

## **Representaciones sobre el proceso de escritura en tesis de maestría<sup>1</sup>**

**Mariana di Stefano**  
**UBA / UNA**

Entre las múltiples representaciones sociales que intervienen y orientan la escritura de una tesis de maestría, las relativas al modo de encarar y realizar el largo proceso de resolución de ese escrito tienen una importancia considerable, por lo que en algunos casos pueden ser objeto de una intervención didáctica específica. La experiencia en el dictado de talleres de escritura de tesis en este nivel de posgrado, en diversas instituciones, nos ha puesto de manifiesto que en algunos alumnos operan representaciones sobre este aspecto que pueden orientarlos negativamente durante ese proceso. Estas representaciones tienen una incidencia importante en la resolución del escrito ya que definen desde el tipo de tareas que se deben realizar para llegar al objetivo final, hasta el orden de su realización, el tiempo que requerirá completarlas y los criterios para evaluar si se está avanzando o no en la dirección esperada. En este trabajo comunico algunos rasgos de las representaciones sobre el proceso de escritura relevados en alumnos tesis de diversas maestrías en ciencias sociales y humanas. El objetivo es interpretar esos rasgos, inferir el sistema de ideas que explica su emergencia, y compartir el tipo de intervención didáctica que implementamos, con el objetivo de aportar a la reflexión sobre pedagogías de la escritura en el posgrado.

La muestra considerada (de un total de 42 alumnos) corresponde a los talleres de escritura de tesis que he dictado durante el año 2014 en las siguientes instituciones: 1) Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES), de la Universidad de San Martín, que se abre para alumnos de distintas maestrías (en Sociología de la Cultura, en Historia del Arte Argentino, en Historia, en Ciencia Política, en Antropología Social, en Sociología Económica, en Economía Solidaria); 2) Maestría en Estudios Clásicos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, que dicto con Sylvia Nogueira, en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y 3) Maestría en Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UBA.

---

<sup>1</sup> Capítulo publicado en Bein, R., Bonnin, J., di Stefano, M., Lauría, D. y C. Pereira (eds.) *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis de discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*, Oficina de Publicaciones Filosofía y Letras (OPFyL) – UBA. Tomo III, 2018.

Con el objetivo de explicar el tipo de intervención didáctica a la que apuntamos y por qué en nuestro trabajo el conocimiento sobre las representaciones de los alumnos resulta indispensable, voy a especificar, a continuación, en primer lugar, algunos presupuestos teóricos y el enfoque general que orientan nuestro trabajo en los talleres de escritura, tanto del posgrado como del grado universitario. Me refiero a los que hemos ido articulando y elaborando con Elvira Arnoux, bajo su dirección, y con Cecilia Pereira a lo largo de nuestra experiencia en la implementación de talleres de lectura y escritura en el Ciclo Básico Común de la UBA como también en los talleres de escritura de tesis o de géneros académicos en diversas instituciones de posgrado. En segundo lugar, voy a exponer los datos obtenidos, nuestra interpretación y la intervención didáctica realizada en cada caso.

### **Enfoque sociodiscursivo y glotopolítico**

Nuestra aproximación a la pedagogía de la escritura prioriza un abordaje sociodiscursivo y glotopolítico, por el que la concebimos como una práctica social, configurada históricamente a través de *habitus*, que tienden a sostener en el tiempo tanto el modo en que la práctica es llevada a cabo por la comunidad como las representaciones sociales que la orientan y le dan sentido. Modalidades de realización y representaciones se relacionan dialécticamente, generando transformaciones y nuevas configuraciones de la práctica. En un espacio social determinado conviven *habitus* diversos; consideramos la hegemonía de unos sobre otros como el resultado de un momento histórico, que no implica la anulación del conflicto y de las tensiones que atraviesan ese espacio. No solo los miembros más legitimados de un campo plasman sus discursos en *habitus de escritura*, sino también los menos legitimados, quienes recuperan en sus prácticas tradiciones que identifican aptas para ese espacio social, que involucran representaciones sobre sí, sobre sus destinatarios y sobre la finalidad de lo que están haciendo. Nuestro trabajo pedagógico parte de indagar en nuestros alumnos los rasgos de *habitus* de escritura que se activa en ellos para encarar la escritura de la tesis: rasgos indicadores de sus representaciones acerca de cómo realizar la práctica. La intervención didáctica, en parte, apuntará a confrontar esas concepciones con las que se presentan como dominantes en el ámbito académico, que proponemos analizar desde una lectura crítica. Nuestro interés no radica en señalar supuestos incumplimientos o desfasajes respecto de un supuesto deber ser de la escritura, sino en caracterizar los *habitus* dominantes del mundo

académico y los que los alumnos traen de otros espacios sociales. El objetivo no es mostrar los discursos legitimados como modélicos, ni transmitir un supuesto saber neutro indicador de estructuras, estilos o dispositivos enunciativos adecuados. Nuestra propuesta es ejercitarse en el análisis del discurso, es decir, inferir los valores que los discursos legitimados por el campo atribuyen a determinadas formas discursivas, en función de sus representaciones sobre el contexto que regula la práctica. El taller se aboca a la enseñanza de esas formas textuales y sus sentidos, con el objetivo de que los alumnos se conviertan en productores legítimos y críticos de la comunidad discursiva académica, para lo cual resulta imprescindible reflexionar sobre la dinámica entre contexto social de la práctica y formas discursivas que se adoptan, y sobre cómo el discurso construye una representación de quiénes son los que dialogan a través de ese escrito, cuáles son sus estatutos y para qué entran en diálogo. De lo que se trata es de que el alumno sea un lector consciente de las formas en que define su escrito y no que se mimetice acríticamente con formas supuestamente cristalizadas y neutras. Por eso, la reflexión sobre el discurso académico que proponemos apunta a desnaturalizar los modos en que esta comunidad ha configurado históricamente los modos de leer y escribir que considera aptos para llevar adelante la comunicación interna de sus miembros. Es esa mirada crítica la que permite al escritor construir una representación más clara de sí como enunciador de la práctica que está llevando a cabo, de sus destinatarios y de la finalidad de su escrito, además de facilitar la construcción de representaciones sobre la tarea a resolver y las etapas que será necesario atravesar.

### **Resultados obtenidos**

El día que comienzo el dictado de un taller de escritura de tesis de maestría, les pido a los alumnos que, en su presentación, además de contar al grupo cuál es su título de grado y grado de desarrollo de la maestría, respondan esta pregunta: ¿Cuál es el estado actual de la relación con tu tesis?

He seleccionado algunas de esas respuestas, que considero significativas no solo porque en mis registros se reiteran en los tres talleres, en un porcentaje que en algunos casos alcanza un 40% de los tesisistas, sino por las representaciones que revelan sobre el proceso de elaboración y escritura de la tesis. Presentaré a continuación tres grupos de respuestas, según el aspecto del proceso de escritura que involucran.

a) *¿Cuándo se debe comenzar a escribir la tesis?*

En su autodiagnóstico sobre su relación con la tesis, algunos alumnos afirmaron:

1. Estoy escribiendo: ya definí el tema, ya escribí el Estado de la Cuestión.
2. Estuve leyendo bibliografía, ya puedo empezar a escribir la tesis.  
ó  
Estuve leyendo bibliografía y ya estoy escribiendo el Estado de la Cuestión.
3. Tengo que leer más bibliografía antes de escribir.

Estas frases son indicadoras de representaciones acerca de cuándo empezar a escribir la tesis y en ellas, las ideas acerca del cuándo dejan ver también representaciones acerca del producto final y del rol del tesista (¿qué se espera de mí en la tesis?). En este sentido, resulta significativa la referencia al Estado de la Cuestión, que es muy frecuente en los alumnos y que es reveladora de qué se entiende por tesis y por producir conocimiento.

Tengamos en cuenta que la representación dominante en la academia –al menos en las áreas disciplinares de las ciencias humanas y sociales en las instituciones señaladas- concibe a la tesis como un escrito de producción de conocimiento; es decir, un escrito que deberá aportar un saber nuevo, aunque en articulación con lo ya sabido por el campo disciplinar.

Estas frases revelan un sobredimensionamiento de lo ya sabido como elemento central de la tesis; la representación -al menos en el momento de iniciar el taller de escritura- es que la comunicación de lo ya conocido es lo más importante y deberá ocupar gran parte de la tesis. Por eso lo que define empezar a escribir o no para los alumnos es el grado de lecturas realizadas. Y por eso hay casi una sinonimia en algunos entre tesis y Estado de la Cuestión. En los casos 1 y 2, la definición del tema o la lectura de bibliografía son consideradas el factor desencadenante de la escritura. Ambas frases son similares, porque el razonamiento que deriva de ellas es que si tenemos tema o bibliografía, ya se puede escribir porque lo que se espera del tesista fundamentalmente es que glose lo ya sabido; que dé cuenta de un estado de saberes sobre un tema. Al respecto, es también interesante destacar que esa parte de la tesis es pensada como un elemento autónomo; como si se la pudiera definir al margen del problema central al que va a orientarse el trabajo.

Estas frases revelan que los alumnos han llegado hasta esa instancia con representaciones muy vagas sobre la relación entre el escrito tesis y el trabajo de investigación que aquél comunicará. Muchos alumnos no establecen relaciones entre cuándo iniciar la escritura de la tesis y el estado del trabajo de investigación. A veces, cuando les pregunto si ya iniciaron o terminaron la investigación, se sorprenden o bien porque entienden que el trabajo de investigación más importante es bibliográfico, o bien reaccionan como si les estuviera preguntando por algo menor; en este caso, el imaginario es que lo que extraigan de sus trabajos de campo o análisis de corpora son cuestiones secundarias, que van a usar para ejemplificar o para remitir *finalmente* a un caso, del que se dará cuenta brevemente al final de la tesis. La mayoría no ha leído tesis y activa representaciones de otros tipos de escritos de evaluación, en los que la comunicación de lo ya sabido es lo más valorado.

Por otro lado, como ha señalado Elvira Arnoux (2009: 152), no es simple para el tesista construir su propia voz en el escrito, representarse a sí mismo como productor de algo nuevo y valioso para el campo y animarse a la enunciación que esto requiere, como tampoco es fácil resolver discursivamente la articulación de su voz con la de otros.

La intervención didáctica busca desplazarlos, momentáneamente, de la teoría y de las lecturas bibliográficas para enfocarlos en la propia investigación. Les solicitamos, entonces, que traigan al taller los escritos que han producido al analizar sus corpora y que preparen una exposición breve para comunicar el que consideren sería hasta ese momento el dato o hallazgo más significativo de la investigación. El trabajo se centra, además, en una reflexión y entrenamiento minuciosos en las formas que adopta la polifonía en este género.

También hemos propuesto la lectura, para comentar colectivamente en clase, de las investigaciones de Claire Doquet-Lacoste (2009), con antropólogos, y la de Charlotte Brives (2009: 71-72), con biólogos, acerca del impacto que tienen en la resolución de artículos especializados de estos investigadores, sus primeras notas tomadas durante la observación de fenómenos en el laboratorio o en entrevistas. Esas escrituras garabateadas, señalan las autoras, son las que permiten comenzar a sospechar el aporte que el investigador podrá hacer, y es a partir de esa conciencia que el escritor puede imaginar, primero, e ir avanzando después en la resolución del escrito al que apunta, en este caso, artículos para revistas especializadas. La reflexión sobre estos temas ayuda a volcar al alumno hacia su investigación, a valorar lo que pueda pensar en su contacto con su corpus y a construir una representación de la tesis

como articulación de lo conocido y lo nuevo. Además de tomar conciencia de la necesidad de registrar las propias ideas, aun cuando no estén acabadas ni demasiado desarrolladas.

Pero podemos hacer también otra lectura de estas frases, que nos lleva a otra intervención didáctica. Podemos pensar esta representación presente en los alumnos como derivada de una lectura ingenua, acrítica de un aspecto de la discursividad de los escritos académicos que es la ficción de linealidad cronológica que suelen representar, en la que se pone en escena un investigador que dice haber partido de un marco teórico específico, de un estado de la cuestión y de una hipótesis determinada, a partir de lo cual señala el hueco aún no abordado por la ciencia que él va a investigar (di Stefano y Pereira, 2007). Esa construcción discursiva –que fortalece un *ethos* científico coherente con la representación de la ciencia como proveedora de un método ya definido y disponible para su uso, y del científico como un ser que no duda ni se equivoca, y que guiado por ese saber universal sigue un camino lineal- no es puesta en duda y es tomada como un indicador de un posible proceso de escritura, que se piensa también lineal. Así, para algunos alumnos, la definición del marco teórico, objetivos, estado de la cuestión y metodología se presenta como una exigencia a definir en primer lugar y dissociada de un trabajo exploratorio sobre los corpora que va a analizar. Nuestra intervención didáctica apunta a analizar ese discurso de la ciencia; por ejemplo, el valor de esa ficción, la funcionalidad persuasiva de ese *ethos* seguro y lineal del investigador, y mostrar que una de las características de los discursos académicos de producción de conocimiento es ocultar el proceso real a través del cual ese conocimiento se construye, en el que la prueba y error, las idas y vueltas, el encontrar la hipótesis al final del trabajo y no al comienzo, son sus características.

En la frase 3, también está operando una lectura y aceptación acrítica de otra de las ficciones que pone en escena el discurso académico: la de que el sujeto de la enunciación contaría con un saber universal sobre el tema en cuestión; es decir, que un apartado como Estado de la Cuestión realmente agota las referencias bibliográficas sobre el tema. La lectura acrítica no puede ver allí un efecto de discurso, la construcción de un *ethos* garante que debe resultar persuasivo para la práctica en juego.

Nuestra intervención didáctica apunta a tres aspectos: 1) a que los alumnos diferencien el proceso de investigación de la construcción discursiva de ese proceso que se comunica en el género tesis. Este género, al igual que los artículos para revistas especializadas, comunican

los resultados ya procesados de la investigación y no los pasos seguidos desde el inicio hasta el final del proceso investigativo. Estos géneros asumen una necesidad de comunicación expeditiva, sintética y clara, de los resultados relevantes alcanzados y la prueba de que se han logrado mediante métodos aceptables por la comunidad científica, lo que lleva a los escritores a comunicar la última reflexión y coherencia teórica y metodológica que alcanzaron en su trabajo, y no todo el proceso real que desplegaron. Pero que no esté puesto en discurso no significa que no haya existido, por eso la intervención apunta a volcarse hacia el trabajo con los propios corpora y a integrar ese trabajo con la reflexión teórica y el estado del arte. 2) Apuntamos también a reforzar en los tesisistas una representación de tesis en la que todas sus partes son complementarias, funcionales y pertinentes, y la idea de que este objetivo requiere ajustes constantes durante el proceso de investigación y de escritura. Al respecto, Elvira Arnoux (2009: 157) sostiene:

Es muy común que en la primera entrega los tesisistas destinen un tramo importante a marcos teóricos que consideran prestigiosos pero cuya pertinencia respecto de los materiales o problemas de los que ellos parten no ha sido suficientemente considerada. Esto lleva a desajustes interiores que se manifiestan en el no retomar las categorías enunciadas o, en el peor de los casos, recurrir a marcos que no habían tenido un despliegue privilegiado.

Entre otras actividades, proponemos la lectura de Estados de la Cuestión de diversos artículos especializados o tesis ya publicadas, para analizar su articulación con los objetivos, problema e hipótesis de las investigaciones y también con los resultados obtenidos que esas investigaciones destacan. 3) Traemos también al taller una reflexión sobre la práctica que sostiene la titulación de magister, con el fin de apreciar la importancia que las instituciones dan a lo ya sabido como a lo nuevo en las tesis. El hecho de que una de las consecuencias de la titulación sea que el magister está autorizado a dirigir tesis, revela que las instituciones apuntan a la doble finalidad de formar especialistas en un tema y a su vez de formar investigadores autónomos. Para que la comunidad designe magister a uno de sus miembros, le exige un conocimiento actualizado de los saberes del campo pero también que realice aportes al conocimiento, en articulación con aquellos, lo que no significa que un magister efectivamente haya leído todo, como parecen suponer los alumnos que siempre se sienten inseguros sobre sus lecturas, o que suponen que la tesis se trata sobre todo de dar cuenta de estas.

*b) ¿Cuánto tiempo demanda escribir una tesis?*

Hay otra frase recurrente en las respuestas de los alumnos:

4. La tesis la escribo en el verano / Ya empecé a leer, la entrego a fin de año (en agosto)

Estas frases son la contracara de la anterior. Si el “Tengo que leer más para escribir” genera parálisis y la tarea de resolución de la tesis es vista como eterna o de duración larguísima, en otros alumnos aparece esta idea de rapidez. Es menos frecuente, pero en mis grupos alcanzó el 24 %.

Este tipo de aserciones son interesantes, porque también muestran una representación lineal del proceso de escritura de la tesis, a la que se agrega la rapidez. La idea de que la tesis completa se puede escribir en tres o cuatro meses es una evaluación desacertada. Giorgio Cardona (1981) ha señalado el saber sobre los tiempos de resolución de un escrito como un saber fundamental para quien realiza una práctica de escritura, ya que de ese saber depende en parte el éxito de la empresa en términos de posibilidad material y de adecuación a lo que la convención espera de la práctica.

La idea de rapidez en los tesisistas de maestría surge también de una sobrevaloración de lo ya sabido como eje de la tesis y de la idea de linealidad, que no contempla el arduo proceso de alternancia entre una escritura epistémica (que sirve al escritor) y una retórica (que puede contemplar a los destinatarios), que siempre implica la escritura de muchos textos provisionarios, que van a ser reformulados sucesivamente, hasta llegar a una versión que el escritor considere aceptable para ser entregada (Arnoux, 2009; Fenoglio y Chanquoy, 2007). El escrito final oculta este proceso, del que no queda registro en el discurso hecho público. La intervención didáctica en este caso apunta sobre todo a socializar información sobre la escritura epistémica y a la reflexión sobre sus características, orientando hacia la elaboración de cronogramas personales.

c) *¿Tengo escritos previos o arranco de cero?*

En ese momento inicial del taller, algunos alumnos afirman:

5. No tengo escritos previos.
6. Tengo muchas cosas escritas pero no me sirven.



En este caso emerge una representación del escrito tesis como un escrito único, solitario, y no inmerso en cadenas genéricas de las que se nutre en realidad y de las que es producto. Los alumnos tienden a no establecer relaciones entre la tesis y otros escritos propios, ni con los que efectivamente tienen, ni con los que podrían generar como un camino hacia la tesis, como parte de ese proceso de elaboración y escritura. Como se desprende de la práctica de escritores expertos, los escritos de producción de conocimiento requieren mucha elaboración, que sus autores van plasmando en distintos géneros que producen para distintas situaciones comunicativas (clases, ponencias, artículos para revistas, capítulos de libro). En cada una de estas producciones, el escritor ajusta ideas, modos de comunicar, formula con mayor precisión su aporte y su orientación argumentativa global.

En el caso de la tesis, hay dos tipos de cadenas genéricas de las que este escrito puede participar, que resultan productivas y que pueden mostrarse a los alumnos como herramientas para organizar su proceso de producción escrita.

Por un lado, la cadena genérica en la que la tesis se vincula con escritos provisionales, con borradores, con las fichas propias de las lecturas realizadas y con los esquemas que resultan del análisis del corpus. Nuestra intervención didáctica apunta –como ya señalamos- a explicar esta característica, a identificar esa variedad de escritos personales que es necesario desplegar durante el proceso de elaboración y de los que se nutre el escrito final, y a estimular su producción y socialización en el taller. Esta reflexión otorga al alumno una herramienta valiosa, ya que le permite enfrentar con algunos criterios ese proceso de incertidumbre inicial, de búsqueda, en el que se dan vueltas sobre ideas aún no del todo claras, sin sentirse frustrado o angustiado por el escrito poco satisfactorio que logra en el día a día, sino tomando sus logros diarios como un eslabón lógico de su proceso de trabajo.

Por otro lado, hay otra cadena genérica de la que participa la tesis -destacada y analizada por E. Arnoux (2009: 148)- integrada por escritos como el proyecto de investigación, los trabajos finales de seminarios de posgrado, las ponencias a congresos, los artículos para publicar en revistas especializadas, entre otros. Es útil estimular a los alumnos a que produzcan este tipo de escritos vinculados con sus tesis, por el entrenamiento que implica en la búsqueda de una coherencia interna de un escrito de producción de conocimiento y para elaborar el aporte de sus investigaciones.

Es destacable una representación, bastante extendida, de falta de relación entre la tesis y el proyecto de investigación, que han debido hacer por exigencia institucional. Algunos alumnos, pese a contar con un proyecto de tesis aprobado, no vuelven a este y hasta afirman que no tienen nada escrito; su percepción es que el proyecto no es un escrito encadenado con la tesis, como si fuera una formalidad que no tiene relación con esta. Una intervención didáctica orientada a recuperar esos escritos previos puede resultar provechosa.

## **Conclusiones**

Hemos mostrado, entonces, en algunos tesisistas, la presencia de los siguientes rasgos de representaciones sobre el proceso de escritura:

es lineal - es rápido / no tiene fin - carece de contacto con otros escritos del mismo escritor - produce siempre escritos definitivos - puede iniciarse a partir de la lectura de bibliografía solamente

Esta representación no puede conducir acertadamente al producto final esperado por la comunidad académica. La reflexión sobre el proceso tiene su especificidad, cuyo eje radica en la escritura epistémica. La didáctica de la escritura de tesis es básicamente una didáctica de la escritura epistémica que apunta a un producto cuyos rasgos se deben caracterizar y que irán orientando la transformación de aquella en escritura retórica.

## **Bibliografía**

Arnoux, Elvira (2009) "Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa oral de la tesis", en Arnoux, E. (dir.) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, Buenos Aires, Santiago Arcos.

Brives, Charlotte (2009) "Le rôle des écrits éphémères dans la production des faits scientifiques. La domestication de la levure sauvage", en *Langage & Société*, N° 127, marzo de 2009.

Cardona, Giorgio ([1981] 1991) "Sociología de la escritura", en *Antropología de la escritura*, Barcelona, Gedisa.

di Stefano, Mariana y Cecilia Pereira (2007) "El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares", en *Revista Signos - Estudios de Lingüística*, Vol. 40 (64), pp. 405-430. Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Católica de Valparaíso.

Doquet-Lacoste, Claire (2009) “Écrits intermédiaires, écritures intermittentes. Carnets, notes, bribes de science”, en *Langage & Société. Écritures scientifiques. Carnets, notes, ébauches*, N° 127, marzo de 2009.

Fenoglio, Irène et Lucile Chanquoy (2007) “La notion d’ ‘avant-texte’: point de rencontré pour une compréhension de l’écriture en acte”, en *Langue Française: Avant le texte*, N° 155, septembre.