., Greene, S. & Weimlet, M. (1993). Where did composition studies come from? *Written Communication*, 10(3), 267-333.
- Pereira, C. (2003). *Desplazamientos en la posición del sujeto en el dominio del dispositivo enunciativo de trabajos escritos en el nivel de posgrado*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Perelman, Ch. (1997). *El imperio retórico*. Santa Fe de Bogotá: Norma.
- Plantin, C. (2001). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez, E. & Rosales, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, 17(2), 147-174.
- Treet, B. (1999). *Academic literacies: Position paper*. Ponencia presentada en el Simposio New Directions in Literacy Research, Association Internationale de Linguistique Appliquée, Tokyo, Japón.
- Tudge, J. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 155-172). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vizzio, A. & Rinaudo, M.C. (1997). Interacciones entre pares, límites y alcances en los aprendizajes académicos. *Cronía*, 1(1), 119-124.
- Weinrich, H. (1975). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.

Dirección para Correspondencia: Cecilia Pereira (ceciliapereira@2vias.com.ar).
Tel.: (011) 44320606. Fax: 44320121. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad
de Buenos Aires. Puán 480 (1406), Buenos Aires, Argentina

© 2008 *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

Avenida Brasil 2830,

Casilla 4059

Valparaíso, Chile

Fono-Fax: 56-32-2237429



revista.signos@ucv.cl