

Fernández, M. del Rosario y Preiti, Francisco: “Pensar la escritura académica en torno a la construcción de la tesina de grado en Antropología”; en *REA*, N° XXIII, 2017; Escuela de Antropología - FHUMYAR - UNR; pp. 139-160.

## Pensar la escritura académica en torno a la construcción de la tesina de grado en Antropología

María del Rosario Fernández  
Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario  
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales  
CONICET  
asesoramiento\_metodologico@hotmail.com

Francisco Preiti  
Facultad de Humanidades y Artes  
Universidad Nacional de Rosario  
franciscojpreiti@hotmail.com

### Resumen

El objeto de este artículo es reflexionar en torno del proceso de construcción de una tesina de grado como tarea final de los estudios de la Licenciatura en Antropología. Parte de nuestra experiencia es la de llevar a cabo un Taller de Tesis de Etnolingüística, donde los alumnos deben culminar un proyecto de tesis con: el tema, la situación problemática, los objetivos, el capítulo metodológico, lineamientos teóricos e hipótesis, claramente delimitados. En esta instancia también se debe dar cuenta de la organización macrotextual del futuro escrito a partir de la elaboración de un índice “comentado” (Fernández, 2012). La construcción de una tesina de licenciatura supone una mirada específica y una determinada sistematización teórica y metodológica. Nos encontramos elaborando un plan sistemático de construcción de conocimiento y/o reorganización de proyecciones teóricas con el fin de evidenciar algo que aún no lo había sido, es decir, una idea nueva. Este proceso que debe transitar el alumno de Antropología como última tarea de la carrera de grado, ¿qué desafíos supone?, ¿qué rol juega el docente en esta instancia? y ¿con qué herramientas llegan los estudiantes al Taller? Nos proponemos pensar en torno de la escritura académica, la planificación, la “puesta

FERNÁNDEZ, M. del Rosario y PREITI, Francisco - “Pensar la escritura académica...”

en página”, la corrección, y algunos otros aspectos de la tesina y de la experiencia que significa llevar a cabo el Taller de Tesis de Etnolingüística.

### **Palabras Clave**

Tesina de Licenciatura - Escritura académica - Taller de Tesis de Etnolingüística

## **Academic writing in the construction of a degree thesis in Anthropology**

### **Abstract**

The object of this article is the construction of a degree thesis in Anthropology, which is based on our experience of work in the Ethnolinguistics Thesis Seminar. The students have to end a thesis project that includes: the topic, problematic situation, objectives, methodology, theoretical perspective and hypothesis, all of them well-delimited. At this point, is necessary to establish macro textual organization based on the elaboration of a “commented” index (Fernández, M.R. 2012). The construction of a degree thesis supposes a wider view and a previously well-organized systematization, different from all of the previous writings works in the university career. We are facing the creation of a systematic plan of knowledge construction and the re-organization of theoretical projections to show something with innovative character, we mean, a new idea. In this particular instance that students must face up to end the career, what challenges are involved? Which is the teacher role? And which are the tools that the students have when they arrive to the Ethnolinguistics Thesis Seminar? We propose to think about the academic writing, planning, the “framework”, correction, and some others topics linked to Licentiate Degree Thesis and to our experience in Ethnolinguistics Thesis Seminar.

### **Keywords**

Licentiate Degree Thesis - Academic writing - Ethnolinguistics Thesis Seminar.

\*

“Educar a un joven no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía”

John Ruskin

## **Introducción**

Tras muchos años de docencia, la reflexión de John Ruskin, aunque del siglo pasado, nos pareció de una vigencia asombrosa cuando tan en

debate se encuentra nuestro país en relación con la educación. Sin duda, pone en tensión al aprendizaje (en tanto dominio de una “técnica”) con el conocimiento (pensado, hoy, desde una perspectiva constructivista socio cultural). El segundo, en tanto modifica al sujeto, supone un proceso de transformación y de construcción de la identidad. Si bien estas palabras preliminares resaltan algunos aspectos en torno de la adquisición del conocimiento, son el foco de este artículo en tanto nos proponemos problematizar el tipo de andamiaje (Bruner, 1957; 1997) docente que ponemos en juego a la hora de coordinar el taller de escritura de tesis en la carrera de Antropología. Se trata de la última instancia que cursan nuestros alumnos para devenir “antropólogos” (con lo que ello significa, como veremos a lo largo del texto).

En este contexto, nos preguntamos: ¿Qué herramientas para la investigación social en particular han sido adquiridas en el tránsito de la Licenciatura? pero, además, ¿a qué época y a qué circunstancias deberán dar respuesta nuestros profesionales?

Nos interesa destacar el siguiente fragmento en virtud de las proyecciones prácticas de un antropólogo e investigador social:

Se promueve el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica orientada a comprender que el desarrollo de las ciencias sociales – tanto en los países ‘centrales’ como en la denominada periferia – se ha verificado en procesos donde se han promovido y promueven proyectos políticos, los cuales se expresan en el contenido de las teorías científicas. El desarrollo de la antropología debe comprometerse con la superación de toda opresión social, cultural, política y económica. Dicho posicionamiento favorecería la creación de proyectos propios que respondan a nuestras necesidades y generen acciones que coadyuven a una construcción colectiva del conocimiento y transformación de la realidad, reconociendo las diversidades y convergencias de las culturas populares en Argentina y Latinoamérica y sus transformaciones en un mundo cada vez más globalizado en el que se acentúan las diferencias y desigualdades (Plan de Estudios 2006:4).

Este fragmento, extraído del Plan de Estudios de Licenciatura en

Antropología (2006), corresponde a las “*Capacidades y habilidades requeridas para la realización de actividades que le competen*” (al egresado profesional de dicha carrera).

Destacamos algunos aspectos que el alumno de la Licenciatura debería tener presentes e identificamos algunos núcleos importantes, a saber:

Se promueve el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica orientada a comprender que el desarrollo de las ciencias sociales (...) se ha verificado en procesos donde se han promovido y promueven proyectos políticos, los cuales se expresan en el contenido de las teorías científicas.

Entendemos que el desarrollo de conocimiento científico y antropológico debe ser reflexivo y crítico. Estas palabras estarán presentes a lo largo de la carrera, como motivaciones propias de la antropología, en parte porque el objeto de tal práctica son seres humanos, diferencias, asimetrías y diversidades, y, en parte, porque éstos no representan ni prácticas ni valores fijos, sino en permanente transformación. En este fragmento es preciso destacar la vinculación entre el desarrollo de las Ciencias Sociales, el conocimiento científico y la promoción de proyectos políticos, demostrando la relación y reciprocidad entre estos elementos. Nos encontramos con la importancia de la inserción de las ciencias sociales en la sociedad en general, su rol vital en el “comprender” y mejorar la calidad de vida de las personas, su dependencia de los proyectos políticos que entran en vigencia y su incidencia en tales proyectos. Es decir, se asienta una visión de la carrera de Licenciado en Antropología en total relación con los elementos que componen nuestra sociedad. En tal sentido, la universidad se forja no escindida de la sociedad, la política o la economía, sino como un elemento que es dependiente de tales acciones societales y, a su vez, resulta capaz de transformarlas, como se infiere de la creación “(...) de proyectos propios que respondan a nuestras necesidades y generen acciones que coadyuven a una construcción colectiva del conocimiento”<sup>1</sup>.

1. Ante la vastedad de “lo social”, “lo cultural”, dominios de la antropología, el taller se focalizaría en brindar herramientas metodológicas para ordenar y sistema-

¿Por qué nos interesa destacar esto en la reflexión en torno a un Taller de Tesis?

El alumno de una Licenciatura, instancia que demanda una vocación investigativa, debe identificar que desde la universidad se estimula la producción de conocimiento, el debate dentro de esa producción científica y la crítica de su propia formación. Se debe reconocer y demostrar que el conocimiento es una construcción colectiva o, en términos lingüísticos, debe poder identificar la interdiscursividad en todos los ámbitos del conocimiento, ya no sólo científico. Es decir, se debe transitar una Licenciatura suponiendo que la construcción de conocimiento parte de la pluralidad de voces y la interdisciplinariedad y no meramente de la voluntad individual y la acumulación de saber.

Las incumbencias de la práctica antropológica, el reconocimiento de un Otro, de la diversidad sociocultural que se despliega tanto en la ciudad como a lo ancho del país y el mundo, las relaciones de poder habidas en la sociedad global (implícitas en discursos y prácticas), la visibilización de las tensiones propias de una urdimbre socioétnica que se ha constituido a lo largo de la historia mediante diversos procesos apoyados en correlaciones desiguales de fuerzas, desarrollando relaciones asimétricas e imposiciones; la desnaturalización de los procesos que significaron la construcción del Estado Nación, la delimitación de fronteras físicas y simbólicas, etc. Darán un encuadre social e histórico a la vocación de investigación de un licenciado. Será una instancia que permitirá al alumno consolidar las motivaciones y decisiones que se toman en el tránsito por la universidad.

En lo que sigue, expondremos la experiencia con el Taller de Tesis de Etnolingüística y las circunstancias en el proceso de construcción de una tesina de grado.

tizar la investigación, ya sea en lo que específicamente nos atañe, que son los proyectos y tesinas de licenciatura, como así también más allá del ámbito académico, pensando que el antropólogo puede tener muchas y diversas inserciones laborales.

## **1. Tesis, un nuevo desafío: Taller de Tesina de Etnolingüística**

¿Por qué emergen las dificultades metodológicas, de escritura académica y diversas problemáticas a la hora de producir un texto largo, coherente, sistemático y con intenciones investigativas? Los motivos pueden variar en cada caso, en cada tesista, pero sí es una constante, el hecho de que esta instancia de producción escrita, de investigación social, es un desafío al que se enfrenta el estudiante de la Licenciatura en Antropología. Es decir, que ya no se espera la construcción de un anteproyecto de investigación, o de un proyecto de investigación (objetivo del Taller) sino que se espera la concreción de las técnicas, metodologías, y teorías vislumbradas por el estudiante. Y es esta concreción práctica, individual, extensa, rigurosa, la que el profesor del taller, en primera instancia, y el director /codirector del tesista luego, deben considerar y acompañar.

Insistimos en que es necesario que el estudiante que elige transitar una Licenciatura, deba comprender que tal estudio promueve la *producción* de conocimiento científico, la *innovación* técnica y científica y, en último lugar, la enseñanza de tal conocimiento, es decir la vocación docente. El futuro licenciado, debe saber que la universidad espera de él una propuesta crítica de conocimiento, la puesta en práctica de la reorganización del saber enseñado en la universidad, y la producción oral y escrita; en tanto el licenciado se erige como parte de una comunidad científica (la antropológica), con responsabilidades éticas y especificidades que lo consolidan como tal. La comunidad científica a la que se alude posee una multiplicidad de objetivos prácticos que podemos vislumbrar en el Plan de Licenciatura de Antropología (2006). El conocimiento cabal del Plan de Estudios de la Licenciatura en Antropología, es pertinente y ayudaría, en muchos casos, a que los alumnos sepan ante qué lineamientos generales se encuentran, ante qué objetivos y fines profesionales. En el primer nivel de estudios, compuesto por tres ejes específicos de la disciplina, a saber, uno teórico, otro metodológico y otro que corresponde a la identificación de sistemas socio-étnicos, la carrera de Licenciado en Antropología "...tiene la necesidad de procurar al estudiante herramientas metodológico epistémicas mediante un recorrido que permita un

proceso de reflexión y construcción del objeto de estudio específico de la disciplina...”. (Plan de Estudios, 2006:5)

En este punto se impone abordar el proyecto de tesis distinguiendo un objeto de estudio específico, ya sea desde una perspectiva social, lingüística, biológica, arqueológica, etc. En nuestro taller de escritura y proyección de las futuras tesis de etnolingüística, un conflicto a menudo presente entre los estudiantes es la dificultad de vislumbrar un abordaje etnolingüístico sobre un objeto de estudio social, podemos tomar como ejemplos: la descripción de roles dentro de un grupo doméstico, la desnaturalización de roles de géneros, los “habitus”, la perpetuación y transformación de prácticas culturales, las incumbencias de prácticas profesionales, las pertinencias institucionales, y un largo etc. Esto no significa que no se puedan abordar estos temas desde la etnolingüística, sino que debe hallarse el “acceso etnolingüístico” y la configuración de un estudio que posea vinculación, por ejemplo, a la producción o identificación de discursos, orales, escritos, performativos, etc. de actores sociales, instituciones, tendencias, etc. Creemos que la identificación y construcción de un objeto (objetivo) de estudio (por ej. el discurso escrito/oral como acceso al entramado socioétnico y a una “significación del mundo” particular) nos condiciona a seleccionar metodologías específicas de investigación. Vale decir, que son diversas las maneras de construir una problemática que compete a la etnolingüística; las formulaciones aquí expuestas son a modo de ejemplificación.

Se suman a este recorrido algunos quehaceres prácticos para reconocer y mejorar el vínculo de enseñanza-aprendizaje en el Taller como una de las últimas instancias de la carrera de Licenciado en Antropología.

Hallarse ante la ocasión de escribir una tesis no es una situación “habitual” de alfabetización y resulta un error sumamente extendido en el quehacer universitario, el considerar que los tesisistas, por el mero hecho de estar “alfabetizados” y haber realizado una carrera de grado, están habilitados para hacerlo. Si pensamos, siguiendo a Durst y Newell (1989), que las distintas tareas de escritura producen efectos contrastantes sobre el aprendizaje y retomando lo expuesto por Newell (1984), podremos

afirmar que la escritura de tipos textuales más complejos, como lo es una tesis, promueve mejores niveles de comprensión del contenido que otro tipo de tareas tales como la toma de notas, las respuestas a cuestionarios o la elaboración de resúmenes<sup>2</sup>. Como nuestra investigación ha demostrado (Fernández, 2007), los alumnos se van habituando, desde que ingresan a la universidad, a escribir textos, si bien académicos, caracterizados por la síntesis, de mediana extensión y compactos, en contraposición a una tesis de licenciatura entendiendo el despliegue narrativo, teórico y metodológico que esta supone. Inferimos que la universidad no les está exigiendo, a lo largo del grado, asumir el desafío de escribir tipos textuales que favorezcan aún más, tanto la comprensión lectora, como la capacidad escrituraria. En coincidencia con nuestras investigaciones, Fischer (2007) analiza cómo los alumnos se constituyen en sujetos letrados en el medio académico. Su experiencia se focaliza en:

- a) La formación letrada dentro y fuera del contexto escolar antes del ingreso a la Universidad.
- b) Los eventos vinculados con la alfabetización en torno de actividades de lectura y de producción escrita.
- c) Los conocimientos sobre la lectura y la escritura en el medio de la educación superior.

Este artículo tomará sólo lo que atañe a los conocimientos de lectura y escritura en la educación superior y, más específicamente, el andamiaje (Bruner, 1957 y 1997) que el docente puede brindar. No obstante ello, reconocemos que los “obstáculos” que se les presentan a nuestros alumnos provienen de un devenir en la alfabetización que involucra otros niveles educativos y otras prácticas dentro de la educación formal y de la no

2. “De acuerdo a los estudios citados, parece que la escritura analítica (informes, ensayos) brinda más oportunidades para la reestructuración del conocimiento que otras tareas como leer solamente, subrayar y/o marcar el texto durante la lectura, tomar notas de los materiales de referencia, responder a una guía de estudio, responder a preguntas de exámenes o elaborar resúmenes” (Vázquez, 2007, versión electrónica s/p).



formal. No por ello, creemos, haya que “resignarse”: en algún momento, nuestros alumnos deberán enfrentarse a la profesión y ello supone el dominio de los géneros propios del discurso académico, tanto en la oralidad (lo que no es objeto de este artículo) como en la escritura. En tal sentido, y retomando a Bertoni y otros (2007) nos preguntamos en qué sentido leer y escribir en la universidad es diferente de leer y escribir en la escuela o en cualquier otro ámbito. Los autores discriminan tres sentidos:

- “Los propósitos generales con los que se suele leer y escribir en la universidad” ya que *“están íntimamente ligados a la construcción de conocimiento, ya sea la generación de nuevos saberes a través de la investigación, su reconstrucción a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, o su reorganización en función de la proyección social”* (Bertoni y otros, 2007, versión electrónica s/p).
- “Los propósitos particulares con que se suele leer y escribir en la universidad” se asocian con las actividades académicas concretas (en las cuales se cristalizan los propósitos generales). Los autores hablan de “prácticas” en tanto consideran que la lectura y la escritura son indisolubles de las actividades de los sujetos dentro de una determinada comunidad socio-lingüística (en nuestro caso, la científica académica). *“El lenguaje opera como una herramienta de control y resolución de las diferentes situaciones, que permiten al estudiante desarrollar nuevas estrategias de construcción de conocimientos, no sólo en general, sino alrededor de los objetos de un área determinada. Esto quiere decir que a lo específico de lo científico académico, se agrega lo específico de cada área o disciplina.”* (Bertoni y otros, 2007, versión electrónica s/p). Es por ello que leer y escribir en la universidad impone la consideración de lo que Carlino (2005) designa como “alfabetización académica”<sup>3</sup>. A su vez,

3. “...conjunto de nociones y estrategias necesaria para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. De-

dicho proceso de alfabetización es la instancia gradual de formación intelectual que permite integrar al sujeto a la comunidad científico académica, lo cual le exigirá apropiarse de las herramientas necesarias para ser capaz de producir textos de ese tipo.

- Las “características propias de los textos”. Los mismos presentan un alto grado de complejidad y de especificidad y su manejo requiere operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción. Ya no se trata de compilaciones anónimas como los manuales del secundario ni de textos escritos únicamente con propósito didáctico. *“Las formas que asumen estos textos no son independientes del contenido sino relativas al modo de organización lógica del área a la que pertenecen, Por lo tanto, los textos presentan características particulares en cada área de conocimiento y requieren de estrategias y recursos específicos para su producción y comprensión.”* (Bertoni y otros, 2007, versión electrónica s/p). En tal sentido, los docentes universitarios no deberíamos asombrarnos de que los alumnos no supieran cómo escribir un informe, un paper o una tesis, puesto que, en realidad, no se vieron requeridos de hacerlo, por lo cual, la universidad debe asumir la responsabilidad de “enseñar” cómo se escribe este tipo de textos. El problema es quién asume dicha responsabilidad, ¿lo hace una cátedra en particular?, ¿lo hacen todas y cada una de las cátedras o ninguna? Aquí parece estar la cuestión, en “quién se hace cargo”<sup>4</sup>.

Según Carlino (2007) “enseñar una disciplina es ayudar a los alumnos a adueñarse de sus conceptos y discurso, y esto se logra ofreciendo situaciones en las que es necesario reconstruirlos una y otra vez” (Car-

signa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.” (Carlino, 2005:13-14)

4. En nuestra investigación (Fernández, 2006) hemos podido detectar que los alumnos consideran en 64% que la universidad no los ayuda a lograr la producción de textos académicos.

lino, 2007, versión electrónica s/p). Para esta autora, aprender un contenido, por ejemplo, en el área de la Antropología y de la Etnolingüística en particular, es aprender a escribir y a leer acerca de ellas, y no sólo ser capaces de un abordaje oral (lo que generalmente se propicia a lo largo de toda la carrera). Entiende, siguiendo a Scardamalia y Bereiter (1985), que no hay apropiación de ideas sin reelaboración y que ésta depende en buena medida del análisis y de la escritura de textos académicos. Vemos, en los últimos tiempos, cómo han proliferado experiencias de planes de estudio que contemplan talleres de lectura y escritura académica, lo cual dotaría a los estudiantes de un repertorio de estrategias básicas. No obstante ello, Carlino (2007) opina que en la universidad, los talleres de producción y comprensión de textos académicos se necesitan pero no bastan. En coincidencia con Chalmers y Fuller, (1996), Kiefer (2000) y Radloff - de la Harpe (2000) piensa que la ocasión más fructífera para aprender a producir y a estudiar con textos académicos se da cuando se los lee y escribe en cada disciplina. En este contexto se inscribe nuestra propuesta, en adhesión a la concepción de alfabetización como un proceso continuo que impone nuevos desafíos cada vez que se aborda un género textual desconocido, ya sean tanto para leer como para escribir (Arnoux, 1996).

Finalmente, deseamos, en este breve recorrido, recordar a Olson (1995) para quien el lenguaje escrito se caracteriza por materializarse con mayor consistencia y duración, lo que lo torna un objeto susceptible de análisis y manipulación. Así, por ejemplo, los estudiantes que escriben un texto pueden introducir modificaciones, realizar supresiones, desarrollar o abreviar su contenido, etc. Lo que se observa, es que la escritura no sólo *objetiva el pensamiento* sino que el texto escrito mismo se convierte en *objeto del pensamiento*. De acuerdo con Rosales y Vázquez, (1999) esta doble objetivación impone una recursividad que rige la relación entre pensamiento y escritura y que permite la reorganización y reconstrucción de ambos. De este modo, los procesos de escritura son una herramienta de elaboración cognitiva en tanto objetiva los procesos de pensamiento vinculados en su producción. Y es en este espacio de

conocimiento, desde nuestro punto de vista, en donde debe operar el andamiaje docente. Escribir implica una máxima acción cognitiva si tomamos en cuenta su función epistémica (Wells, 1990) y su posibilidad de transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1985). Sin duda alguna, las tareas de escritura traerán aparejados efectos cognitivos sobre los procesos de aprendizaje. Dichos procesos en el contexto de la universidad, adquieren una relevancia particular, según el género discursivo que predomina. Si consideramos que los géneros discursivos se corresponden con los enunciados que se producen a partir de una actividad social determinada (Bajtín, 1982), la actividad universitaria – en tanto práctica social – da lugar a un discurso académico, del cual los textos escritos son uno de los aspectos en los cuales se materializa dicho discurso. La función docente consistirá, entonces, en “facilitar la interacción de los estudiantes con las prácticas del lenguaje propias de la investigación y de la comunicación de saberes, de modo de permitirles su plena integración a la comunidad científico-académica” (Bertoni y otros, 2007, versión electrónica s/p).

## **2. Objetivos perseguidos en un taller de tesina**

Como Bertoni y otros (2007) han expresado, un taller de escritura se justifica a partir de diversos intereses: científico-académico, vinculado con los problemas que a diario enfrentamos los docentes en lo que atañe a la generación de conocimiento y su adecuada construcción en la escritura; político-ideológico, fundado en el hecho de que resulta muy irregular y poco equitativo el acceso a la alfabetización (aún la básica), lo cual conduce, finalmente, al otro interés que es de carácter ético, puesto que nuestro compromiso como docentes universitarios nos obliga a dar respuestas a los graves problemas sociales por los que atraviesa nuestro país, entre los cuales se encuentra, sin duda alguna, el educativo y su vinculación con la exclusión que el deficiente o nulo dominio de la lengua escrita impone.

Nuestra propia investigación nos permitió indagar las representaciones en torno de la lectura y la escritura en un grupo de doscientos alum-

nos universitarios. Entre los principales resultados, deseamos recordar que los alumnos consideraban en un 34,5% que la universidad no los ayudaba a comprender lo que leían y que lo hacía parcialmente en un 17%. En cuanto a la escritura, el 64% de los alumnos pensaba que la universidad no los ayudaba a lograr la producción de textos académicos y el 17% que lo hacía parcialmente. La universidad advenía, entonces, en un ámbito que propiciaba más la lectura que la escritura, lo cual, como pudimos observar a partir de nuestra indagación, sin duda se asocia con la diferencia entre el porcentaje de tareas de lectura y escritura que requiere la vida universitaria. En lo que atañe específicamente a la escritura, pudimos constatar (Fernández, 2006), que los alumnos demuestran serias deficiencias a la hora de escribir y que el hecho de volver sobre sus textos (corregirlos) hace que mejoren sus performances.

En este contexto general, los objetivos que perseguimos en el taller de escritura de tesina son:

- 1) Favorecer una reflexión metacognitiva en las diferentes etapas (planificación, “puesta en página” y corrección) vinculadas con la escritura de una tesina de grado.
- 2) Proveer los elementos teóricos y prácticos necesarios para la redacción de las distintas secciones de una tesina de grado.
- 3) Revisar críticamente los textos producidos por los tesistas.
- 4) Promover la reelaboración de dichos escritos en función de articular el tema, los objetivos, la hipótesis, la metodología y los resultados obtenidos.

En la sección siguiente, nos abocaremos a mostrar qué andamiajes podemos utilizar para vehiculizar estos objetivos.

### **3. El taller en marcha**

En esta sección, retomamos los objetivos de la precedente para indicar, en cada uno de ellos, cómo se organiza la labor pedagógica concreta en el aula.

**3.1.** Favorecer una reflexión metacognitiva en las diferentes etapas (planificación, “puesta en página” y corrección) vinculadas con la escritura de una tesina de grado. Uno de los primeros aspectos a tratar es la cuestión genérica. Dentro de la escena englobadora (Maingueneau, 2004) del discurso académico, la tesina se erige en una de sus escenas genéricas, propia, por otra parte, de la escritura. Como primer andamiaje, explicamos cuáles son las características inherentes de este género (más allá del análisis de algún modelo en lectura, ella no asegura solvencia en la escritura, por el carácter modular –Fodor, 1983– de los sistemas involucrados y las diferentes hipótesis que los sujetos producen a la hora de leer y a la hora de escribir), a la vez que revisamos la coherencia entre el proyecto de investigación original y la escritura de la tesis a partir de la revisión de objetivos, hipótesis y forma de recolección e interpretación de datos. Simultáneamente, y en función de lo que se erige en variable de relación<sup>5</sup> (Samaja, 1993; Fernández, 2012) en cada una de las investigaciones individuales, abordamos la elección de un eje argumentativo y el modo en que debe ser sostenido a lo largo de toda la tesis. En síntesis, abordamos al proyecto de investigación (realizado en el Seminario de Metodología III) como primera planificación de la futura tesina, efectuando los ajustes que requiera). Uno de los modos en que confrontamos el proyecto con la diagramación de la futura tesis, radica en señalar las diferencias y similitudes entre ambos géneros. Es así que el proyecto revisado, adquiere un nuevo formato de escritura para convertirse en el inicio de la introducción de la tesina. La introducción y la conclusión, leídas como paratextos constituyen segmentos fundamentales en tanto

5. Tal como hemos señalado en Fernández (2012) la variable del nivel supraunitario (Samaja, 1999) se erige en la unidad de análisis del nivel de anclaje y, por ello, al ser la primera y principal predicación de la unidad de análisis del nivel supraunitario, y por tratarse de una variable de relación, tiene la capacidad de vincular de algún modo a las unidades de análisis del nivel supraunitario y del subunitario. A los fines prácticos, para la organización macrotextual de la tesina (plasmada en el índice), la utilizamos como iniciadora de todos los capítulos de resultado, a fin de que el eje argumentativo sea siempre explícito.

actúan como predictores, organizadores de la estructura total de la tesina, a la vez que se constituyen en elementos de persuasión para el lector (Lane, 1992).

**3.2.** Proveer los elementos teóricos y prácticos necesarios para la redacción de las distintas secciones de una tesina de grado.

Ello involucra, directamente, a la planificación (3.2.a) y la “puesta en página” (Gombert, 1990)- (3.2.b.) El proceso de corrección se aborda en la sección 3.3. Esta taxonomía es útil a los fines operativos, puesto que, en el quehacer del desarrollo de la tesina, planificación, “puesta en página” y corrección no son etapas sucesivas sino, en muchas ocasiones, coexistentes. La primera supone la organización general de la tesis indicando las funciones que cumplen sus diversas partes:

### **3.2. a La planificación**

Con el objetivo de planificar la totalidad de una tesina, es menester detenerse en la función que cumplen la introducción, las exposiciones de la/s teoría/s, la metodología, los resultados

La **introducción**: como ya adelantamos, retoma el proyecto revisado a fin de explicitar desde el comienzo el tema, justificarlo (desde su contextualización global y la focalizada) para luego derivar en la situación problema y las preguntas de investigación que, a su vez, conducen a la formulación de la hipótesis. Una vez construido el problema, los objetivos deben permitir la vehiculización de la hipótesis y resultar pertinentes para accionar en torno de la problemática. A su vez, ellos dan pie a los lineamientos teóricos y metodológicos que revisten una coherencia que será anunciada en la introducción, pero sobre la cual el tesista siempre “insiste” a lo largo de su tesina.

La **exposición de la teoría**: el primer aspecto a abordar ya se encuentra incipientemente en la introducción que pauta las tópicos que hacen a la episteme de la investigación pero que deben ser desarrolladas, específicamente, en los primeros capítulos. Como parte de la planificación, resulta de vital importancia concientizar la función de las seccio-

nes y subsecciones que permiten la jerarquización y pertinencia de la información y su distribución en el cuerpo del texto y en el paratexto (notas al pie, apéndices, epígrafes, cuadros, etc.). Como los capítulos teóricos apelan a la revisión de diversos autores que trabajaron el tema propuesto, ya sea directa o tangencialmente, el recurso de autoridad (la voz del otro) será indicada de diversas maneras: por cita explícita lo cual supone el conocimiento de los modos de citar; o por cita implícita (requiere el ejercicio de parafrasear respetando la fuente bibliográfica original). En cuanto a los antecedentes de la propuesta o Estado del Arte, sugerimos a nuestros alumnos que no se “abroquen” en una subsección específica, sino que sean tomados, según convenga, a lo largo de todo el escrito. Esta perspectiva metodológica, respecto de la ubicación de los antecedentes de investigación, que proponemos asegurará una lectura fluida. No obstante, su desarrollo en una subsección puede proporcionar una lectura ordenada a la hora de distinguir los antecedentes de investigación del resto del escrito. Además, éste, es un formato exigido en todo tipo de instancias formales de presentación de proyectos y trabajos de investigación, y el cual vale distinguir de la explicitación de referentes teóricos, componente del cuerpo teórico, en el desarrollo de un trabajo de investigación.

**La exposición de la metodología:** aborda el tipo de investigación realizada, la forma de recolección e interpretación de datos. Constituye un capítulo específico de la tesina que mantendrá coherencia entre lo postulado en la metodología y los objetivos de la investigación. Su eje rector es el eje argumentativo de la tesis y la delimitación de las principales variables que lo viabilizan.

**La exposición de los resultados:** la organización en capítulos a fin de dar cuenta de las distintas temáticas desprendidas de la perspectiva teórica asumida y la formulación de nuevas teorías en función de la investigación realizada. El diálogo con las teorías y los antecedentes previos y el señalamiento de la relevancia del tema escogido y de los aportes realizados por el propio tesista. Formas de exposición de los datos: lo cuantitativo, lo cualitativo, lo cualicuantitativo y la manera adecuada de



redactar a fin de tornar comprensible, fluida y coherente la investigación efectuada.

### **3.2. b La “Puesta en Página”**

Este proceso metacognitivo, supone la reflexión sobre las elecciones generales de estilo; la homogeneidad en vinculación con la homogeneidad de estilo a lo largo de toda la tesis y la búsqueda del estilo propio.

- a) Problemas de sintaxis: oscuridad vs. claridad en la exposición. Modos de lograr una sintaxis clara que dé cuenta de lo que auténticamente se quiere sostener. Especial hincapié en los marcadores discursivos (Portolés, 1998) en general y en los conectores de la lengua escrita en particular (Montolio, 2001).
- b) El uso de modalizadores discursivos y su función en la generación de la interpretación. Las modalidades discursivas: cuándo y por qué optar por lo alético, lo deóntico o lo epistémico.
- c) La cuestión semántica y el léxico: problemas de gradualidad, uso de verba dicendi, adjetivación.
- d) El dominio de los elementos paratextuales y su importancia predictiva y de guía para el lector.
- e) La elaboración de la bibliografía: requisitos formales.

**3.3.** Revisar críticamente los textos producidos por los tesistas. La etapa de corrección.

- La corrección del tesista:
  - a.a.i. Revisión general del armado de la tesis. La autorreferencia en la redacción final de la tesis.
  - a.a.ii. La escritura del índice.
  - a.a.iii. El control de la adecuada interconexión y articulación entre los distintos capítulos, secciones y subsecciones de la tesis: la función de los párrafos de inicio y los párrafos conclusivos.

- a.a.iv. El control de la claridad expositiva en función del eje argumentativo escogido, los objetivos y el tema.
- a.a.v. El “taller como un otro”: Explicitación de supuestos, de pertinencias y fundamentaciones que el tesista puede realizar en función de argumentar su desarrollo teórico metodológico.

**3.4.** Promover la reelaboración de dichos escritos en función de articular el tema, los objetivos, la hipótesis, la metodología y los resultados obtenidos.

Más allá de que, dada la metodología de trabajo, en toda ocasión se reformulan los escritos, esta articulación deviene un aspecto crítico a la hora de escribir la introducción y la conclusión de la tesina. Se trata de los dos segmentos escriturarios en los cuales la capacidad metacognitiva juega un rol preponderante puesto que, además, suponen que el tesista se sitúe objetivando su propia escritura.

a) Función de la presentación: cuándo y cómo debe escribirse. Los elementos constitutivos de una presentación de tesis y el modo de retomar y reelaborar el proyecto original: la formulación del tema, la redacción de objetivos, el planteo de la hipótesis, la explicación y articulación de las principales líneas teóricas que sustentan la investigación, la exposición sucinta de la metodología, la formulación de segmentos escriturarios que den cuenta de la organización general de la tesis.

b) Elaboración de conclusiones: Los elementos indispensables para su escritura. Cómo se retoma el tema y cómo se da cuenta de los objetivos, señalando en cada caso, los principales resultados obtenidos. Revisión de la función de la hipótesis: su confirmación, su refutación o su adecuación conforme lo hubiera requerido la investigación y dependiendo también de la perspectiva a la que ésta se adecúe. El modo de indicar las proyecciones posibles de la investigación.

#### **4. Metodología de Trabajo**

Proponemos, básicamente, una técnica de trabajo de taller. Para ello, a partir de una breve exposición de los contenidos previstos (que son ejemplificados con distintos fragmentos de diversas tesis), trabajamos, concretamente, sobre las propias producciones de los asistentes. La dinámica propone, como primera instancia, una consigna relacionada con la elaboración del tema. Los profesores siempre contamos con estos trabajos antes de trabajar en clase. Una primera devolución es realizada por la cátedra a fin de que el tesista pueda reformular los aspectos que se le hubieren señalado. En una puesta en común, cada alumno explica por qué formuló originariamente el tema como lo hiciera y cómo decidió reformularlo. Los compañeros realizan sus propios aportes y preguntas. Los docentes actuamos como modeladores y sintetizamos las principales líneas críticas y aportes, primero en forma oral y luego, por escrito (vía mail), de tal manera que los asistentes, hayan o no participado de la clase, siempre conozcan lo que se ha tratado. Esta técnica se da en todas las instancias de ajuste del proyecto, elaboración del capítulo metodológico y propuesta del índice comentado.

A fin de que los tesisas tomen conciencia de qué implica la evaluación de una tesis, analizaremos diversos dictámenes a fin de ilustrar los “errores” más comunes y, de este modo, poder evitarlos.

#### **Reflexiones finales**

La experiencia aquí expuesta es el resultado de muchos años de investigación en torno de las dificultades que se les presentan a la hora de escribir sus tesis, tanto a alumnos de grado como de posgrado. Creemos que es imprescindible contar con buenos registros de las clases y con todo el material que se produce, sistematizado por alumno y por fechas, a fin de evaluar su proceso y, también, hacerlo conciente para el propio tesista. Sin una pedagogía centrada en la metacognición resulta muy dificultoso arribar a la escritura académica de textos complejos, como una tesina.

Esperamos, con este artículo, haber colaborado con los docentes y

FERNÁNDEZ, M. del Rosario y PREITI, Francisco - “Pensar la escritura académica...”

alumnos que, día a día, y en todas las aulas del país, se enfrentan con obstáculos similares.

## **Bibliografía**

- ALVÁREZ ANGULO, T. (1996) “El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales” en *Didáctica N° 8*, Servicio de publicaciones Madrid, UCM
- ALVÁREZ ANGULO, T.; D. PERELLÓ MARUGÁN y M. PINTOS LÓPEZ (2007) “De cómo convertir un texto expositivo en argumentativo y sus implicaciones didácticas” en *Didáctica Lengua y Literatura*, vol. 19, Madrid, Universidad Complutense
- ANSCOMBRE, J.C. y O. DUCROT (1983) *L’argumentation dans la langue*, Bruselas, Pierre Mardaga Editeur
- ARNOUX, E. et al. (1996) “El aprendizaje de la escritura en el Ciclo Superior”, en *AAVV Adquisición de la Escritura*, CEAL, Rosario, Ed. Juglaría
- BAJTÍN, M. (1982) “El problema de los géneros discursivos” en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- BELTRÁN, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Síntesis
- BERTONI, A. y ots. (2007) *La lectura y la escritura en la universidad: la contextualización del problema*. Universidad Nacional de Luján. Disponible en <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/libro.htm#confi>
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*, México, FCE
- (2007) “Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria las ciencias sociales y humanas” en BERTONI, Alicia y Otros (2007) *La lectura y la escritura en la universidad: la contextualización del problema*. Universidad Nacional de Luján. Disponible en <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/libro.htm#confi>
- CHALMERS, D. y R. FULLER (1996) *Teaching for Learning at University*, London, Kogan Page.
- DURST, R. y G. NEWELL (1989) “The Uses of Function: James Britton’s Category System and Research on Writing” en *Review of Educational Research* 59 (4): 375-394.

- FARÍAS, P. y ots. (2007) *El aprendizaje en la universidad: los procesos de escritura académica en curso*, Universidad Nacional de La Pampa. Disponible en <http://64.233.169.104/search?q=cache:fsvlZfDGsGIJ:www.humanasvirtual.edu.ar/downloads/congreso/El%2520aprendizaje%2520en%2520la%2520universidad,%2520los%2520procesos%2520de%2520escritura%2520acad%C3%A9mica%2520en%2520estudio.doc+lectura%3Bescritura%3Buniversidad&hl=es&ct=clnk&cd=103&gl=ar>
- FERNÁNDEZ, MR. (2006) *Lectura y escritura de textos científico/académicos: dos experiencias de investigación*, Cátedra UNESCO, Rosario, UNR
- (2007) *Lectura y escritura en la universidad: Incidencia de las consignas en la performance escrituraria en un grupo de alumnos universitarios*, Cátedra UNESCO, Rosario UNR
- (2012) *La tesis que no fue. Avatares de la escritura académica*, Editorial Universitaria Española, Salzburgo.
- FERREIRO, E. (1979) *Proceso de alfabetización y alfabetización en proceso*, Bs.As, S.XXI, 1986.
- FERREIRO, E y A. TEBEROSKY (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Bs. As, S.XXI, 1991
- FERREIRO, E. y M. PALACIOS (Comps). (1982) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Bs. As, S. XXI, 1991
- FISCHER, A. (2008) “Letramento acadêmico: uma perspectiva etramento portuguesa”, *Acta Scientia. Language e Cultura*, v. 30, n. 2, p. 177-187, Maringá
- FODOR, J- (1983) *The Modularity of Mind*, the MIT Press, 1993
- FRISCHKNECHT, A.; A. LEZCANO y L. VALDEZ (2007) *Comunidades científicas y comunidades de escritura. Las prácticas de lectura en ámbitos académicos*, Universidad del Comahue. Disponible en <http://64.233.169.104/search?q=cache:AtpPiDdScWgJ:www.feeye.uncu.edu.ar/web/investigacion/posjornadasinve/area2/Aprendizaje%2520-%2520eleccion%2520de%2520carrera/007%2520-%2520Lezcano%2520y%2520Frischknecht%2520-%2520UN%2520Comahue.pdf+lectura%3Bescritura%3Buniversidad&hl=es&ct=clnk&cd=249&gl=ar>
- GEE, J.P. (2001) “Reading as situated language: a sociocognitive perspective”, en *Adolesc. Adult Literacy*, Newark, v. 8, n. 44, p. 714-725,

FERNÁNDEZ, M. del Rosario y PREITI, Francisco - “Pensar la escritura académica...”

GOMBERT, J.E (1990) *Le développement métalinguistique*, PUF, Paris

GRAESSER, A.C. y S.M. GOODMAN (1985) “Implicit knowledge, Question Answering, and the Representation of Expository “, BRITTON, B.K. y J.B. BLACK (Eds): *Undertanding Expository Text*, I-Iillsdale, New Jersey. LEA

MARUCO, M. (2007) “La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria”, Universidad de Buenos Aires, en BERTONI, Alicia y Otros (2007) *La lectura y la escritura en la universidad: la contextualización del problema*. Universidad Nacional de Luján. Disponible en <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/libro.htm#confi>

LANE, P. (1992): *La périphérie du texte*, París, Ed. Nathan

MONTOLÍO, E. (2001) *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona, Ed. Ariel Practicum

NEWELL, G. (1984) “Learning from Writing in Two Content Areas: A Case Study/Protocol Analysis” en *Research in the Teaching of English* 18 (3): 265-287.

OBANDO VELASQUEZ, L. (2007) *El papel sociocognitivo de la escritura*, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en [http://64.233.169.104/search?q=cache:kOC\\_VEMoIJ0J:w3.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab12\\_07arti.pdf+lectura%3Bescritura%3Buniversidad&hl=es&ct=clnk&cd=290&gl=ar](http://64.233.169.104/search?q=cache:kOC_VEMoIJ0J:w3.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab12_07arti.pdf+lectura%3Bescritura%3Buniversidad&hl=es&ct=clnk&cd=290&gl=ar)

OLSON, D (1995) *La cultura escrita como actividad metalingüística*, Ed. Gedisa, Barcelona.

PORTOLÉS, J. (1998) *Marcadores del discurso* Barcelona, Ed. Ariel

SAMAJA, J. (1993) *Epistemología y metodología*, Bs. As, Eudeba

SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1985) “Development of dialectical processes in composition” en D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard, *Literacy, Language and Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.

Recibido: 09/09/2017

Evaluado: 24/11/2017

Versión final: 15/02/2018