



Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en la formación académica inicial en el área de las Ciencias del Mar

Social representations on the thesis writing process for the undergraduate Marine Sciences program

Mónica Tapia Ladino

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Chile

Juana Marinkovich Ravena

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Resumen

En la formación universitaria es necesario realizar una tarea de escritura de envergadura que se encuentra al término de la formación de pregrado, es decir, la tesis. Las representaciones que sobre esta tarea tienen tanto estudiantes como profesores son consecuencia de sus propias experiencias y expectativas sociales. El objetivo de este artículo es relevar las representaciones que un grupo de docentes y de estudiantes de dos carreras del área de las Ciencias del Mar evidencian con respecto a lo que es la escritura, en especial, del género “tesis”. Para ello se aplicó la técnica del grupo focal a seis docentes universitarios para luego como parte del muestreo teórico realizar tres entrevistas en profundidad a tres profesores guías de tesis y a tres que habían elaborado una tesis. Se analizaron los datos obtenidos siguiendo los principios de la metodología de la Teoría Fundamentada (TF). Se obtuvo información acerca de cómo se representan los docentes y estudiantes la escritura de la tesis, qué relación existe entre esa representación y los pasos de la investigación científica y qué función social cumple en el marco de comunidad disciplinar. Los resultados revelan

Afiliaciones: Mónica Tapia Ladino: Facultad de Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile. — Juana Marinkovich Ravena: Facultad de Filosofía y Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile.

Correos electrónicos: mtapia@ucsc.cl; jmarinko@ucv.cl.

Direcciones postales: Mónica Tapia: Área de Lenguas, Facultad de Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Alonso de Ribera 2850, Concepción. Chile. — Juana Marinkovich: Facultad de Filosofía y Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Avenida Brasil 2950, Valparaíso. Chile.

Fecha de recepción: septiembre de 2010

Fecha de aceptación: mayo de 2011

la diferente concepción que sobre la tesis tienen docentes y estudiantes. Los primeros se representan la tarea como parte de un eslabón que debe concretarse en un artículo científico publicable que favorezca el ingreso a estudios de posgrado. En cambio, los estudiantes perciben la tesis como una tarea difícil de desarrollar, pues estiman que no fueron lo suficientemente preparados para enfrentarla. Las diferentes representaciones parecen sustentarse en distintos supuestos: la tesis como un medio para cerrar una etapa de formación académica e ingresar al mundo laboral y la tesis como un medio para acceder a los estudios de posgrado con la perspectiva de incorporarse a la correspondiente comunidad científica.

Palabras clave: discurso especializado; escrituras en las disciplinas; representaciones sociales.

Abstract

University training requires a writing task of considerable significance, which is placed by the end of the preparation program: the thesis writing process. Both teachers' and students' representations on this task are the result of their own social experiences and expectations. This paper aims at unravelling the representations held by a group of teachers and students from two undergraduate programs in Marine Sciences, regarding the 'thesis' genre. The focus group technique was applied to six university teachers to later conduct. Then, as part of the theoretical sampling, three in-depth interviews were done on three thesis supervisors and three students who have already done their thesis. The data was analyzed following the principles of the Grounded Theory (GT) methodology. The collected information reports on how teachers and students represent the thesis writing process, what relationship exists between this representation and the steps for scientific research, and what social function thesis writing process plays in the academic community. The results reveal the different beliefs that the group of teachers and of students hold about the thesis writing process. The former, as well as thesis supervisors, represents the thesis writing task as a chain link that must be realized as a publishing scientific paper that favours their entrance to postgraduate studies. The latter, in turn, perceives the thesis writing process as a hard task to be developed, for which students feel they were not sufficiently trained to deal with. The different representations seem to be based on different assumptions: the thesis process as a means to close their period of academic training and have access to the job market and the thesis process as a means to have access to postgraduate studies and, therefore, be part of the corresponding scientific community.

Keywords: specialized discourse; writing in the disciplines; social representations.

1. Introducción¹

Hacia el término de la formación universitaria, los estudiantes realizan una tarea de escritura de envergadura como es la tesis o seminario de pregrado. Las tesis son tipos de escritos que se elaboran como un requisito para la obtención de un título

¹ En el marco del Proyecto Fondecyt 1090151. *La escritura en las disciplinas en la universidad: El caso de las licenciaturas en ciencias y humanidades.*

o un grado académico. Esta actividad tiene como fin dar una muestra pública de las habilidades investigativas desarrolladas durante una carrera.

Los estudiantes universitarios se acercan paulatinamente al desarrollo de la tesis mediante trabajos escritos previos de menor extensión. El proceso de formación, por tanto, puede ser visto como un proceso de integración a una comunidad académico-profesional. Así lo afirma Coulon (1995, 1997) cuando señala que la incorporación de los jóvenes a la vida universitaria es el inicio de un proceso de aprendizaje: aprender el oficio de estudiante. Este proceso conduce a lo que el autor llama *afiliación* institucional e intelectual. Esto es, el cumplimiento de las reglas que le permiten al alumno conducirse de manera pertinente dentro de la institución y el dominio de las condiciones del ejercicio del trabajo intelectual, sus códigos y su ideología, sustentada en la asunción de determinados valores y el rechazo de otros.

En términos de Casco (2000), la afiliación intelectual es un complejo proceso cognitivo, intersubjetivo y social, cuyas reglas son en su mayoría implícitas. Sin embargo, se expresan, para el estudiante, en prácticas tales como el uso de un determinado vocabulario; en la lectura y escritura de textos expositivos y argumentativos; en exposiciones orales; en el asentamiento de hábitos y estrategias de estudio; en la incorporación de ciertas rutinas de interacción en clases y en exámenes. Como tales prácticas se dan siempre en interacciones comunicativas específicas con sus pares y profesores, la afiliación intelectual del estudiante pasa por el conocimiento de los códigos en que dichas prácticas se realizan, es decir, por la afiliación discursiva. Tal afiliación culmina en un rito discursivo final denominado defensa de la tesis.

Una manera de abordar el fenómeno de la escritura en la formación universitaria es conocer las concepciones que los estudiantes universitarios y los académicos tienen acerca de la escritura de la tesis en un área disciplinar particular. En este caso, hemos centrado nuestro interés en el ámbito de las Ciencias, en especial de las del Mar, entendidas como aquella área del saber caracterizada por el crecimiento del conocimiento de manera acumulativa y sostenida. En este ámbito, los resultados se desarrollan típicamente a partir del estado de conocimiento existente (Becher, 2001). Conocer cómo son las representaciones que sobre las tareas de escritura expresan tanto estudiantes como profesores,

es un camino para desentrañar el contexto sicosociocultural en el que ocurre la actividad de la escritura académica.

El artículo contiene, en primer lugar, un marco referencial donde se revisan conceptos teóricos como alfabetización académica, escritura en las disciplinas, discurso y discurso y géneros académicos. En el apartado metodológico se presenta el diseño de investigación, en este caso desde el enfoque cualitativo-interpretativo conocido como la Teoría Empíricamente Fundamentada. Luego los resultados se representan organizados en dos áreas de análisis: las Representaciones Sociales de estudiantes y de docentes acerca de la escritura de la tesis.

2. Antecedentes teóricos

Una manera de abordar la problemática de la producción escrita es analizar las Representaciones Sociales² que manifiestan los integrantes de una comunidad discursiva acerca de cómo vivencian la tarea de escribir. Este tipo de estudios atiende a explicar los aspectos contextuales en los que se da el fenómeno de la escritura. Bhatia (2004), en su modelo de análisis, propone que el estudio de los géneros discursivos se puede realizar desde cuatro dimensiones: la perspectiva textual, la sociocognitiva, la sociocrítica y la perspectiva etnográfica. Esta última se caracteriza por abordar temas como las concepciones, creencias, conductas, momentos críticos de interacción de los participantes, entre otros. Estos niveles de análisis son complementarios entre sí, y la perspectiva abordada dependerá del objeto de estudio y del marco de trabajo que se desee investigar (Bhatia, 2001).

Una manera de comprender el contexto en el que se da la producción de un escrito es conocer cuáles son las RS que los escritores elaboran de la tarea de escritura de la tesis de pregrado. Estudios previos en esta línea (Harvey y Muñoz, 2006) señalan que las concepciones sobre el informe universitario de académicos y estudiantes universitarios se relacionan con la producción de textos de carácter conceptual, lingüístico y comunicativo que explicitan los vínculos entre representación mental y social, la estructuración textual y la descripción de la realidad.

² De ahora en adelante, RS.

Desde la sociología (Moscovici, 1984), las RS son formas de conocimiento que le permiten al sujeto o al grupo volver parte de su mundo interior a un objeto nuevo y extraño que provienen del universo de la ciencia, filosofía o el arte y que genera desequilibrio. Estas representaciones se caracterizan porque son generadas por los sujetos sociales, se conciben como una producción y elaboración de carácter social que no es impuesta externamente y se trataría de un conocimiento espontáneo, práctico, un producto y proceso de la actividad (Jodelet, 1984).

En el ámbito universitario los estudiantes tienen la oportunidad de vivenciar la escritura y la lectura de un modo muy particular. En la línea de Tolchinsky y Simó (2001), Carlino afirma que lo que el estudiante experimenta en la universidad es un proceso de Alfabetización, es decir, cuando el estudiante ingresa al pregrado necesita hacerse cargo del (...) *conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad* (Carlino, 2005: 13-14). Desde esta perspectiva, el concepto de *alfabetización* se relaciona con prácticas de lenguaje y pensamiento, el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional. Una manera como se evidencia este proceso se relaciona con la asunción de las convenciones discursivas de la comunidad académico-disciplinar.

En este sentido, los estudiantes en el ámbito universitario deben leer y escribir textos que pertenecen a tradiciones desconocidas para ellos y que se producen dentro de ciertas comunidades discursivas. Según Bazerman *et al.* (2005), la alfabetización académica involucra la adhesión de las convenciones del lenguaje formal, se trata de un concepto más amplio que lleva a los estudiantes a comprometerse con el conocimiento, el pensamiento y los trabajos profesionales.

En el mundo universitario, los modos de comunicación son las actividades académicas centrales. Tales modos no son uniformes, sino son particularizados en cada área del conocimiento. En términos de Creme y Lea (2003), *cada disciplina académica posee su propio método para organizar el conocimiento, y las formas específicas en que se debe escribir para cada área del conocimiento son parte inherente de la propia disciplina* (p. 13).

Al mismo tiempo, el proceso de alfabetización exige que la elaboración de los textos dé cuenta de conocimientos complejos.

En este sentido, los trabajos escritos que desarrollan los estudiantes durante su formación hacen parte de los discursos especializados, es decir, textos donde se tocan temas no cotidianos dentro de dominios conceptuales particulares que revelan una función básicamente referencial y cuyo contexto de circulación es una comunidad universitaria específica (Parodi, 2007, 2010). Dentro de los discursos especializados distinguimos el discurso académico entendido como aquel que emerge de las academias, los centros de investigación y las Universidades para generar, transmitir o reproducir conocimiento científico y que presenta características textuales particulares (Padrón, 1996; Gunnarsson *et al.*, 1997; Tolchinsky, 2000; Adelstein y Kuguel, 2004; Venegas, 2007).

Un movimiento que se ha preocupado pedagógicamente de la relación entre las áreas del saber y los modos de leer y escribir, es el de la Escritura en las Disciplinas. Dicha área se preocupa de la investigación para comprender qué ocurre con la escritura en diferentes disciplinas y el movimiento de reforma curricular para ofrecer una instrucción relacionada disciplinariamente en un programa específico diseñado para tal propósito (Bazerman, 2005). La investigación en la Escritura en las disciplinas es un movimiento basado en la conciencia de que cada disciplina se expresa con convenciones discursivas particulares.

Actualmente, una de las maneras de abordar desde la teoría el problema de la enseñanza de la escritura en educación ha sido mediante la aplicación del concepto de los géneros discursivos al ámbito pedagógico, o sea, a partir del análisis de las condiciones de producción y caracterización de los textos dentro de comunidades discursivas (Bajtin, 2002; Swales, 1990; Rastier, 2005; Bathia, 1998, 2004). Desde esta perspectiva, lo que importa estudiar es la institucionalización de actividades verbales que comparten todas aquellas personas que participan en determinados tipos de intercambios sociales y culturales por medio del uso de la lengua. Los géneros son consecuencia de la acción que se lleva a cabo con la palabra en respuesta a contextos sociales recurrentes. Cope y Kalantziz (1993) definen los géneros discursivos como las estructuras convencionales que han evolucionado como esquemas pragmáticos para establecer tipos de significados y para lograr objetivos sociales distintivos, en escenarios específicos, con significados lingüísticos particulares. Asimismo, para Carlino (2005) los géneros discursivos no son meros formatos de textos, sino que son sistemas de acción

que generan expectativas entre lectores y autores. Conocer un género discursivo implica para un autor saber qué es lo que el lector está esperando que diga un texto.

Conocer el modo cómo los integrantes de una comunidad discursiva se representan las tareas de escritura es un tipo de conocimiento que tiene un impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma. Estimamos que para realizar cambios educativos profundos en esta materia, es necesario conocer cómo vive una comunidad una tarea de escritura, qué valor le asignan, bajo qué supuestos enfrentan el proceso de enseñanza, qué causas le atribuyen al desempeño, entre otras interrogantes.

Dar respuestas a estas cuestiones a partir del conocimiento y los valores que cada comunidad discursiva le asigna a la escritura, nos podría proveer información real acerca de cómo enfrentar programas de enseñanza-aprendizaje de la escritura en diferentes niveles de formación (Marinkovich, y Velásquez, 2010). En especial, nos interesa aquí recabar información acerca de cómo se da este proceso en la formación universitaria.

Por tanto, el estudio de un género particular como es la tesis en un área disciplinar específica es lo que aborda esta investigación. El objetivo es identificar las RS de estudiantes y profesores del área de las Ciencias del Mar sobre el proceso de la escritura de la tesis de pregrado. Proveer este conocimiento permitirá comprender cómo vivencian actores de la educación superior la tarea que marca el término de la formación de pregrado y el inicio de la carrera profesional.

3. Metodología

La presente investigación empleó una metodología de carácter cualitativo-interpretativa y se escogió el enfoque metodológico denominado Teoría Fundamentada (TF) (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). De acuerdo con Campo y Labarca (2009), esta teoría fue desarrollada por Glaser y Strauss en 1967 y representa una de las principales tradiciones de la investigación cualitativa basada en la sociología y el interaccionismo simbólico. El método de estudio correspondió a un estudio de caso, debido a que se trata de investigación empírica que estudia un fenómeno dentro de su contexto de la vida real, se basa en

diferentes fuentes de evidencia y sus resultados favorecen el desarrollo de proposiciones teóricas.

Para las autoras, este enfoque permite crear propuestas teóricas basándose exclusivamente en los datos. En consonancia con lo anterior, en esta investigación se ha puesto especial énfasis en los discursos de los actores plasmados en los textos, ya que son estos los que conforman el material empírico real y, por ende, constituyen la base para desarrollar la teoría.

Con esta apuesta metodológica, y a partir de los datos obtenidos se pudo acceder a los procesos subjetivos de docentes y estudiantes, permitiendo la construcción de conocimientos teóricos sobre las RS asociadas al proceso de escritura de la tesis de pregrado. En otras palabras, responder a la interrogante de cómo perciben los profesores y estudiantes la escritura de una tesis en la formación académica inicial.

4. Recolección de los datos

El tamaño de la muestra está íntimamente relacionado con la metodología ya mencionada, es decir, corresponde a una de las partes del proceso de recolección de los datos y su análisis. Por ello, la muestra inicial se conformó a partir de 12 casos entre profesores y estudiantes del último año del área de las Ciencias del Mar (Química Marina y Biología Marina) de la Universidad Católica de la Santísima de la ciudad de Concepción. Estos casos cumplieron con los criterios de inclusión para el estudio: a) profesores que guían tesis de pregrado y b) estudiantes que escribieron una tesis de pregrado.

La recolección de la muestra se realizó en dos etapas. En primer término, y para acercarnos inductivamente a nuestro objeto de estudio, realizamos un *focus group* con 6 docentes de las carreras de Química Marina y Biología Marina. Una vez aplicada esta técnica, procedimos a realizar un primer análisis de las categorías. Luego de este análisis preliminar, y siguiendo la metodología de la TF, se procedió a realizar un muestreo teórico, esto es, a seleccionar nuevos casos a estudiar según su potencial, para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados. En esta segunda etapa se realizaron seis entrevistas: tres a docentes guías de tesis en el área y tres a estudiantes que habían desarrollado una tesis individual.

5. Análisis de los datos

El análisis se realizó siguiendo los pasos propuestos por la TF, lo que permitió construir modelos conceptuales con respecto al fenómeno en estudio. La primera etapa, la de la codificación abierta, consistió en el examen y fragmentación de la información recopilada para organizar los materiales en conceptos y categorías. La codificación inicial de esta etapa se realizó con el apoyo del *software* QSR.NVivo, que facilitó la tarea de almacenamiento, sistematización y codificación de los textos. En general, la etapa de codificación abierta siguió el principio de comparación constante que pretende generar teoría mediante el análisis comparativo y sistemático de lo declarado por los sujetos (Flick, 2004). Cada porción fue aislada por las investigadoras y asociadas a una categoría. En segundo término se integraron las categorías y propiedades surgidas de la etapa anterior para formar el núcleo de la teoría emergente, actividad que correspondió a la codificación axial.

Finalmente, los materiales fueron reducidos a una conceptualización teórica a partir de las categorías originales y de una teoría sustantiva en la que se produjo una reducción del conjunto de categorías. Para concluir, se consideró la textualización de la teoría emergida mediante las anotaciones que se habían realizado durante las fases anteriores.

6. Resultados y discusión

Comentamos los resultados en función de la interrogante central de la investigación, cual es, cómo se representan socialmente las tesis de pregrado profesores y alumnos de dos carreras asociadas a las Ciencias del Mar, teniendo en cuenta los datos recabados y lo que más valoran los participantes. Después de haber realizado la codificación abierta de los datos para llegar a la codificación axial, elaboramos un diagrama que muestra la relación que hay entre las categorías. Para ello, relevamos las siguientes dimensiones: características de la tesis, dificultades en el proceso de escritura de la tesis, sentimientos y expectativas que produce la escritura de la tesis, causas del déficit en la escritura de la tesis, apoyo al desarrollo de la tesis y propuestas para mejorar la calidad del aprendizaje de la escritura académica.

En la TF se relacionan las categorías y propiedades mediante la alternancia de un pensamiento inductivo y deductivo. Se focaliza en la identificación de un fenómeno central y se distinguen las relaciones causales e intervinientes para explicar las relaciones dentro de un esquema organizativo de relaciones. El paradigma de codificación considera la identificación de los siguientes elementos: el fenómeno o idea central o incidente al que hacen referencia las acciones; el contexto, es decir, las condiciones bajo las cuales se da el fenómeno; las condiciones causales, constituidos por los sucesos que provocan la ocurrencia del fenómeno; las condiciones intervinientes que influyen sobre las estrategias de acción/interacción y que pueden facilitar o intervenir en ellos; las estrategias de acción que se utilizan para manejar o responder ante el fenómeno y las consecuencias que son los resultados de la acción e interacción del fenómeno.

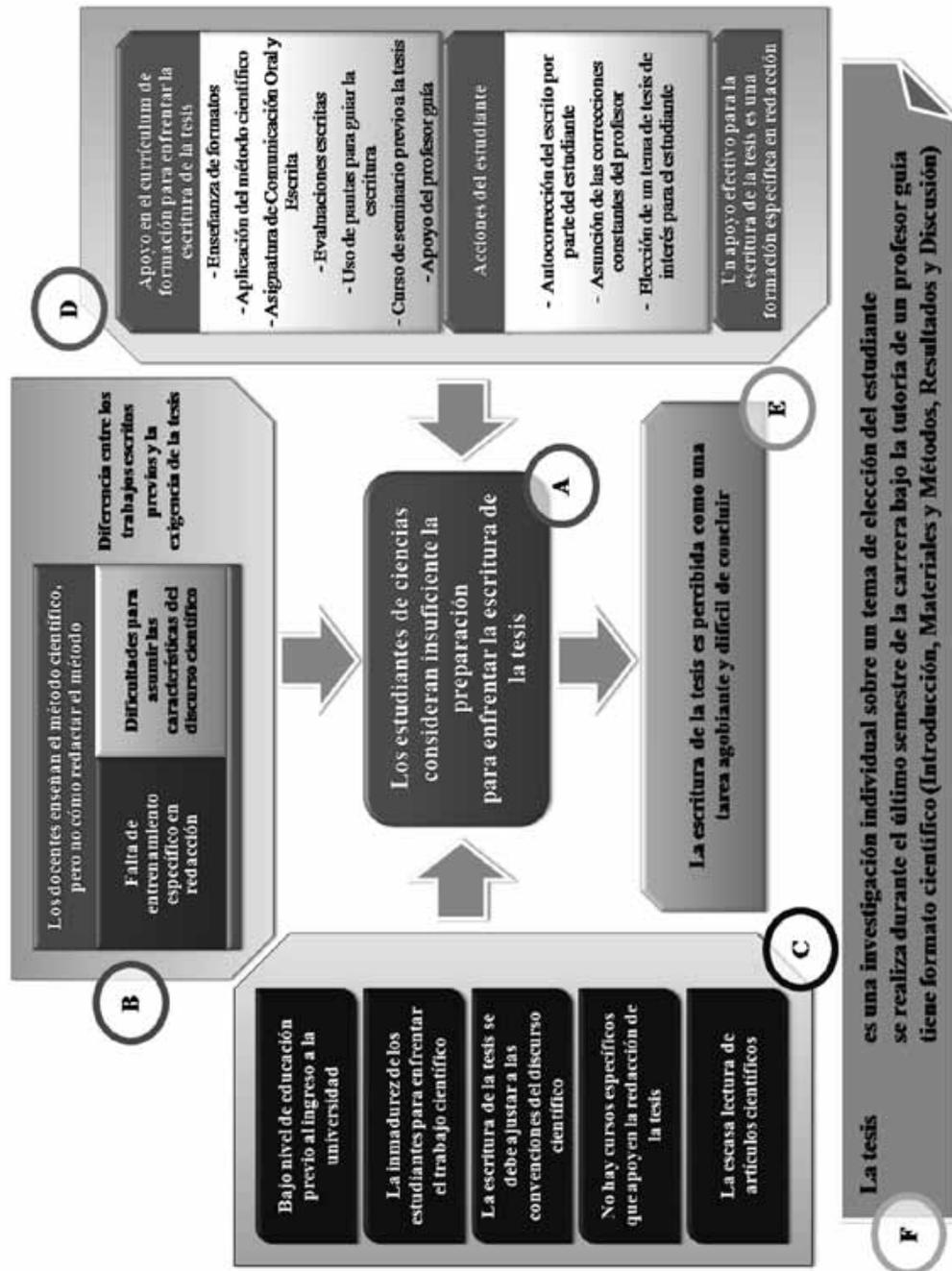
Se despliega la codificación axial que contiene los elementos anteriormente señalados en torno al fenómeno o idea central (ver Figura 1).

Para los estudiantes, la tesis es una actividad que se realiza en último semestre de la carrera, aunque cursan previamente una asignatura preparatoria, donde desarrollan un trabajo investigativo. La tesis es una actividad que se realiza al final del proceso de formación. Versa sobre un tema escogido por el estudiante y acordado con el profesor, su formato es el de un artículo científico (Introducción, Métodos, Resultados, Discusión- IMRD), lo que es expresado por un estudiante en el siguiente segmento:

“Tenía introducción, un resumen, un abstract que es el resumen en inglés, una metodología, resultados, discusión, conclusión, referencias bibliográficas y la verdad es que cuando uno hace una tesis científica, uno cita muchos trabajos que anteriormente hayan realizado ensayos de toxicidad. Y, como anteriormente le mencionaba, no habían muchos antecedentes sobre las bacterias, pero sí ensayos de toxicidad con otros organismos” (Estudiante 2).

Al revisar los materiales, advertimos que ellos se representan la tarea de la escritura de la tesis como una actividad para la que no recibieron una formación particular, sino una formación relacionada con la enseñanza del método científico. Entre las causas de este fenómeno identificamos que los estudiantes sienten que les enseñan el método científico, pero no es una actividad que los ayude a enfrentar la redacción del texto. Es decir, asumen la tarea de escritura como un fenómeno disociado

FIGURA 1
Las representaciones sociales de los estudiantes acerca de la escritura de la tesis en Ciencias del Mar



del aprendizaje del método. Esta evidencia se visualiza en las siguientes intervenciones:

“Se nos enseña el método científico, pero lo fundamental, cómo plantearse una hipótesis, cómo uno debería hacerlo, cómo es la pregunta, la afirmación, ese tipo de cosas. Pero redacción en sí, no” (Estudiante 1).

“Es como uno habla, escribe. Uno no se sabe explayar mucho. Uno de repente le faltan las palabras también para poder escribir en un texto científico también, uno no tiene mucho vocabulario, por ejemplo” (Estudiante 3).

Las razones que esgrimen los estudiantes para explicar sus dificultades en la escritura de la tesis también se relacionan con la formación previa, así como a razones internas y externas del estudiante relacionadas con la apropiación del discurso científico, tales como:

“Producto de inmadurez que de repente uno dice que si pasando el ramo de castellano o lenguaje, no sé cómo se llama ahora, ya estoy lista. Yo nunca fui así como que me iba mal, pero nunca fui una alumna súper aplicada, entonces era como que con pasar de curso estaba bien. Llegué a la universidad y al primer año quizás fue lo mismo, nunca me fue mal tampoco en la universidad, pero fue como que mientras lo pase estoy lista” (Estudiante 1).

“Uno se enfrenta al seminario así como de golpe y porrazo y se da cuenta de que aquí nadie me va a decir lo que tengo que poner en la introducción, aquí nadie me está guiando cómo tengo que hacer el experimento” (Estudiante 1).

Una de las razones que puede explicar las dificultades en la redacción de la tesis, parece ser que los trabajos previos se realizaron sin considerar propósitos comunicativos reales. Los trabajos anteriores a la tesis son asumidos por los estudiantes como un requisito para aprobar los cursos, sin embargo, la tesis es una actividad mayor que pone en juego una acción real: término de la carrera y la obtención del título.

Cuando revisamos los factores que intervienen en el fenómeno, identificamos variables que intervienen en la ocurrencia del fenómeno. Básicamente se advierten aspectos estructurales anteriores a la formación de pregrado, como razones internas y externas a los estudiantes. La baja formación escolar, la escasa responsabilidad con que se enfrentan las actividades académicas como las evaluaciones y las lecturas, el hecho de tener que ajustar la escritura de la tesis a los requerimientos del discurso científico y el no contar con un curso específico y obligatorio

sobre redacción de este trabajo, son todos factores que intervienen en esta representación de que es insuficiente el apoyo para escribir la tesis. De este modo, los estudiantes señalan:

“Yo creo que también pasa por la formación del colegio en adelante. Yo creo que es fundamental la Enseñanza Básica, Media y la parte de comprensión de lectura, redacción es fundamental, yo creo que eso está súper débil” (Estudiante 3).

“Yo creo que leer más, escribir más. Nunca había hecho una tesis, uno hace una tesis una vez no más, y tampoco uno lee mucho por leer, o sea, uno lee por obligación casi, entonces yo creo que pasa por ahí” (Estudiante 3).

Para enfrentar la tarea de escribir la tesis, los estudiantes acuden a un conjunto de estrategias para resolver la tarea. Por un lado, distinguimos aquellas que ofrece el propio currículum de formación donde se advierte el conocimiento de los formatos, la aplicación del método científico en trabajos escritos, la realización de un curso de Comunicación, uso de pautas para guiar la escritura, entre otras. Asimismo, identificamos aquellas que lleva a cabo el propio estudiante como autocorregir su escrito, asumir las constantes correcciones que propone el docente y escoger un tema de investigación que lo motive.

Visto este escenario de posibilidades, los estudiantes visualizan cuál sería la mejor solución para enfrentar el problema de la escritura de la tesis. Para ellos, el apoyo específico a la redacción de la tesis mediante un curso en algún momento previo, es la opción para enfrentar la tarea sin dificultades. Entre las soluciones que plantean se detectan las siguientes:

“La verdad, sí, pero pautas más que nada, cómo decirlo, es que lo que pasa es que los trabajos eran muy pequeños entonces, era como un resumen (...), pero a la hora de llegar a la tesis cambió el asunto completamente, pero sí hubieron pautas” (Estudiante 3).

“Hice miles de miles de borradores. Entonces a cada cosa que escribía, después lo revisábamos en conjunto (con la profesora guía), siempre en conjunto (...) Lo íbamos viendo y cómo iba sonando mejor o qué nexos poner y eso. Entonces todas las semanas nos juntábamos y lo íbamos corrigiendo juntas” (Estudiante 2).

“Yo creo que primero las ganas, las ganas es lo fundamental. El interesarse por el tema que uno va a escribir, eso es lo fundamental” (Estudiante 3).

“Podrían hacer talleres de escritura o cómo escribir las tesis. Más que nada eso, pero que fueran a lo mejor no tan, no como algo optativo, sino como obligatorio” (Estudiante 2).

Llama la atención que los estudiantes reconocen e identifican formas que favorecen la escritura de la tesis, pero en lo central perciben que el aprendizaje de la escritura no debería ser una actividad disociada del género. Desde esta perspectiva, como veremos más adelante, surge una tensión entre el modo cómo enfrentan los docentes la enseñanza del discurso científico y el modo cómo los estudiantes la relacionan con la escritura. Esta disociación tiene como resultado una escasa valoración de las estrategias institucionales para aprender a escribir en ciencias. Pareciera que los esfuerzos son infructuosos, debido a que los estudiantes se representan la tarea como una actividad agobiante y dificultosa. Y la escritura se perfila como un gran reto que es imperativo asumir. Las expresiones a continuación así lo demuestran:

“Yo estuve un año con la tesis, lo que más nos costó fue la redacción. Obtuvimos los resultados y todo, pero fueron muchas correcciones, demasiadas correcciones por el profesor guía, pero fundamentalmente de redacción y a todos nos pasó lo mismo” (Estudiante 1).

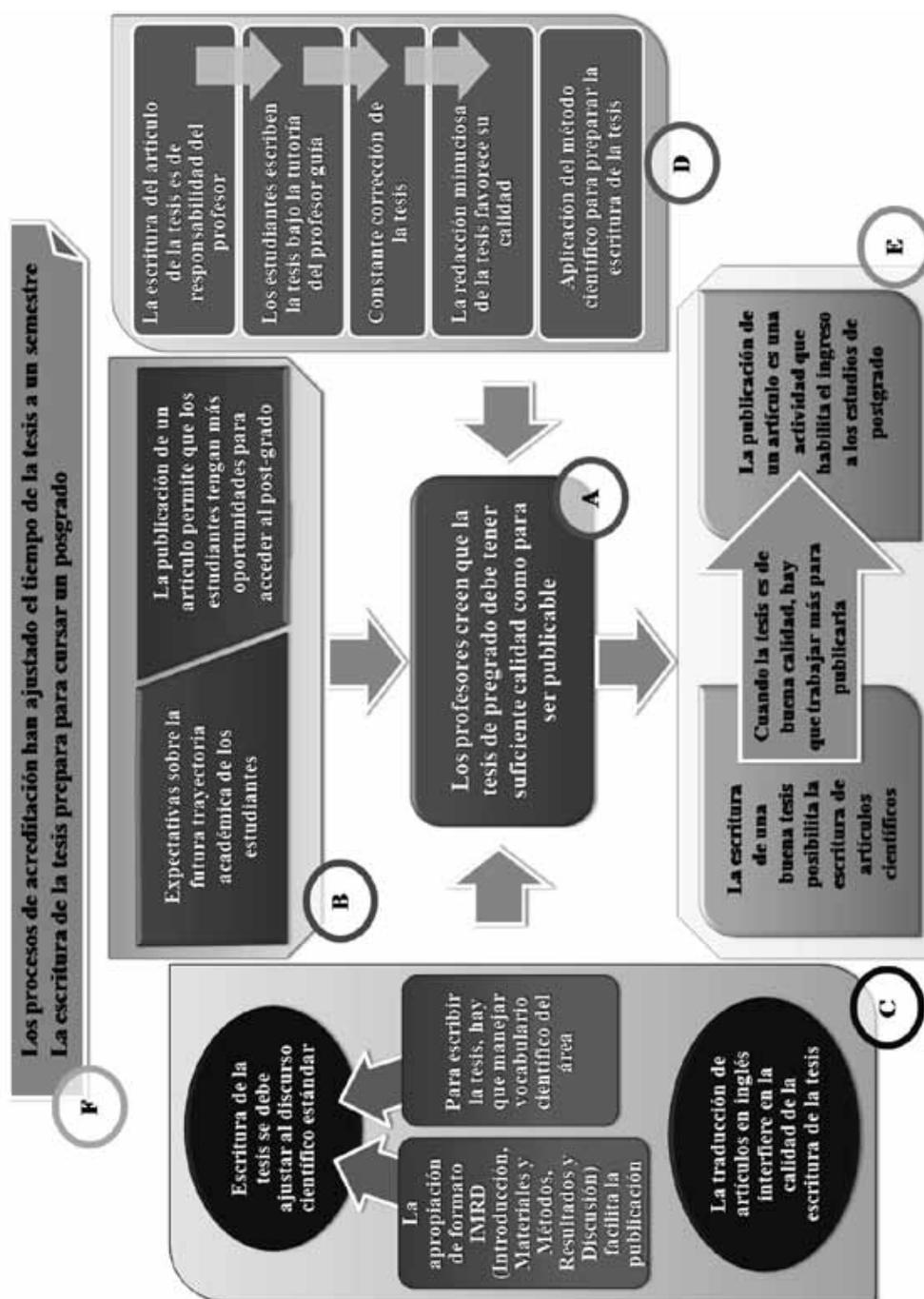
“Me parece aparte de traumático (risas) ... no, no me parece traumático. Me parece que cuesta, la parte que más me ha costado es escribir la tesis, lejos” (Estudiante 3).

“Fue mucha presión porque después de realizar una tesis tan larga experimentalmente, uno lo único que quiere es escribir y terminar y la verdad es que no, porque cada vez íbamos corrigiendo más cosas. Al principio era como todo en general la revisión. Después ya era más detallado (...). Fue súper minuciosa la revisión, demasiado (...). Pero fue como agobiante” (Estudiante 2).

En síntesis, los estudiantes se representan la tarea de escribir la tesis como una actividad para la que sienten que no han recibido una formación particular. Reconocen que les han enseñado el método científico, pero perciben que hay muchos factores que complican su desarrollo. Las dificultades para enfrentar la tarea se asocian a una escasa formación escolar, a razones emocionales que les ha impedido aprovechar las oportunidades que ofrece el currículum, como los cursos previos, los tipos de evaluaciones, las pautas, entre otros. Todo ello tiene como resultado la sensación de que la escritura es una tarea ardua, más extensa y compleja de lo que pensaron inicialmente.

En cuanto a las representaciones sociales de los profesores acerca de la escritura de la tesis en las especialidades estudiadas, una vez realizada la codificación axial de lo expresado por ellos, se esboza en la Figura 2.

FIGURA 2
Las representaciones sociales de los profesores acerca de la escritura de la tesis en Ciencias del Mar



Como advertimos en el análisis, los docentes asumen la tarea de desarrollar una tesis como actividad con proyecciones, es decir, perciben dicha acción como parte de un continuo en el que la tesis es un eslabón más en la formación académica hacia un estadio final en donde se encuentra la publicación de la investigación en formato de artículo científico. Así lo evidencian los comentarios de los entrevistados, de los que seleccionamos algunas intervenciones:

Las tesis “cumplen con el formato y tienen una nota de formato. Tienen la resolución de una problemática y yo creo que la mayoría con un poco de meter mano podrían ser publicados, depende de cómo salió la investigación” (Profesor 2).

“La idea es que la investigación podría estar a tal nivel que pudiera llegar a una publicación” (Profesor 1).

Al revisar el contexto en el que se realiza las tesis del área de Ciencias, advertimos que ha producido un cambio en el tiempo. Actualmente su duración se ha ajustado a las exigencias de los procesos de acreditación.

“Antes, estoy hablando 10 años atrás, las tesis eran largas. La persona lo inscribía un semestre y podía seguir por 2, 3, 4 semestres haciéndola hasta que entregaba la tesis, por lo que tiene que ver con la acreditación, se recortaron las tareas porque si no, uno estaba 4 semestres con un estudiante que no, te fijas. Las tesis se han acortado bastante a un semestre que es lo que corresponde por currículum duran 50 créditos” (Profesor 2).

Cuando revisamos las razones por la cuales los docentes perciben la tarea de la escritura como una fase orientada a la publicación de artículos científicos, identificamos las razones académicas que sustentan esta idea. Los docentes se representan la tarea de escribir la tesis como parte de una actividad que permite el acceso a los estudios de posgrado. Es decir, ellos cifran expectativas que proyectan la formación del estudiante. Desde esta perspectiva, la tesis es solo una fase, donde el producto principal y socialmente reconocido es la publicación. En cambio, la tesis es un artefacto que solo circula en los anaqueles de la biblioteca y que escasamente se difunde entre los estudiantes y docentes. Al respecto, los docentes declaran enfáticamente:

“Pero es que si no, no consiguen becas porque qué es lo que te hace diferente al salir de la universidad que salen muchísimos muchachos. Ya que tengas buenas notas te hace diferente, que tengas presentaciones en congresos, que sean nacionales e internacionales, te hace diferente, y que tengas un trabajo enviado

tengas algo publicado te hace diferente al resto. (...) Si tú realmente quieres ayudar a tus estudiantes vas a tener que ayudarles a publicar, y es mucho trabajo, pero es trabajo no más” (Focus group).

“Si lo puede publicar significa que puede postular a una beca, que con ser joven y con una publicación, la probabilidad de quedar en un programa de postgrado y una beca aumenta mucho” (Profesor 2).

“Si es posible uno siempre trata, por lo menos, a encaminar el nivel de rigor, que sea un nivel de rigor publicable” (Profesor 3).

Por lo tanto, para los docentes la tesis tiene un potencial constante, es decir, la posibilidad de publicar está latente y depende tanto del esfuerzo del estudiante como de las exigencias que hace el profesor guía. Asimismo, perciben esta expectativa como una ayuda, como un deber al que hay que responder.

En relación con las condiciones que intervienen para que se dé el proceso, podemos señalar que la escritura se asume como un proceso de apropiación de las convenciones discursivas del área de ciencias. Es decir, quien escribe una tesis en esta área necesita asumir el formato científico, ajustar el discurso al estándar y manejar el vocabulario especializado. Asimismo, se advierte como un factor interviniente el hecho de que las constantes lecturas de un *paper* en inglés interfieren en la calidad de la escritura de la tesis. Las siguientes intervenciones dan cuenta de estas aseveraciones:

“Claro que eso no depende de nosotros, porque tenemos una pre-estructura definida de escritor, que es la convención del ámbito científico, que se limita a lo que es un artículo científico y por lo tanto ahí no hay variante, es decir, aunque uno lo quiera hacer de otra manera, eso se encauza” (Profesor 3).

“Desarrollar una idea y como es todo ciencia tiene que ver con ese tipo de jerga científica, que utilicen bien la jerga según la disciplina, si están en biología de peces que usen la jerga relacionada con peces o cosas morfológicas por ejemplo en ecología usan la jerga y en seminario de tesis es método científico” (Profesor 2).

“Yo pienso que es difícil (escribir la tesis). Y más se complica cuando en ciencias hacemos que (los estudiantes) lean muchos textos en inglés. Entonces eso complica mucho más, porque la verdad es que tú te das cuenta que uno traduce tarzanesco el sistema y los entiendes (...). Dijiste una barbaridad porque estabas traduciendo” (Profesor 1).

Aún más, para lograr que los estudiantes alcancen una alta calidad en sus escritos, los docentes realizan una serie de actividades para promover el desarrollo de habilidades de escritura. De hecho, ellos confían en lo que hacen y estiman que todos sus esfuerzos son bien recepcionados por sus estudiantes. Las medidas que implementan se relacionan con la enseñanza del formato y tempranamente del método científico. Asimismo, los docentes explican que aplican pruebas donde incluyen el desarrollo de respuestas escritas. Llama la atención que los docentes no solo hacen escribir, sino que modelan la escritura científica mediante el análisis de los textos escritos por sus estudiantes. Esto lo verbalizan así:

“Yo no hago pruebas de selección múltiple, trato de que en mis pruebas al menos tienen que llenar una tabla o tienen que ir escribiendo descripciones cortas de 2 o 3 líneas, no más larga que eso, porque no es un ensayo. Entonces especialmente en la revisión de la prueba, porque digo y se dan cuenta que muchas veces hago, me pego la lata de ir revisando y voy escribiendo en una planilla, en una hoja Word, en una tabla voy escribiendo las respuestas literales de lo que ellos dicen. Entonces después les digo ok mire, pero se dan cuenta que de esta forma expresarlo falta esto, falta lo otro, dando vuelta aquí, voy cambiando y usando sus mismas palabras como ejemplo” (Profesor 3).

Incluso, los docentes emplean la estrategia de la corrección minuciosa de los diferentes borradores de la tesis. Esta es una tarea conjunta entre el profesor guía y el tesista quien debe realizar las correcciones. Esta actividad no está exenta de tensiones, pues el docente va dando indicaciones que el estudiante debe asumir, de no ocurrir esto, se dilata el término de la tesis, lo que se expresa en estas intervenciones:

“Ellos llegan y eso está lindo, está perfecto ok empecemos y empezamos a redactar y ellos mismos se van autocorrigiendo el cuento.(...) Tú le tratas de explicar que tiene que ser lógico, no pueden volver a decir la ecotoxicología si ya están hablando de cómo se hace un ensayo de toxicidad. Yo creo que al final aprenden” (Profesor 1).

“El término de la tesis depende de los dos profesores consultados, del guía y del coordinador de la tesis. Es necesario ir marcándoles el paso, es una acción activa no es que el estudiante termine cuando quiere, hay que ser muy, muy mañoso” (Profesor 3).

Para los docentes, las tensiones se suscitan, porque los estudiantes no dimensionan la envergadura de la tarea de escribir. Advertimos que ellos comprender que el proceso de escribir es

arduo y complejo. Tales dificultades se asocian al hecho de que hay que adaptar el escrito a los requerimientos de la escritura científica, aspecto que se reitera continuamente:

“Ahí los estudiantes típicamente subestiman el tiempo de la escritura y escritura no es sólo una herramienta gramatical, ellos tienen que tomar información nueva que han producido, y en parte que la han trabajado experimentalmente y muestreado, han usado herramientas estadísticas y herramientas analíticas, químicas o biológicas, tienen que hacer algo que nunca han hecho y es bastante difícil y después contextualizarlo en el universo del conocimiento científico” (Focus Group).

La tesis se escribe “con una sintaxis científica de una manera bastante particular” (Focus Group).

Como consecuencia de la apreciación que tienen los docentes de la tesis como una actividad que forma parte de un eslabón en la formación y no un estado terminal, la tesis es vista como una llave que abre las puertas al desarrollo de publicaciones y el acceso a los estudios de posgrado. Eso sí, para que ello ocurra es necesario seguir trabajando siempre de manera tutelada en la escritura del artículo por el profesor. El apoyo en esta fase es fundamental para tener éxito en la redacción del artículo científico, ya que

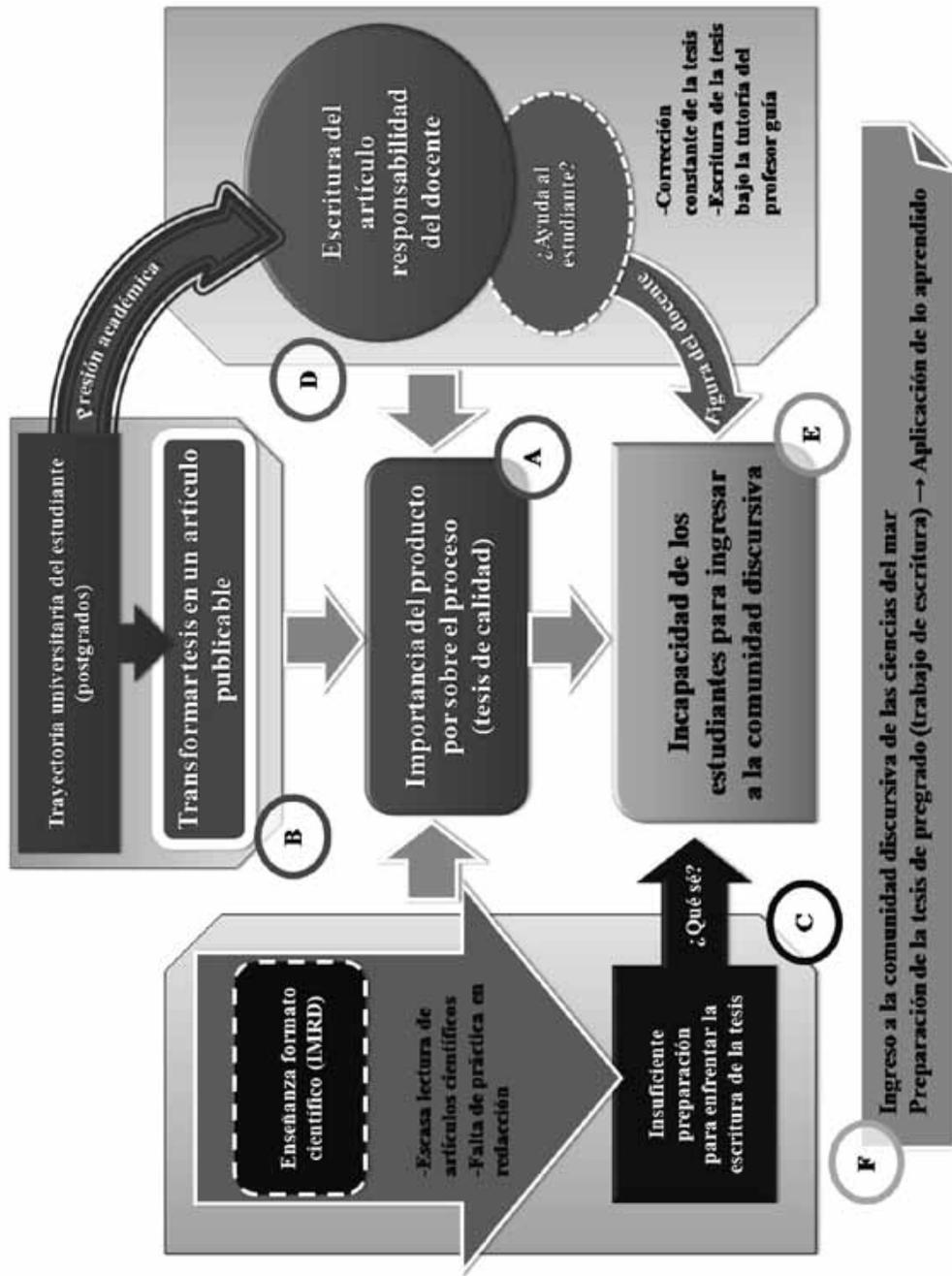
“Ellas (las tesistas) están trabajando conmigo, pero la que lleva la publicación soy yo, si yo las dejara a ellas, jamás llegarían a una publicación, o sea no podría decir eso, pero no creo que lleguen dentro de un plazo corto, además hay que escribirla en inglés después y me interesa mandarlas a un trabajo, ojalá que se una ISI, porque la verdad sino se ve mal que tú publiques y que no sea ISI” (Profesor 1).

Una vez realizada la codificación axial, procede la codificación selectiva, proceso que significa la elección de una categoría nuclear que relaciona todas las categorías anteriores en torno a una categoría central.

Tanto la codificación axial como la selectiva van construyendo una teoría formal, teoría de tipo emergente que se deriva de una teoría sustantiva que se alimenta directamente de los datos.

En la Figura 3 se despliegan los resultados de la codificación selectiva:

FIGURA 3
 Integración de las concepciones en torno a la escritura del género 'tesis'



La categoría nuclear en la Figura 3 nos insta a considerar la tesis como un producto de calidad, como un género académico que debería constituirse por sobre todo en la antesala para incorporarse a la comunidad científica y por ello las exigencias que este anhelo significa. En este contexto, la comunidad analizada presenta formas diferentes de concebir el género “tesis”: los docentes, como una actividad clave que favorece el ingreso a una etapa final de la formación académica, pero con la posibilidad de proyectarla a una etapa de consolidación, es decir, del acceso a la comunidad de pares en la disciplina; en cambio, para los estudiantes, se trata de una actividad con la cual cierran un ciclo de formación.

Para los docentes, la tesis es una instancia para demostrar el dominio de ciertas competencias susceptibles de profundizar con la finalidad de lograr un nivel de mayor experticia, no así para los estudiantes que, en el caso de las carreras asociadas a las Ciencias del Mar, consideran que la tesis es una exigencia del currículo universitario que los habilita para su desempeño profesional. Este contraste en la percepción acerca del valor que se le atribuye a la tesis tiene como consecuencia una situación de tensión. Por un lado, el estudiante manifiesta un sentimiento de frustración debido a que no logra concluir su escrito, pues siempre hay algo que hay que mejorar y, por otro lado, el docente guía la tesis orientado por la idea de hacer de ella un producto que cumpla con los estándares exigidos para un artículo de investigación que debería someterse al arbitraje de pares evaluadores.

Cuando revisamos los supuestos que parecen explicar la disonancia en las representaciones sociales acerca de la escritura de una tesis, advertimos que los estudiantes vivencian el proceso como una tarea de difícil resolución para la cual no se sienten suficientemente preparados. Esta sensación es radicalmente diferente a la representada por los docentes quienes sienten que se ocupan de la enseñanza de la escritura a lo largo de toda la formación de los estudiantes. Esta oposición en las representaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica y luego científica, puede deberse al hecho de que los estudiantes no asocian el aprendizaje del método científico al aprendizaje de la escritura especializada. Es decir, asumen de manera disociada una actividad que los docentes se representan como una unidad.

Por su parte, los docentes sienten que la enseñanza del método científico es una herramienta para aprender a escribir en ciencias, ello explica el empeño que ponen para enseñarlo a lo largo de toda la formación de la carrera.

Asimismo, los estudiantes viven el aprendizaje de la escritura como un estado. Desde esta perspectiva, conciben la escritura como una habilidad que se debió aprender antes de la universidad o durante el proceso previo a la tesis. Aprendida, ellos la entienden como una habilidad que sirve a todo evento y para todas las situaciones. Esta visión se opone al enfoque de escritura en las disciplinas que propone el aprendizaje de la escritura como la asunción de las convenciones discursivas con el fin de ingresar a una comunidad disciplinaria específica. Los estudiantes se representan la tarea de escribir como un fenómeno netamente cognitivo y no como una actividad social que se aprende poco a poco para integrarse a una comunidad de especialistas.

Para explicar lo que ocurre con el escrito tesis, seguimos a Carlino (2006) cuando señala que los géneros discursivos no son meros formatos de textos, sino que son sistemas de acción que generan expectativas entre lectores y autores. Podemos ampliar esta definición diciendo que genera expectativas entre quienes escriben y entre quienes guían los escritos. En este caso, los estudiantes asumen la tesis como una actividad que hay que terminar, como una meta a alcanzar. En cambio, los docentes se representan la tarea como parte de un continuo en la formación académica en el cual incluso hay que seguir trabajando después de concluida la tesis para luego elaborar artículos científicos, artefacto de real valor social que favorece el acceso a los estudios de posgrado con financiamiento de becas. Desde esta visión, la escritura de la tesis forma parte de una progresión formativa, donde la tesis de calidad tiene potenciales para ser vehiculada en los circuitos científicos de primera línea. Por lo tanto, los docentes cifran altas expectativas en la tesis, cuestión que se expresa en una tensión constante, donde el docente es capaz de visualizar las oportunidades que ofrecen una buena tesis y el estudiante siente la exigencia de escribir acabadamente para obtener un título. En este contexto, el docente siente que es parte de su deber trabajar en esta línea, porque de ese modo ofrecen reales oportunidades de formación.

7. A modo de conclusión

Hemos estudiado el género tesis apelando a descifrar los aspectos sociales y contextuales que rondan su elaboración. Contar con esta información nos permite comprender cómo se da el proceso de formación de un escrito crucial en la formación de pregrado. En términos de lo que señala Bhatia (2004), hemos accedido a la comprensión del espacio social en el que se da la escritura de la tesis, por tanto, asumimos la tesis como una práctica social cuyas intenciones privadas son diferentes para sus actores. Como se trató de un estudio, para unos, los estudiantes, la tesis es el evento con el que culminan sus estudios de pregrado para acceder al campo laboral, y para otros, los docentes, representan la oportunidad para ofrecer al estudiante la oportunidad del acceder al posgrado mediante la escritura de un artículo científico. Para ambos, la actividad de escribir es relevante y es central, pues es ella la que moviliza a sus actores entre diferentes espacios beneficiosos y valorados socialmente.

8. Bibliografía citada

- ADELSTEIN, A. e I. KUGUEL, 2004: *Los textos académicos en el nivel universitario*. Argentina: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.
- BAZERMAN, C; J. LITTLE, L. BETHEL, T. CHAVKIN, D. FOUQUETTE, J. GARUFIS, 2005: *Reference Guide to Writing Across The Curriculum*. Indiana: Parlor Press.
- BAJTIN, M., 2002: *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BECHER, T., 2001: *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- BHATIA, V., 1998: *Analysing genre: language use in professional settings*. New York: Longman.
- BHATIA, V., 2001: *Analysing genre: some conceptual issues*, en HEWINGS, MARTIN (eds.) (2001), *Academic writing in context* (pp. 79-92), London: University of Birmingham Press.
- BHATIA, V., 2004: *Worlds of written discourse. A genre-based view*. New York: Continuum.
- CAMPO-REDONDO, M. y C. LABARCA, 2009: *La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente*. *Revista Opción*, año 25, N° 60 (pp. 41-54).

- CASCO, M. M. R., 2000, abril: Competencias discursivas e integración del estudiante al ámbito universitario. Ponencia presentada en el *V Congreso de ALAIC*, Santiago de Chile.
- CARLINO, P., 2005: *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- COPE, B. y M. KALANTZIS, 1993: How a Genre Approach to Literacy can transform the way writing is taught, en COPE, B. y KALANTZIS, M. (eds.), *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- COULON, A., 1995: *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- COULON, A., 1997: *Le métier d'étudiant*, París: PUF.
- CREME, P. y M. R. LEA, 2003: *Escribir en la Universidad*. Barcelona: Gedisa.
- FLICK, U., 2004: Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- GLASER, B. y A. STRAUSS, 1967: *The discovery of grounded theory*. Chicago. Aldine
- GUNNARSSON B., P. LINELL, B. NORDBERG (eds.), 1997: *The construction of professional discourse*. London: Longman.
- JODELET, D., 1984: La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en MOSCOVICI, S. (comp.), *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- MARINKOVICH, J. y M. VELÁSQUEZ, 2010: La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de Licenciatura: Una aproximación a la alfabetización académica, en *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua/Planeta, pp. 127-152.
- MOSCOVICI, S., 1984: The phenomenon of social representations. En R.M. FARR & MOSCOVICI (eds.), *Social representations* (pp. 3-69) Cambridge: University Press.
- PADRÓN, J., 1996: *Análisis del Discurso e Investigación Social*. Caracas: Publicaciones del Decanato de Postgrado, USR.
- PARODI, G., 2007: El discurso especializado escrito en el ámbito universitario: Constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos*, Volumen 40 (63), pp. 147-178.
- PARODI, Giovanni (ed.), 2010: *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua/Planeta.
- RASTIER, F., 2005: Situaciones de comunicación y tipología de los textos en *Habladurías*, Universidad Autónoma de Cali. Facultad de Comunicación Social, enero-junio, año 2, N° 1, pp. 97-114.
- RUIZ, J.I., 1996: *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- STRAUSS, A. y J. CORBIN, 2002: *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: Contus.
- SWALES, J. M., 1990: *Genre analysis : English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

TOLCHINSKY, L., 2000: *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

TOLCHINSKY, L. y R. SIMÓ, R., 2001: *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE/Horsori.

VENEGAS, R., 2007: Clasificación de textos académicos en función de su contenido léxico-semántico. *Revista Signos*, vol. 40, N° 63, pp. 239-271.

