

ELVIRA NARVAJA DE ARNOUX
[Directora]

Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado

NICOLÁS BERMÚDEZ
PAULA CARLINO
GERARDO DEL ROSAL
MARIANA DI STEFANO
CECILIA HIDALGO
SILVIA KICZKOVSKY
ANN MONTEMAYOR-BORSINGER
ELVIRA NARVAJA DE ARNOUX
VIRGINIA PASSARELLA
CECILIA PEREIRA
KARINA SAVIO
GRACIANA VÁZQUEZ VILLANUEVA
MARÍA ALEJANDRA VITALE
ANGELITA MARTÍNEZ



 Santiago Arcos editor
Colección Instrumentos

Dirección Editorial:
MIGUEL A. VILLAFÑE

Editor:
DOMIN CHOI

Diseño:
Cubierta: HORACIO WAINHAUS (wainhaus@interlink.com.ar)
Interiores: GUSTAVO BIZE (gustavo.bize@infovia.com.ar)

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© 2008 Santiago Arcos editor
José Bonifacio 1402 (1406) Buenos Aires
E-mail: santiagoarcoseditor@uolsinectis.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723.
Impreso en la Argentina – Printed in Argentina

ISBN: 987-987-1240-25-8

EXPLORACIÓN DE GÉNEROS, DIARIO DE TESIS Y REVISIÓN ENTRE PARES: ANÁLISIS DE UN CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN TALLERES DE TESIS DE POSTGRADO

Paula Carlino

CONICET⁽¹⁾

Motiva [este taller] nuestra experiencia de soledad, aislamiento y confusión durante nuestros propios estudios doctorales. (Miller y Brimicombe, 2004).

Introducción

Las dificultades de los estudiantes de postgrado para sacar adelante sus tesis son conocidas en nuestras instituciones y han sido documentadas en numerosos estudios internacionales (por ejemplo, Ahern y Manathunga, 2004; Lundell y Beach, 2002). Los anglosajones indican una tasa de finalización de tesis del 48% en Australia (Martin *et al.*, 2001) y del 50 % en EE.UU. (Ad Hoc Panel, 1996) en tanto que para la Argentina la estimación es que sólo un 14.8 % de quienes se inscriben en un postgrado logran obtener su título (Jeppesen *et al.*, 2004). Elaborar una tesis resulta, pues, un desafío que deja a la mayoría de los tesistas en el camino o les demanda tiempos de dedicación no previstos inicialmente muy difíciles de sostener. Ambos problemas están agudizados para el caso de las ciencias sociales (Ehrenberg *et al.*, 2007).

Las investigaciones señalan como principales obstáculos la discontinuidad en la dedicación a la tesis de quienes no están becados (Evans, 2002), el sentimiento de soledad que experimentan (Miller y Brimicombe, 2003), el descorazonamiento por la envergadura de una tarea que no suele mostrar logros intermedios (Manathunga, 2002), y la habitual falta de experiencia y referentes para sostener en el tiempo la labor de te-

(1) Doctora en Psicología, Investigadora del CONICET en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

sis (Delamont y Atkinson, 2001; Styles y Radloff, 2000a y 200b), que lleva a los tesisistas a sentirse desorientados (Vogler Urion, 2002), inseguros y, en muchos casos, a dudar de sus capacidades para llevar a buen puerto el trabajo (Appel y Dahlgren, 2003; Ngcongco, 2000). Estos escollos se potencian cuando las instituciones brindan escasos apoyos más allá de seminarios de actualización disciplinar (Follari, 2001) y si no existe un supervisor especialmente comprometido en orientar la labor del tesisista a través de encuentros frecuentes (Carlino, 2003b), lo cual en nuestro entorno se ve dificultado por las condiciones de trabajo de los directores de tesis (Carlino, 2004).

En particular, los escollos para avanzar conciernen a la elaboración del problema a estudiar y al diseño de la investigación (Maxwell, 1996; Rieneker, 2003), al análisis de los datos (Wisker *et al.*, 2003) y a la escritura que acompaña cada fase de la tesis, en su doble función: como una herramienta para elaborar conocimiento y como un medio para comunicar al lector la investigación realizada (Beasley, 1999; Bloom, 1981; Chanock, 1999; Knowles y Lake, 1996; Moletsane, 2001; White, 1998). Por ejemplo, la dificultad constatada de escribir aquellas partes de la tesis en las que se requiere poner en relación material empírico con ideas teóricas provenientes de la bibliografía (San Miguel y Nelson, 2007; Stierer, 2000) atañe a concebir esa articulación tanto como a formularla discursivamente. Lo mismo que la necesidad de insertar el propio problema de investigación en las discusiones disciplinares. Coincidiendo con estas dificultades, preocupa la baja tasa de publicación de quienes sí logran completar sus tesis (Anwar, 2004; Dinham y Scott, 1999).

Diversas universidades en el mundo han implementado dispositivos institucionales para apuntalar la labor de los tesisistas y de sus directores en algunas de estas áreas y contrarrestar así los factores que inhiben el progreso de las tesis (Arnoux *et al.*, 2004; Bantys, 2003; Brew y Peseta, 2004; Carlino, 2004; Cargill, 2004; Chanock, 2007; Dinham, 1999; Dys-the *et al.*, 2006; Ehrenber *et al.*, 2007; Miller y Brimicombe, 2004; Rieneker, 2003; Robins y Reeves, 1996; The Writing Center, 2001 y s/f, etc.). En nuestro país, las maestrías suelen incluir uno o más espacios curriculares denominados “taller de tesis”, contemplados en los lineamientos de la CONEAU, la entidad gubernamental que evalúa y acredita la formación universitaria (Almandoz *et al.*, 2002; David *et al.*, 2002; Etchegoyen *et al.*, 2002). El análisis de la estructura curricular de algunos postgrados, conversaciones informales con sus profesores y maestrandos, y ciertas publicaciones que explicitan los contenidos de estos talleres (por ejemplo, Arnoux *et al.*, 2004), permiten apreciar que en ellos se presentan investigaciones realizadas por docentes del postgrado, se abordan temas de metodología, se orienta a los tesisistas a definir el problema y el diseño de

su investigación, en general a través de la escritura y reescritura recursiva de sus proyectos de tesis. En cambio, son pocos los postgrados argentinos que ofrecen espacios de trabajo colectivo para los tesistas una vez que han entregado sus proyectos y terminado de cursar los seminarios (García de Fanelli, 2001).

Por su parte, la orientación acerca de cómo han de ser las tesis resulta escasa para los maestrandos ya que nuestras instituciones aún no disponen sino de pautas escritas más o menos formales (longitud, carátula, tipo de letra), que dificultan representarse claramente qué se espera de su trabajo. Es probable que la reducida experiencia de nuestros postgrados en ciencias sociales explique la carencia y vaguedad en los criterios propuestos para la labor de tesis. En uno de los documentos de la CO-NEAU, se afirmaba que en las especializaciones, maestrías y doctorados:

“Las actividades de investigación deben cumplir con los siguientes requisitos mínimos:

- el tema de la investigación debe estar suficientemente acotado,
- la presentación del problema debe ser precisa, ajustada y específica,
- el estado actual del arte debe *abarcar* a los estudios que conciernen al tema elegido, más allá de que las orientaciones teóricas y metodológicas empleadas difieran de las que posea la presente investigación,
- el marco teórico debe ser *acotado*, preciso y pertinente, [...]
- el material en estudio debe ser *acotado*, preciso y suficientemente *abarcativo*”. (Etchegoyen *et al.*, 2002, p. 14; el destacado es mío).

Tal vez los profesores de los mismos postgrados padezcan similar desorientación y consideren estos lineamientos no sólo ambiguos sino contradictorios.

En este contexto, el presente artículo analiza tres situaciones didácticas puestas en práctica en dos talleres de escritura de sendas maestrías del campo de la Educación y la Psicología. Estas propuestas son parte de mi labor docente reflexiva, la cual puede entenderse dentro del “paradigma” de la investigación-acción, recientemente empleado en la educación superior de grado (Kember, 2003; Kuit *et al.*, 2001; Zeichner, 2002) y de postgrado (Dick, 2002; Dysthe, 2001; Hall *et al.*, 1997; Moss *et al.*, 2005; Wisker, 2005; Wisker *et al.*, 2002 y 2003; y Zuber-Skerritt y Perry, 2002). Según este enfoque, la investigación-acción parte de experiencias anteriores para definir el problema objeto de intervención y estudio, con ayuda de la bibliografía se elaboran hipótesis para comprenderlo y conjeturar las variables que lo explicarían, se diseñan dispositivos pedagógicos para intentar hacerle frente, se implementan éstos con una nueva cohorte de alumnos, se observan y analizan los efectos de esta intervención y se reformula el problema inicial dando origen a un nuevo ciclo de indagación y docencia (Carlino, 2005).

Las preguntas del ciclo investigativo-activo que examino en este trabajo son: ¿Qué pueden hacer los postgrados para orientar a sus estudiantes acerca de cómo han de ser los proyectos y las tesis que se espera de ellos, más allá de las pautas formales que suelen proveérseles? ¿De qué modo es posible prevenir el aislamiento y la discontinuidad del trabajo que experimentan los tesistas una vez que han finalizado los seminarios y deben encarar sus tesis? ¿Cómo podemos ayudar a los maestrandos a redactar sus trabajos en una prosa considerada con el lector, cuando en general es escaso el tiempo de clase presencial para dar lugar al comentario de los borradores de cada uno con relación a sus cualidades textuales? ¿A través de qué dispositivos puede incluirse en los talleres de tesis la reflexión de los tesistas sobre su experiencia vital como tales, que suele plantearles desafíos identitarios (Cadman, 1994) no pocas veces responsables de la paralización o abandono?

Método

El objeto de análisis de este trabajo es un ciclo de investigación-acción en mi práctica como coordinadora de un tramo del taller de tesis en dos maestrías de las ciencias sociales. Caracterizo cada fase del ciclo:

1. Para definir el problema objeto de intervención y estudio, me basé en los datos recogidos en investigaciones previas sobre las experiencias de los tesistas (Carlino, 2003a y 2003b), en las observaciones realizadas como co-coordinadora de un anterior taller de escritura de tesis, en la reflexión como directora de dos tesis finalizadas, en mi propia historia como doctoranda, y en los comentarios recibidos informalmente de numerosos tesistas allegados.
2. Realicé una extensa búsqueda bibliográfica para entender los factores involucrados en algunos de los problemas detectados y diseñar intervenciones pedagógicas concomitantes. Revisé así más de medio centenar de trabajos internacionales y aprendí qué se hace en diversos postgrados del mundo para ayudar a afrontar similares desafíos (Aitchison, 2003; Allison *et al.*, 1998; Arnoux *et al.*, 2004; Beasley y Knowles, 1994; Caffarella y Barnett, 2000; Cooper y Juniper, 2002; Fenwick, 1994; Lahiff y Larkin, 2002; Lonka, 2003; Palsberg y Baxter, 2002; Rose y McClafferty, 2001).
3. A partir de ello, elaboré los programas para sendos tramos de los talleres de tesis que coordinaría en dos maestrías de las ciencias sociales (en 28 y 32 horas presenciales respectivamente)⁽²⁾. El ob-

(2) Otras instancias curriculares impartidas por otros profesores dentro de ambos postgrados tuvieron a su cargo ayudar a definir el problema y el diseño de la investigación de cada maestrando.

- jetivo fue abordar cuestiones referidas al armado discursivo de la tesis (y/o del proyecto), al proceso escritor y a la experiencia personal de los maestrandos, y contribuir a prevenir el aislamiento en la labor futura de los tesistas. Entre otras actividades, planteé explorar los géneros tesis y proyecto de tesis, elaborar un diario personal y organizar un sistema de revisión entre pares.
4. En el segundo cuatrimestre de 2003 se realizaron los primeros encuentros intensivos en ambos talleres y desde el comienzo formulé las propuestas. En las clases posteriores las fuimos retomando, y quedó a cargo de los maestrandos continuarlas por su cuenta.
 5. Tuve ocasión de observar su funcionamiento a través de la discusión solicitada durante los encuentros acerca de la marcha de las tareas, y por medio de escritos reflexivos que ambos grupos entregaron al finalizar el taller, en un caso como medio para acreditarlo y, en otro, como información requerida por correo electrónico. También las evaluaciones que los maestrandos hicieron del taller en forma anónima al finalizarlo sirvieron para apreciar sus perspectivas sobre las tareas propuestas.
 6. El punto de vista de los maestrandos acerca de la utilidad y viabilidad de estas situaciones didácticas, junto con mis apreciaciones, constituyen el material de análisis propiamente dicho de este ciclo de investigación-acción. Los resultados de este análisis crítico configuran un nuevo problema (teórico y práctico a la vez) respecto del definido inicialmente y constituyen el origen de un ciclo de estudio y enseñanza futuros.

Caracterización de las actividades

Análisis de los géneros tesis y proyecto de tesis

Varias corrientes pedagógicas, entre ellas la denominada “escritura con propósitos académicos” (por ejemplo, Hyland, 2002 y 2003; Swales, 1990), plantean orientar a los estudiantes en las clases de textos que han de producir, porque suelen ser novedosos para ellos. Este enfoque “de género” a veces ha sido contrapuesto al enfoque “de proceso” (Murray, 1982), impulsado a partir de los estudios cognitivos sobre la composición escrita (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower, 1979; Hayes y Flower, 1986; Sommers, 1980 y 1982) y que se centra en guiar y retroalimentar las operaciones de planificación y revisión de los textos. Los defensores del “análisis del género” argumentan que la principal dificultad de los escritores en formación no atañe al proceso redaccional sino a su desconocimiento de las características esperadas del producto final. Para otros autores, los

enfoques de género y de proceso se complementan (por ejemplo, Coffin *et al.*, 2003).

En este ciclo de investigación-acción, sin conocer la controversia entre ambas corrientes, intuía que debían integrarse. La exploración de tesis y proyectos de tesis realizada es coherente entonces con la perspectiva de género y la revisión entre pares lo es con la de proceso. Así, al inicio de cada taller, propuse analizar qué rasgos tienen los proyectos de tesis o las tesis y, también, cómo es el contexto retórico en el cual se producen y leen. La intención fue que los maestrandos examinaran con sus propios ojos diferentes ejemplares de los textos en cuestión y abstraieran sus propiedades. Para ello, llevé diversas tesis y (en menor número) proyectos de tesis, que fueron repartidos a pequeños grupos para que los exploraran, a partir de ciertos ejes de análisis: estructura, títulos, contenidos, extensión, persona y tiempos verbales y función que cumple su variación en cada sección, en qué partes predomina la exposición y en cuál la argumentación, dónde aparece metadiscurso y para qué, en qué lugares se incluyen enunciados referidos, cómo se gestiona esta polifonía y con qué intención retórica se lo hace, etc. También, en conjunto, discutimos con qué propósito y para quiénes se escriben estos textos, para qué y cómo se prevé que son leídos por los diversos lectores, qué conocimientos puede suponerseles y cuáles no, cómo conviene al autor mostrarse a través del escrito (qué imagen construir de sí mismo y a través de qué recursos), qué monto de jerga emplear, etc. Un análisis parecido fue propuesto en el taller de escritura de tesis, que antes habíamos impartido conjuntamente con Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira, de quienes aprendí en esa ocasión. Coincidentemente, una actividad afín es realizada en Australia por Chanock (2007).

Los diarios de tesis

La propuesta de elaborar un “diario de viaje por la tesis” se encuadra dentro de la llamada escritura exploratoria o reflexiva, el escribir privado con fines de clarificar el pensamiento propio sobre un tema y/o los sentimientos que acompañan esa elaboración cuando es especialmente laboriosa, como ocurre con quienes hacen sus tesis. Escribir para uno mismo puede servir, en el primer caso, para hacer planes de texto, para descubrir ideas y desarrollarlas (Coffin *et al.*, 2003), en un marco de libertad respecto de las convenciones, ya que la producción está destinada a uno mismo y no se precisa rendir cuentas de ella. En el segundo caso, expresar en un papel los afectos vinculados a la labor de tesis permite ir reconociendo los desafíos identitarios (Cadman, 1994) involucrados en el ingreso a nuevas culturas académicas y en el progreso profesional, tomar

conciencia de potenciales obstáculos subjetivos y objetivos, así como de caminos personales que pueden vislumbrarse para enfrentar estos escollos (Creme y Hunt, 2002). En el caso de que la investigación involucrada en una tesis sea de naturaleza cualitativa, metodólogos como Maxwell (1996) sugieren emplear la escritura para hacer lugar a estas cuestiones de índole subjetiva, de modo que no se filtren subrepticamente en el trabajo e incluso para aprovechar su potencial creativo en la elaboración de la tesis.

Al diseñar esta propuesta, me basé en otros autores que también la contemplan en la formación de postgrado (George, 2002; White, 1998) y en mi propia experiencia como tesista, en un momento de la cual me puse a escribir espontáneamente sobre las barreras que sentía que dificultaban mi avance, como un modo de luchar contra ellas. Así, en los dos talleres de tesis coordinados en este ciclo, sugerí a los maestrandos la conveniencia de ir elaborando un “diario de viaje por la tesis” a medida que fueran necesitando hacerlo, e incluí en los encuentros presenciales actividades que retomaban en parte lo escrito o planteaban continuarlo con alguna consigna particular.

La revisión entre pares

La revisión entre pares con guía del docente es una práctica que surge del “enfoque de proceso” (Murray, 1982) y resulta usual en los programas de “escribir a través del currículum” (por ejemplo, Coffin *et al.*, 2003), es decir, en las corrientes anglosajonas que integran la enseñanza de la escritura académica a lo largo y ancho de los estudios superiores. Consiste en organizar la producción escrita de los alumnos incluyendo una o más instancias en las cuales los borradores son intercambiados, leídos y comentados por un compañero, antes de ser reescritos y entregados al profesor. Los trabajos publicados en el mundo anglosajón sobre esta situación didáctica se basan en las dificultades de los universitarios para revisar sustantivamente sus propios textos, en la intención de enseñarles cómo hacerlo, en la comprobación de que esta tarea ubica al aprendiz en un rol más activo (y más fértil para aprender) que el de ser mero receptor de los comentarios del docente, y en la constatación de que es más fácil considerar críticamente un escrito ajeno que uno propio. Asimismo, se emplea para paliar la escasez de espacios tutoriales sostenidos en el tiempo con el docente. Estas publicaciones recomiendan que el profesor oriente cada fase del proceso de revisión, indicando qué observar en los textos y contrastando sus rasgos con ciertos estándares. La bibliografía señala que es preciso ayudar a los alumnos-revisores a distinguir las cuestiones denominadas de “mayor orden de com-

plejidad”, que deben comentarse en un primer momento —conceptos, organización, efecto retórico— respecto de las “preocupaciones para el final” —ortografía, gramática— (Purdue University, 2000). Estos trabajos advierten, además, que la tarea de revisión entre pares inicialmente no suele funcionar bien, y que es necesario hacerle sucesivos reajustes para que cumpla con la utilidad esperada (Bridwell-Bowles *et al.*, sin fecha; Gocsik, 1997; Princeton Writing Program, 1998; Schell, 2002; Topping, 1996).

Mi propuesta se basó, pues, en estas experiencias universitarias para el nivel de grado y en la bibliografía sobre la formación de grupos de pares de tesis de postgrado, como un medio para contrarrestar los sentimientos desmotivantes de soledad, aprovechar la experiencia vicaria (Brown y Esson, 1999; Conrad, 2003; Hortsmanshof y Conrad, 2003) y promover el aprendizaje de la escritura de tesis (Crotty, 1996; Michigan State University, 2001). Como parte de los talleres por mí coordinados, los alumnos debían conformar grupos de pares y reunirse por su cuenta en una o más ocasiones a lo largo del semestre para comentarse críticamente los borradores de sus escritos. Dada la complejidad organizativa de la tarea, puse por escrito en forma muy detallada y distribuí entre los maestrandos las pautas de funcionamiento, especificando sus fundamentos, el procedimiento sugerido, los aspectos del escrito a observar en la revisión (a través de preguntas para hacerle al texto) y la bibliografía empleada para el diseño de la propuesta. La revisión entre pares se realizó en uno de los encuentros presenciales del taller conmigo y quedó también como “tarea” para continuar entre los maestrandos en reuniones auto-gestivas.

Semejanzas y diferencias entre las tres propuestas

El empleo de la escritura exploratoria y la revisión entre pares son actividades auténticas que suelen realizar los investigadores. En su vida profesional, utilizan la redacción privada con fines reflexivos, y también realizan y reciben revisiones de pares de manuscritos para publicar. El análisis de las propiedades de los textos que han de producir, en cambio, no es una tarea que encaren explícitamente sino, más bien, una actividad incidental que van realizando como lectores al frecuentar una clase de escritos dentro su comunidad discursiva. En su versión pedagógica, las tres propuestas pueden usarse recurrentemente a lo largo de toda la labor de la tesis. Pero se diferencian entre sí en cuanto a su naturaleza social: la escritura de un diario de tesis es una actividad privada, en la cual coinciden autor y lector; por su parte, la revisión entre pares es una tarea colectiva, que somete a consideración ajena los propios escritos.

El análisis de las características de los géneros académicos presenta un aspecto mixto: como actividad de abstracción de los rasgos que se reiteran en los ejemplares de un tipo de texto suele realizarse individualmente pero implica percatarse de las propiedades discursivas comunes, las “convenciones”, que hacen a una actividad social como es la producción científica.

Estas tareas didácticas crean las condiciones para separar la escritura en dos ámbitos, vinculados a sendas audiencias (el diario es para uno mismo; la tesis y el proyecto de tesis, en cambio, tienen otros destinatarios). Tomar conciencia de estos ámbitos favorecería encarar la escritura en dos tiempos: uno inicial, en donde las notas exploratorias del diario forman parte del proceso de elaboración de conocimiento del autor, y un tiempo posterior, en el cual la prosa pública de la tesis, que ha de ser considerada con la perspectiva del lector, es sometida a la revisión entre pares para poner en primer plano la necesidad de tener en cuenta sus expectativas encarnadas en los rasgos del género.

Resultados del presente ciclo de investigación-acción

El funcionamiento de las propuestas en este ciclo debió ser revisado durante su implementación en el taller. Fue necesario dedicarle a las tres actividades más tiempo de clase que el inicialmente previsto. Las tareas despertaron el interés y resultaron apreciadas por los maestrandos aunque, más allá de su abordaje en nuestros encuentros, queda el interrogante acerca de si el aprendizaje realizado en ellas podrá ser transferido a las situaciones futuras en donde podría ser utilizado.

En primer lugar, la exploración de las tesis y proyectos de tesis fue bien valorada por los maestrandos, quienes manifestaron que nunca antes habían tenido ocasión de ver, tocar y/o examinar esta clase de textos. Desde su punto de vista, hacerlo con la guía del profesor resultó orientador acerca de los productos escritos que se esperaba de ellos. Solicitaron proseguir la actividad dentro del taller más allá de la clase inicial, que no dio tiempo a examinar los textos bajo todos los ejes de análisis propuestos. Expresaron alivio al observar que su desorientación era compartida y se debía, en parte, al desconocimiento acerca del género discursivo en el cual habrían de participar al elaborar sus proyectos y sus tesis. Tomaron conciencia de que resulta imposible escribir un tipo de texto que previamente antes no se ha leído, paradoja de buena parte de los postgrados que exige producir lo que no da para leer:

“Es muy útil saber qué se espera que uno produzca, con qué criterio se lo evaluará y cómo deberá ser para considerarse «dentro».”

“Expectativas cumplidas: avanzar en la comprensión de cómo tienen que ser las tesis de maestría. Yo tenía una imagen muy rígida sobre lo que los demás esperan, los expertos.”

Me sirvió mucho [...] mirar tesis y ver qué hacen otros. Tener lineamientos de cómo se escribe cada capítulo como género discursivo.”

Empero, a mi juicio, la familiarización con esta clase de textos no puede darse por lograda porque éste ha sido sólo un acercamiento preliminar pero, al momento de tener que producir sus tesis, aparecerán dudas no previstas inicialmente y los maestrandos necesitarán volver a examinar los rasgos típicos de cada parte de estos escritos *desde la óptica de quien redacta y ha de resolver un problema concreto de formulación discursiva*. En consecuencia, esta actividad sirve para ayudar a percatarse de lo que no se sabe y se precisa conocer para hacer una tesis, es útil para mostrar la hechura invisible de los textos, para permitir comprender parte de los desafíos comunes que enfrentan los maestrandos. Pero no trasciende las limitaciones señaladas por otros autores acerca del vacío que aguarda a los tesistas una vez que terminan de cursar los seminarios de su maestría. Ellos se encontrarán, durante la fase de hacer y escribir sus tesis, con la necesidad de nueva orientación.

Por otra parte, hubo un desajuste entre las expectativas iniciales de la docente y la respuesta de los maestrandos en cuanto a llevar a cabo la revisión entre pares y el diario de tesis en forma autogestiva, a pesar de la percepción colectiva de su potencial utilidad. En general, en ambos talleres pocos realizaron las tareas por su cuenta aduciendo falta de tiempo, por una parte, y pudor de comentar el trabajo de los compañeros (temiendo herir susceptibilidades) tanto como inseguridad en no saber aportarles algo valioso. Algunos, antes de realizar las tareas, dejaron ver que no entendían su dinámica o que les atribuían poco provecho. En contraste, fue mayoritaria la solicitud de hacer lugar a estas propuestas en las clases presenciales del tramo del taller a mi cargo, es decir, convertirlas en un trabajo heterogestivo.

A partir de esta situación, planifiqué en los encuentros restantes incluir también estas dos actividades. Propuse algunas consignas disparadoras de escritura reflexiva privada, como parte del diario de tesis, y sugerí que en la puesta en común sólo quien lo deseara comentaría sobre lo escrito al grupo; el resultado fueron animadas conversaciones colectivas sobre las experiencias personales como maestrandos, en las cuales afloraron las subjetividades y también se reconocieron las similitudes de los retos, escollos y expectativas de su empresa común. Los participantes valoraron este espacio porque hacía lugar a partes de sí mismos y de su proceso como (futuros) tesistas que, de otro modo, permanecían callados y

obraban como barreras en algunos casos. Así, la escritura del “diario de viaje por la tesis” resultó incluida en las sesiones de trabajo presencial y funcionó como un primer tiempo de elaboración del mundo interior, preparatorio de un segundo momento en el que cada cual dio a conocer sólo la porción de ese mundo que quería hacer público. Este uso aparece en la reflexión sobre la actividad realizada:

“Un texto científico exige rigurosidad y, en cierta medida, es impersonal; mi diario es personal, subjetivo, como una ensalada de ideas que elude explícitamente todo rigor. Construir paralelamente a la tesis un diario de viaje permite orientar la tarea desde aquello que no puede aparecer en el texto científico pero que se constituye en una meta aprendizaje cuya relectura me servirá para guiar otros trabajos a través de mis propios aciertos y desaciertos. En cierta medida, mi diario constituirá la otra cara de mi tesis.”

“El diario de viaje [por la tesis] no es un libro de quejas para el viajero; sino que debe ser también un medio para repensar lo que venimos haciendo y cómo utilizamos el tiempo.”

El diario de tesis, en tanto espacio privado, habilitó un canal donde volcar ideas en camino, lo cual destrabó en varios maestrandos su posibilidad de escribir. También, permitió hacer lugar a las emociones ambivalentes que embarcarse en un trabajo de tesis conlleva. La puesta en común voluntaria de algunas de estas notas inicialmente privadas favoreció tomar conciencia de que las dificultades son comunes y no personales y que entre la tesis no iniciada y la tesis terminada existen estados de avance parcial, pequeños pero palpables:

“Me sirvió para darme cuenta de que en parte todos estamos pasando por las mismas o semejantes dificultades para, de alguna manera, desmitificarlas. Y que a pesar de que creía que no había avanzado nada, algo he realizado”.

Un proceso similar ocurrió con la revisión entre pares. Fue preciso hacerle tiempo en los encuentros presenciales, que se organizaron en torno a comentar los trabajos escritos de cada uno, con ayuda de la guía provista. La puesta en común posterior sirvió para que, en mi rol de coordinadora (habiendo pasado antes por cada grupo para observar su funcionamiento), señalara algunos problemas de los textos detectados por los revisores pares y que merecían compartirse colectivamente para ser aprovechados por todos; esta puesta en común también permitió que la experiencia misma de funcionar como revisor par y de recibir comentarios del compañero fuera analizada. La valoración positiva resultó mayoritaria.

“[Lo que más me sirvió fue...] la revisión entre pares como forma de revisión incorporando otra mirada.”

“Se ha producido, a pesar de las resistencias iniciales, un espacio que opera como estructura de soporte, en tanto ámbito de intercambio entre pares.”

Las palabras de algunas maestrandas revelan, asimismo, que la tarea contribuyó a la revisión de los propios textos:

“Los lineamientos organizativos dados por la docente hicieron el efecto boomerang de revisar mis trabajos antes que la ‘revisora’ y someterlos a una crítica un poco más objetiva.”

“Partimos de desdoblar en dos personas diferentes al escritor y al lector, y luego las integramos en nosotros mismos a la hora de elaborar nuestras propias producciones. Por otro lado, nos sucedió que al explicar oralmente al corrector, cuando nos pedía aclaraciones, íbamos aclarando ideas o al menos empezamos a identificar más claramente zonas oscuras (valga la contradicción). Resaltamos así el papel que la escritura desempeña en el pensamiento.”

Otra maestranda resume el proceso que se necesitó para que la propuesta funcionara:

“la experiencia en su totalidad fue generando un cambio emocional que va del aislamiento en el que nos hemos acostumbrados en nuestras instituciones universitarias, al temor de dar a conocer el texto conjuntamente con la ansiedad de recibir y dar críticas y sugerencias; y de allí al descubrimiento de la necesidad de cooperación entre pares para la producción académica.”

Entonces, a pesar de las diferencias entre los diarios de tesis y la revisión entre pares, ambas corrieron una misma suerte en virtud de sus semejanzas en cuanto al ámbito común: inicialmente pensadas para fuera de las clases, como tareas autogestivas. Hubo que hacerles lugar en el currículum para poder impulsarlos.

En síntesis, la propuesta de exploración de tesis, de escritura privada y de revisión entre pares resultan pertinentes, pero para que funcionen han de ser realizadas con guía del profesor y sostenidas dentro de los espacios presenciales del taller de escritura. Asimismo, aparece dudoso el cumplimiento del objetivo de que estas actividades sirvieran para dejar armada una estructura de soporte mutuo y de trabajo compartido de cara al futuro. Por el contrario, da la impresión de que las tres actividades han resultado experiencias novedosas y, si bien muy aprovechadas,

el tiempo dedicado a ellas no ha bastado para consolidarlas ni para crear las condiciones de su ejercicio independiente.

Conclusiones

El presente trabajo es un intento de comunicar y a la vez de conceptualizar el pensamiento subyacente a un ciclo de enseñanza en un tramo de dos talleres de tesis de postgrado. En este intento, he encontrado que el paradigma de la investigación-acción ofrece un modelo para entender la práctica docente, para analizarla en forma crítica y para escribir acerca de ella.

Las situaciones didácticas aquí analizadas estuvieron pensadas para ayudar a los maestrandos a desarrollar recursos para hacer frente a algunas de las dificultades que suelen encontrar al encarar sus tesis. Sin duda, las tareas propuestas no pretendían resolver los desafíos que les esperan sino contribuir en la dirección de su afrontamiento. No obstante, su puesta en funcionamiento revela una brecha entre mis intenciones como docente y el punto de vista de los alumnos. Para ellos, no es suficiente conocer las propuestas para prever los beneficios potenciales de llevarlas a cabo y poder hacerlo. En cambio, para apreciar la utilidad de estas tareas y saber cómo implementarlas necesitan práctica andamiada (orientada, retroalimentada) externamente y en forma recurrente.

Es probable que lo ocurrido con las actividades examinadas esté ligado a las particularidades de las maestrías en las ciencias sociales. La estructura curricular de este nivel educativo contempla dos períodos bien diferenciados. El primer momento se caracteriza porque los alumnos han de cursar seminarios junto a sus pares, con encuentros frecuentes establecidos desde el postgrado; es una fase de labor institucionalizada, parecida a los cursos de grado en cuanto a que el trabajo de los estudiantes aparece heterorregulado por sus docentes (quienes pautan la frecuencia de los encuentros, exponen sobre sus temas, aportan bibliografía y plantean tareas evaluativas vinculadas a ésta). En el segundo momento, en cambio, los maestrandos han de trabajar individualmente en sus tesis, junto a sus directores, quienes en nuestro entorno no siempre pueden comprometerse en la medida en que sus supervisados lo requieren. Estas circunstancias les exigen mucha autorregulación para una tarea nunca antes emprendida, ni siquiera observada en otros (Lovitts, 2005, examina el mismo problema respecto de los tesisistas norteamericanos). Durante esta fase, se hacen presentes los sentimientos de desorientación, inseguridad, aislamiento y discontinuidad, descritos abundantemente en la bibliografía.

En este contexto, mi propuesta para un tramo de sendos talleres de tesis, prevista como una herramienta para hacer frente a los obstáculos asociados a esta segunda fase, incurrió inicialmente en el mismo problema: planteó tareas desconocidas para los maestrandos, acerca de las cuales precisaban guía y práctica andamiada, si debían llevarlas a cabo con éxito. Fue necesario comprobar su desorientación y falta de actividad autogestiva para comprender que era preciso acompañarlos de cerca en sus primeros intentos de la labor sugerida.

A partir de esta experiencia, emergen nuevas preguntas: ¿podrán estas tareas funcionar en forma autogestiva, si las incluimos por un tiempo más prolongado dentro de los encuentros presenciales de los talleres de tesis? ¿Servirá entonces sostenerlas como dispositivos heterorregulados para favorecer que los maestrandos se apropien de ellas en tanto herramientas autorregulatorias de una parte del trabajo de los tesisistas? O por el contrario, ¿será preciso rever la estructura bipolar de los postgrados, y prever dispositivos institucionales de seguimiento durante la fase de elaboración de las tesis, más allá de la labor del director? Son mis actuales interrogantes-hipótesis para poner a prueba en un eventual ciclo futuro de investigación-acción.

Referencias bibliográficas

- Ad Hoc Panel on Graduate Attrition Advisory Committee. (1996). *The Path to a Ph.D.: Measuring Graduate Attrition in the Sciences and Humanities*. National Academy Press: Washington, DC.
- Ahern, K. y Manathunga, C. (2004). Clutch-Starting Stalled Research Students. *Innovative Higher Education*, 28(4), 237-254.
- Aitchison, C. (2003). Thesis writing circles. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 97-115.
- Allison, D., Cooley, L., Lewkowicz, J. y Nunan, D. (1998). Dissertation Writing in Action: The Development of a Dissertation Writing Support Program for ESL Graduate Research Students. *English for Specific Purposes*, 17(2), 199-217.
- Almandoz, M. R., Frigerio, G., Fernández Lamarra, N., Litwin, E. y Yapar, C. (2002). *Criterios para la interpretación y aplicación de la Resolución MCE 1168/97 en el área de Educación*. Buenos Aires: CONEAU, Ministerio de Educación.
- Anwar, M. (2004). From doctoral dissertation to publication: a study of 1995 American graduates in Library and Information Sciences. *Journal of Librarianship and Information Science*, 36(4), 151-157.
- Appel, M. y Dahlgren, L. (2003). Swedish Doctoral Students' Experiences on their Journey towards a PhD: obstacles and opportunities inside and outside the academic building". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(1), 89-110.

- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado". *Revista de la Maestría en Salud Pública Vol. 2 N° 3*, Publicación electrónica de la Maestría en Salud Pública de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en Internet en: <http://maestria.rec.uba.ar/vieja/Tres/EscrituraTesis.pdf>
- Bantys, F. (2003). "The Research Higher Degree Student Professional Development Program at Flinders University". Actas de la 12ª Conferencia Annual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje "Partners in Learning", 11-12 de febrero, Edith Cowan University, Perth.
- Beasley, C. J. (1999). "Assisting the postgraduate research and writing process: Learning in context across disciplines." En K. Martin, N. Stanley y N. Davison (Eds.), *Teaching in the Disciplines/Learning in Context*, 35-41. Proceedings of the 8th. Annual Teaching Learning Forum, Perth: Curtin University of Technology, febrero 1999.
- Beasley, C. y Knowles, S. (1994). Postgraduate writing instruction: General versus discipline-specific. En K. Chanock y L. Burley (Eds.), *Integrating the Teaching of Academic Discourse into Courses in the Disciplines*, pp. 298-317. Melbourne: La Trobe University, 21-22 de noviembre de 1994.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bloom, L. (1981). Why graduate students can't write. Implications of research on writing anxiety for graduate education. *Journal of Advanced Composition* 2.1 - 2."
- Brew, A. y Peseta, T. (2004). Changing postgraduate supervision practice: a programme to encourage learning through reflection and feedback. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(1), 5-22
- Bridwell-Bowles, L., DeVore, K. y Littlefield, H. (sin fecha). "Peer response / Group work". En *Instructor's Guide for Identity Matters*. Mimeo.
- Brown, D. y Esson, K. (1999). "Creating spaces: postgraduate voices in the quality agenda". HERDSA Annual International Conference. Melbourne, 12-15 de Julio de 1999.
- Cadman, K. (1994) "Constructing a Thesis: A Question of Identity?" *Quality in Postgraduate Research: Making it Happen Conference*. The University of Adelaide, Adelaide, 7-8 de abril de 1994.
- Caffarella, R. y Barnett, B. (2000). Teaching Doctoral Students to Become Scholarly Writers: the importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 39-52.
- Cargill, M. (2004). Transferable skills within research degrees: a collaborative genre-based approach to developing publication skills and its implications for research education. *Teaching in Higher Education*, 9(1), 84-98.
- Carlino, P. (2003a). "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil". II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003. Publicado posteriormente en *Anales del Instituto de Lingüística* Vol. xxiv-xxv-xxvi, 2005, 41-62.

- Carlino P. (2003b). "¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y *magistri* exitosos". Actas de las X Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto de 2003. Publicado posteriormente en *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 9(30), 415-420, 2005. Disponible también en Internet en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol9num30/articulo19.pdf>.
- Carlino, P. (2004). "Enfoque contrastivo para estudiar las culturas académicas: la supervisión de tesis de postgrado en Argentina y en Australia". Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 29 y 30 de julio de 2004, Tomo I, pp. 169-173.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chanock, K. (1999). "Using Systemic Functional Linguistics in University Teaching: A Postgraduate Class on Making Writing More 'Readable'". Monash University Linguistics Papers, Melbourne.
- Chanock, K. (2007). Helping Thesis Writers to Think about Genre: What Is Prescribed, What May Be Possible. *WAC Journal*, 18, 31-41.
- Coffin, C., Curry, M.J., Goodman, S, Hewings, A., Lillis, T. Swann, J. (2003). *Teaching Academic Writing*. London: Routledge.
- Conrad, L. (2003). "Five ways of enhancing the postgraduate community: Students perceptions of effective supervision and support". Actas de la Conferencia Anual 2003 de la HERDSA *Learning for an unknown future*, Univ. of Canterbury, Christchurch, New Zealand, 6-9 de julio de 2003.
- Cooper, F y Juniper, S. (2002). "A postgraduate research training programme in generic skills and strategies: Description and evaluation". HERDSA Annual International Conference, 7-10 de julio de 2002. Research and Development in Higher Education Vol. 25, *Quality Conversations*, 136-143.
- Crene, Ph. y Hunt, C. (2002). Creative Participation in the Essay Writing Process. *Arts and Humanities in Higher Education*, 1(2), 145-166.
- Crotty, R. (1996). "Institutional support for the research student". *Quality in Postgraduate Research: is it happening?* University of Adelaide, Adelaide, 18-19 de abril de 1996.
- David, P., Fanelli, J., Barsky, O., Acuña, C., Steimberg, O. (2002). *Criterios para la interpretación y aplicación de la resolución MCE 1168/97 en el área de ciencias sociales*. Buenos Aires, CONEAU, Ministerio de Educación.
- Delamont, S. y Atkinson, P. (2001). Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge. *Social Studies of Science*, 31(1) (February 2001), 87-107.
- Dick, B. (2002). Postgraduate programs using action research. *The Learning Organization*, 9(4), 159-170.
- Dinham, S y Scott, C. (1999). "The waste of a Ph.D.: the experience of disseminating the results of postgraduate research". *HERDSA (Higher Education Research and Development Society of Australasia) Annual International Conference*. Melbourne, 12-15 de julio de 1999.
- Dysthe, o. (2001). "The mutual challenge of writing research and the teaching of writing". Conferencia plenaria en el Primer Congreso de la Asociación Eu-

- ropea para la Enseñanza de la Escritura Académica y la Asociación Europea de Centros de Escritura, Universidad de Groeningen, Holanda, 2001.
- Dysthe, O., Samara, A. y Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299-318.
- Ehrenberg, R, Jakubson, G., Groen, J. So, E. Y Price, J. (2007). Inside the Black Box of Doctoral Education: What Program Characteristics Influence Doctoral Students' Attrition and Graduation Probabilities? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(2), 134-150.
- Etchegoyen, H. Galende, E., Maldavsky, D., Rabinovich, D., Schlemenson, A., Ul-nik, J., Vezzetti, H. (2002). *Criterios Vinculados con la Acreditación de las Carreras de Postgrado, Subcomisión de Psicología, Documento de Trabajo*. Buenos Aires, CONEAU, Ministerio de Educación. Consultado el 7 de noviembre de 2003 en http://www.coneau.gov.ar/postgrado/comi_ase/psicologia02.PDF
- Evans, T. (2002). "Part-time research students: The 'Reserve Army' of research students for universities". En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives*. CELTS, University of Canberra, 138-144.
- Fenwick, A. (1994). "Developing an open learning framework for MPhil/PhD research training". Actas de la Annual Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults Conference, U.K., 1994, 36-38.
- Flower, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41, setiembre, 19-37.
- Follari, R. (2001). Argentina: el acceso a los postgrados como urgencia reglamentaria. *Contextos de Educación*, Año IV N° 5, 98-111.
- García de Fanelli, A. (2001). La formación de postgrado en las ciencias sociales argentinas: oportunidades y restricciones para la innovación. *Education Policy Analysis Archives*, 9(29).
- George, S. (2002). "The reflective journal in postgraduate education". En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives Conference*. CELTS, University of Canberra, Canberra, abril de 2002, 149-151.
- Gocsik, K. (1997). "Using peer groups". Dartmouth College Writing Center, Han-nover, N.H.
- Hall, S. (1997). "Tilling the field: Action research in postgraduate supervision". En R. Pospisil y L. Willcoxson (Eds.), *Learning Through Teaching*, 132-143. Actas del 6° Foro Annual sobre Enseñanza Aprendizaje, Murdoch University, febrero de 1997, Perth.
- Hayes, J. y Flower, L. (1986). Writing Research and the Writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.
- Hortsmanshof, L. y Conrad, L. (2003). "Postgraduate peer support programme: enhancing community". Trabajo presentado en la Conferencia Anual 2003 de la HERDSA *Learning for an unknown future*, Univ. of Canterbury, Christchurch, New Zealand, 6-9 de julio de 2003.

- Hyland, K. (2002). Genre: Language, Context, and Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Jeppesen, C., Nelson, A. Y Guerrini, V. (2004). Diagnóstico y perspectiva de los Estudios de postgrado en Argentina. *Informe del Estudio Nacional Realizado por IESALC — UNESCO*. Disponible en Internet en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- Kember, D. (2003). To Control or Not to Control: the question of whether experimental designs are appropriate for evaluating teaching innovations in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(Nº 1), 89-101.
- Knowles, S. y Lake, D. (1996). "Positive outcomes of a discipline-based, collaborative approach to addressing postgraduate language and learning needs". Trabajo presentado en la *Quality in Postgraduate Research: Is it happening Conference*. University of Adelaide, Adelaide, 18-19 de abril de 1996.
- Kuit, J, Reay, G. y Freeman, R. (2001). Experiences of reflective teaching. *Active Learning in Higher Education*, 2(2), 128-148.
- Lahiff, A. y Larkin, S. (2002). "Academic Literacy and Professional Masters (post 16) programmes: To what extent has a 'critical thinking' course impacted on the development of skills necessary to succeed at Masters level?" Trabajo presentado en la British Educational Research Association, University of Exeter, England, 12-14 de setiembre.
- Lonka, K. (2003). Helping Doctoral Students to Finish Their Theses. En L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, y P. Stray Jörgensen (Eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education* (pp. 113-131). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lovitts, B. (2005). Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), pp. 137-154.
- Lundell, D. B. y Beach, R. (2002). "Dissertation Writer's Negotiations with Competing Activity Systems". En Ch. Bazerman y D. Russell, *Writing Selves/Writing Societies: Research from Activity Perspectives*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and *Mind, Culture & Activity*. Disponible en Internet en: http://wac.colostate.edu/books/selves_societies
- Manathunga, C. (2002). "Detecting and dealing with early warning signs in postgraduate research education". En M. Kiley y G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives*. CELTS, University of Canberra, abril de 2002, 80-88.
- Martin, Y., Maclachlan, M. Y Karmel, T. (2001). *Postgraduate Completion Rates*. Occasional Paper Series, Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra. .
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage: Thousand Oaks, CA.
- Michigan State University (1998). *Improving Scientific Writing through Peer Response*. Consultado en <http://writing.msu.edu/writers/fipse/about.htm>

- Miller, N. y Brimicombe, A. (2003). "Disciplinary divides: finding a common language to chart research journeys". Actas de la 33ª Annual Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults Conference, University of Wales, Bangor, U.K., 1-3 de Julio de 2003.
- Miller, N. y Brimicombe, A. (2004). Mapping research journeys across complex terrain with heavy baggage. *Studies in Continuing Education*, 26(3), 405-417
- Moletsane, R. (2001). "Examining Academic Il/literacy in Post-Graduate Education". Ponencia presentada en la International Literacy Conference *Literacy and language in global and local settings: new directions for research and teaching*, Ciudad del Cabo, 13-17 de noviembre de 2001.
- Moss, T., Smigiel, H., Thomas, Sh. y Trivett, N. (2005). "Making the invisible visible". En *The Reflective Practitioner*. Actas del 14 Foro Annual sobre Enseñanza Aprendizaje, 3-4 de febrero de 2005, Murdoch University, Perth.
- Murray, D. (1982). Teach Writing as a Process Not Product. En *Learning by Teaching*. Portsmouth, N.H.: Boynton/Cook.
- Ngconggo, R. (2000). "Self-esteem enhancement and capacity building in the supervision of Masters' students". En M. Kiley y G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Making ends meet*. Advisory Centre for University Education. University of Adelaide, abril de 2000, 248-249.
- Palsberg, J. Y Baxter, S. (2002). Teaching reviewing to graduate students. *Communications of the ACM*, 45(12), 22-24.
- Princeton Writing Program. (1998) *The Writing Center Tutoring Handbook*. Mimeo. Princeton University.
- Purdue University (2000). "Higher Order Concerns (HOCs) and Later Order Concerns (LOCs)". Material didáctico elaborado por The Purdue University Writing Lab, School of Liberal Arts, Purdue University, Indiana.
- Rienecker, L. (2003). "Thesis writer's block: Textwork that works". Actas de la Second Conference of the European Association for the Teaching of Academic Writing "Teaching and Tutorial Academic Writing", Budapest, 23-25 de junio de 2003.
- Robins, J. y Reeves, P. (1996). "In search of quality posgraduate supervisión: The need for university-wide support". Actas de la Conferencia Anual de la Sociedad de Australasia para la Educación Superior, Perth, 8-12 de julio de 1996.
- Rose, M. y McClafferty, K. (2001). A call for the Teaching of Writing in Graduate Education. *Educational Researcher*, 30(2), 27-33.
- San Miguel, C. y Nelson, C. (2007). Key writing challenges of practice-based doctorates. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 71-86.
- Schell, E. (2002). "Peer Review Groups, A Quick Introduction". University Writing Program, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- Sommers, N. (1980). Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, 31(diciembre), 378-388.
- Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148-156.

- Stierer, B. (2000). Schoolteachers as Students: Academic Literacy and the Construction of Professional Knowledge within Master's Courses in Education. En M. Lea y B. Stierer (Eds.), *Student Writing in Higher Education. New Contexts*. Buckingham: SRHE y Open University Press
- Styles, I. y Radloff, A. (2000). "Affective reflections: Postgraduate students' feelings about their theses". En M. Kiley y G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Making ends meet*. Advisory Centre for University Education. University of Adelaide, abril de 2000, 203-214.
- Styles, I. y Radloff, A. (2000b). Jabba the Hut: Research students' feelings about doing a thesis. En A. Herrmann y M. Kulski (Eds.), *Flexible Futures in Tertiary Teaching*. Proceedings of the 9th. Annual Teaching Learning Forum, 2-4 de febrero de 2000. Perth: Curtin University of Technology.
- Swales, J. (1990). Research articles in English. En *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press
- The Writing Center (2001). *Navigating the PhD: a Writing Workshop*. Michigan State University. Consultado en <http://writing.msu.edu:16080/ntp/>
- The Writing Center (sin fecha) *Graduate Student Writing Groups*. Michigan State University. Consultado en <http://writing.msu.edu/writers/grads/groups.php>
- Topping, K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345.
- Vogler Urion, M. (2002). Writing Selves, Establishing Academic Identity. En N. Welch, C. Latterell, C. Moore y Sh. Carter-Tod (Eds.), *The Dissertation and the Discipline. Reinventing Composition Studies* Portsmouth, NH: Boynton-Cook, pp. 1-12.
- White, K. (1998). "Thesis writing for supervisors". En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Managing the new agenda Conference*. The University of Adelaide, Adelaide, abril de 1998, 229-242.
- Wisker, G. (2005). "Daisies in the university meadow: Communities of practice and action research". *Actas de la Higher Education in a Changing World Conference*, pp. 642-650. University of Sydney, Australia, 3-6 de Julio de 2005.
- Wisker, G., Robinson, G., Trafford, V. y Warnes, M. (2002). "Getting there in the end: Contributions to the achievement of the PhD". En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives*. CELTS, University of Canberra, 152-166.
- Wisker, G., Robinson, G., Trafford, V., Crighton, E. y Warnes, M. (2003). Recognising and Overcoming Dissonance in Postgraduate Student Research. *Studies in Higher Education*, 28(1), 91-105.
- Zeichner, K. (2002). Long-term Outcomes of Educational Action Research Projects. *Educational Action Research*, 10(1), 83-103.
- Zuber-Skerritt, O. y Perry, Ch. (2002). Action research within organisations and university thesis writing. *The Learning Organization*, 9(4), 171-179.