Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje. CRUB de la Univ. Nac. del Comahue y Fac. de Psicología, Univ .Autónoma de Madrid, Universidad Nacional del Comahue, 2004.

Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (Diciembre, 2004). *Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios. Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje. CRUB de la Univ. Nac. del Comahue y Fac. de Psicología, Univ .Autónoma de Madrid, Universidad Nacional del Comahue.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/paula.carlino/156

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/MTC

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

CULTURAS ACADÉMICAS CONTRASTANTES EN AUSTRALIA, EE.UU. Y ARGENTINA: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS SOBRE LA ESCRITURA Y SOBRE LA SUPERVISIÓN DE TESIS EN EL GRADO Y EL POSGRADO UNIVERSITARIOS

Paula Carlino

CONICET - Inst. de Lingüística de la UBA

Dirección electrónica: paulacarlino@yahoo.com

Trabajo presentado en la Reunión Internacional
"Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje"
Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue
11, 12 y 13 de febrero de 2004

Introducción

¿Qué son las culturas académicas? ¿Cómo se hace y dice acerca del escribir en el grado universitario y sobre la supervisión de tesis en el posgrado? ¿Se trata de prácticas y representaciones universales o producto de enfoques particulares asumidos dentro de una comunidad de forma implícita, por tradición, y no cuestionados? ¿En qué medida son funcionales estos presupuestos y formas de hacer? ¿Qué consecuencias tienen estas culturas en quienes aspiran a ingresar a ellas? ¿Por qué investigarlas?

A pesar de que en las últimas dos décadas se han consolidado los estudios sobre las comunidades lectoras en distintas sociedades a lo largo de la historia (por ejemplo, Cavallo y Chartier, 1998) y se han vuelto "clásicos" algunos trabajos sobre las mentalidades emergentes a partir de los usos de la escritura (Goody, 1996; Olson, 1998; Ong, 1993), son muy recientes las investigaciones sobre las culturas académicas, entendiendo por tales las prácticas y representaciones institucionales en torno al aprendizaje y la enseñanza en la universidad, que también se organizan -aunque muchas veces sin conciencia de ello- alrededor de textos y de autores[1] (por ejemplo, Carlino, 2003b; Vélez, 2002). Historiadores y antropólogos han señalado en sus análisis la heterogeneidad de las culturas lectoras y las culturas emergentes de lo escrito y han mostrado cómo dependen de los supuestos, los valores, las expectativas, la circulación de los textos empleados, el poder y las finalidades de determinados grupos o comunidades de usuarios de estas tecnologías de la palabra. Del mismo modo podrían entenderse las culturas académicas universitarias, por lo cual han de ser indagadas en ámbitos específicos y con relación a ciertos dominios disciplinares.

Aunque el concepto de "cultura" es uno de los más debatidos en las ciencias sociales y se ha mostrado que la más reciente noción de "representación social" tampoco es transparente -ya que distintas escuelas le han atribuido significados propios (como queda plasmado en el análisis de Castorina y Kaplan, 2003)-, a los fines de este trabajo empleo estos términos recogiendo algunas propiedades destacadas por diversas corrientes. La cultura universitaria en un ámbito dado está configurada por las representaciones y las prácticas institucionales que con cierta continuidad temporal se vienen llevando a cabo en su seno: aquellos saberes y haceres propios de una determinada comunidad universitaria, caracterizados por su naturaleza social; su particularidad vinculada a ciertos grupos, lugares y tiempos específicos; su urdimbre que entrama conocimientos, creencias, actitudes, usos del lenguaje, herramientas, rasgos de afiliación o pertenencia e identidades sociales; tanto como modos de hacer consuetudinarios. Una peculiaridad de este entramado de pensamiento y acción compartidos es que no suele ser cuestionado al interior de la comunidad para la cual resulta de algún modo funcional, en la medida en que esta trama confiere al conjunto un carácter pseudo-natural y necesario.

En los estudios anglosajones sobre escritura académica no se hace mención al concepto de representación social propuesto por la escuela francesa de Moscovici; sin embargo, se alude a

[1] En este contexto, "texto" y "autor" designan los materiales bibliográficos que reciben los alumnos y las "autoridades" en el campo disciplinar respectivo que habitualmente los escriben, tanto como los productos escritos elaborados por los estudiantes y su condición de productores de tales textos.

fenómenos afines, y los términos empleados para referirse a los sistemas de ideas subyacentes a las prácticas universitarias son "teorías tácitas" (Gee, 1996 citado por Curry, 2002), "mitos" (Creme y Lea, 1998), "presupuestos" (Carter, Miller y Penrose, 1998), "enfoques" (Lillis, 2003), "modelos" (Lea y Street, 1998, citado en Jones, Turner y Street, p. xx), "modelos culturales" (Curry, 2002). Estas denominaciones coinciden en apreciar que se trata de intentos de comprender un sector del mundo social, de estabilizarlo y homogeneizarlo, y que tienen por efecto convertir en "normal" y "natural" lo que no es sino una perspectiva entre otras posibles. También se señala que estos puntos de vista reificados tienen una "fuerza motivacional porque no sólo etiquetan y describen el mundo sino que también promueven objetivos (conscientes e inconscientes) y producen deseos" (Strauss, 1992, citado por Curry, 2002). Asimismo, se indica que estos modelos operan implícitamente, es decir, que no son expresables en su totalidad por sus actores, y que, por tanto, su explicitación corresponde a una inferencia del investigador fundada en regularidades que se le han vuelto observables.

Algunos investigadores como D. Olson (1998) han vinculado estas formas de enfocar el mundo y de obrar concomitantemente con la noción de paradigma acuñada por T. Kuhn, lo cual también pone de relieve su carácter teórico y práctico. Como tal, cada particular cultura académica constituiría un marco conceptual con cuyas categorías las comunidades involucradas dan sentido al sector del mundo que les atañe (categorías asumidas colectivamente hasta que el paradigma empieza a entrar en crisis) a la vez que conformaría un conjunto de modos de hacer esperables, en consonancia con dicho marco. En sentido afín, Castorina *et al.* (2003) aproximan la noción de marco epistémico propuesta por Piaget y García al final de la obra del primero a la noción de representación social, entendiéndola como una concepción del mundo, una "ideología" que crea "condiciones de contorno" y direcciona la producción del conocimiento. De este modo, me referiré al sistema de presupuestos que lleva a las universidades a implementar ciertas prácticas y a considerarlas naturales, sin plantearse alternativas, pros y contras, sobre los que podría optarse a partir de una discusión institucional abierta y crítica.

Expongo en este trabajo las características principales de dos culturas universitarias contrastantes, tal como se actualizan en las prácticas y representaciones que sostienen acerca de la escritura en el grado y la supervisión de las tesis producidas en los posgrados. El panorama ofrecido consiste en una síntesis de los resultados de sendos estudios comparativos. Por un lado, muestro las representaciones y prácticas institucionales en torno a la escritura de los estudiantes de grado, tanto en Argentina como en Australia y Estados Unidos de Norte América (estudio al que denomino 1). Por otro lado, esbozo las diferencias entre los dos primeros países en cuanto a cómo conciben y qué hacen respecto de la supervisión de tesis en los posgrados (estudio 2). Finalizo señalando algunas relaciones entre estos estudios, y dejo abiertos nuevos interrogantes a partir de los resultados de la aproximación comparativa seguida.

He elegido como objeto de indagación estas dos nociones no sólo porque constituyen un área escasamente investigada, especialmente en nuestro entorno hispanohablante, sino por su relevancia "aplicada", potencialmente fundante de decisiones didácticas y políticas educativas. Escritura y supervisión resultan claves para el progreso de los estudiantes, ambas contribuyen a la adquisición de sus nuevas identidades dentro de la comunidad a la que aspiran a ingresar, suelen ser definitorias de sus vidas académicas (en la medida en que inciden decisivamente en su éxito o fracaso), y son constitutivas del quehacer de las instituciones superiores, dado que la actividad de grado (en los países estudiados) no puede pensarse sin escritura y la de posgrado, sin supervisión.

MÉTODO

Estudio 1: escribir en la universidad

Objetivo:

Relevar las prácticas y representaciones institucionales sobre la escritura en el nivel de grado.

Muestra:

10 universidades argentinas, 12 australianas y 80 estadounidenses.

Corpus de análisis:

Material recogido durante la visita a tres universidades angloparlantes y en entrevistas realizadas a responsables de sus "programas de escritura". Documentos impresos (programas de cátedras, reglamentos e informes institucionales, actas de congresos educativos y vinculados con la lectura y

escritura, artículos publicados por docentes universitarios) y documentos virtuales (sitios de Internet sostenidos por distintas unidades universitarias), correspondencia electrónica con docentes (todo el material de este punto se refiere a universidades argentinas y angloparlantes). Encuestas a y conversaciones informales con alumnos y profesores universitarios argentinos.

Estudio 2: supervisar una tesis de posgrado

Objetivo:

Conocer qué se hace en torno a la supervisión de los estudiantes de posgrado y las ideas que circulan sobre ésta.

Muestra:

14 universidades argentinas y 12 australianas.

Corpus de análisis:

Entrevistas por correo electrónico a estudiantes de posgrado y a postitulados recientes en Argentina (41 sujetos analizados -provenientes de maestrías- y un número similar sin analizar de doctores y doctorandos). Documentos impresos (estructura curricular y pautas de elaboración de tesis, actas de congresos educativos y artículos publicados por profesores de posgrado, reglamentos e informes institucionales y gubernamentales) y documentos virtuales (sitios de Internet sostenidos por distintas unidades universitarias) (todo el material de este punto se refiere tanto a universidades argentinas como australianas). Correspondencia electrónica con responsables de posgrados argentinos, conversaciones informales con alumnos y profesores de posgrados argentinos.

RESULTADOS

Existe un marcado contraste entre las representaciones y prácticas institucionales de las universidades angloparlantes y aquéllas del ámbito local, en cuanto a las dos nociones estudiadas: la escritura académica, su aprendizaje y su enseñanza, por un lado, y la supervisión de estudiantes de posgrado, por el otro. A continuación, analizo las dos nociones separadamente. Me refiero a la escritura sintetizando resultados ya publicados[2], y esbozo un análisis preliminar acerca de la supervisión.

Estudio 1: escribir en la universidad

Universidades australianas y estadounidenses

Con relación a la escritura académica, las universidades angloparlantes han tomado conciencia de la centralidad del escribir para la formación universitaria. Con dos tipos de argumentos, se plantean la necesidad de integrar la escritura en el dictado de cada materia:

> a) escribir es una de las actividades cognitivas que más inciden en la posibilidad de aprender los contenidos de una asignatura y
>
> b) cada campo disciplinar ha desarrollado determinadas convenciones discursivas propias, que los alumnos han de saber dominar si pretenden incorporarse a dichos campos.

El argumento *a)* parte de la premisa de que los estudiantes sólo asimilan lo enseñado en la medida en que se involucran activamente en los temas de cada materia; por tanto, escribir sobre estos temas es una forma de hacer propio el contenido de lo que se estudia -ya que elaborar un texto exige una máxima actividad-.

El argumento *b)* señala que escribir permite internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina, y que aprender en la universidad es irse incorporando a la cultura escrita de un campo de estudios, motivo por el cual es preciso que los profesores se ocupen no sólo de transmitir sus conceptos sino de enseñar sus prácticas lectoras y escritoras.

---

[2] Para reducir la extensión de este trabajo, he omitido hacer referencia a buena parte de los documentos consultados para el Estudio 1. Véanse en Carlino (en prensa a y b) y Carlino (2003d) las referencias bibliográficas completas.

Por estas dos razones, sostenidas por ciertos grupos académicos inicialmente conformados en torno de los llamados *Centros de Escritura* en los EE.UU. y *Centros de Aprendizaje* en Australia, sus universidades vienen promoviendo -desde hace dos y una décadas respectivamente- acciones institucionales para enseñar las convenciones discursivas de las disciplinas y simultáneamente para ayudar a organizar el pensamiento de los alumnos según los modos disciplinares, en todas las carreras y niveles universitarios.

Representaciones acerca del escribir, de su aprendizaje y enseñanza

Los programas de escritura de las universidades angloparlantes indagadas explicitan sus concepciones acerca del aprendizaje de la escritura académica en sus estatutos de funcionamiento, en los manuales de uso interno para su *staff*, en los folletos que invitan al resto de la comunidad universitaria a recurrir a sus servicios, en las propuestas de acción elevadas a estamentos superiores, y en los trabajos presentados por sus docentes en diversos foros educativos.

En cuanto a la **función del escribir**, la representación que predomina es la que contrasta con la concepción más extendida de la escritura como un canal para *demostrar* el conocimiento de una materia. Estos programas sostienen que escribir es una herramienta privilegiada para *aprender* cualquier asignatura porque cuando se escribe comprometidamente -y a través de sucesivas reescrituras- no sólo se conserva o comunica información sino que se logra *transformar* el conocimiento de partida. Además, entienden que no se escribe del mismo modo en cualquier ámbito de estudios; las prácticas de escritura son constitutivas de cada campo del conocimiento ya que, como señala el Manual de Enseñanza de la Escritura de la Universidad de Cornell "Una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual" (Bogel y Hjortshoj, 1984, p. 14). Por consiguiente, escribir no es sólo un modo de expresar lo que se sabe -sino de elaborarlo- y tampoco es un canal neutro o informe -sino sujeto a las convenciones particulares de cada dominio-.

La visión que manifiestan estos programas acerca del **aprendizaje de la escritura** también se contrapone a la idea de que escribir es una habilidad básica, que debe lograrse antes de la universidad. Por el contrario, insisten en que la alfabetización académica es un proceso extendido en el tiempo, ya que implica ingresar en una nueva cultura escrita, para lo cual los estudiantes necesitan participar en las prácticas letradas disciplinares y recibir orientación explícita. Y como los modos de escribir (de sistematizar, elaborar y comunicar conocimiento) no son iguales en todos los ámbitos, advierten contra la creencia de que pueda aprenderse a hacerlo de una vez y para siempre. También conciben que para aprender a escribir hay que interesarse en el asunto sobre el que se escribe, motivo por el cual no puede realizarse en cursos vacíos de un contenido, o cuyo único tema fuera la literatura (como solía serlo cuando el requerimiento de escritura estaba exclusivamente a cargo de los Departamentos de Inglés).

Respecto de la **enseñanza de la escritura**, estas universidades entienden que no puede "depositarse" en una única materia, separada del contacto efectivo con los textos y contextos de cada dominio del saber. Por ello, abogan por compartir la responsabilidad de enseñar a escribir a través de todos los niveles y en cada una de las asignaturas (Holmes Report, 1981, en Gottschalk, 1997). De igual manera, estos programas recomiendan al resto de los departamentos que la escritura no sea empleada en las cátedras con el único fin de evaluar a los alumnos sino para ayudarlos a desarrollar su conocimiento de las materias. En este sentido, han elaborado pautas que orientan a los profesores para diseñar consignas de escritura fértiles para el aprendizaje y proporcionan también lineamientos para corregir, que retroalimentan las producciones de los alumnos y les permiten desarrollarse como escritores (es decir, como beneficiarios de la función epistémica de la escritura y conocedores de las convenciones de un campo disciplinar, para poder participar en sus conversaciones), además de asignar y justificar una calificación.

Prácticas de enseñanza de la escritura académica

En este apartado menciono las prácticas pedagógicas en las que se materializan las representaciones analizadas. Es posible distinguir cuatro sistemas con los cuales las universidades estudiadas alfabetizan académicamente a sus estudiantes:

a. los *cursos específicos* de escritura académica, semejantes a nuestros talleres de escritura, impartidos en uno o más niveles de los estudios superiores;

b. los *Centros de Escritura, que brindan un servicio de "Tutores de escritura":* estudiantes de grado o posgrado capacitados y supervisados para recibir las consultas de los alumnos, quienes

acuden con los borradores de sus trabajos para las distintas materias, a fin de recibir comentarios críticos y orientaciones sobre cómo desarrollarlos y mejorarlos*;*

c. el *sistema de "Compañeros de escritura en las materias"*, con el mismo perfil y tareas que los tutores, pero que funciona dentro de las clases de las distintas materias que los solicitan; y

d. las *"Materias de escritura intensiva"*: adaptación de diversas asignaturas existentes, que han incluido un componente de enseñanza de la producción escrita junto al dictado de los contenidos conceptuales específicos y, por ende, han modificado sus programas para hacer lugar en sus *curricula* al trabajo directamente relacionado con el escribir. En Australia, específicamente, estas materias se centran, alternativamente, en dos ejes:

   - en primer lugar, las actividades de lectura y escritura pueden estar contempladas como estrategias de estudio de los contenidos disciplinares;
   - en segundo lugar, la lectura y la escritura pueden ser incluidas como prácticas específicas de las comunidades científicas y profesionales a las que aspiran a ingresar los estudiantes (por ejemplo, ayudándoles a organizar una conferencia o jornada científica y preparar para ello comunicaciones escritas, haciéndolos actuar como revisores de los escritos de sus compañeros -en una actividad que emula el sistema de evaluación de pares que se realiza en el ámbito académico-, enseñándoles a presentar un informe técnico ante los requerimientos de una empresa simulada, etc.).

Asimismo, las universidades angloparlantes estudiadas han dispuesto recursos y estructuras para lo que denominan el "Desarrollo profesional de los docentes", un pilar de la actividad universitaria, como lo son la docencia, la investigación y la extensión. Para ello, sus estatutos promueven, a través de la asignación de tiempos, fondos y servicios de asesoramiento, la formación continua de su profesorado. Estas universidades disponen de unidades de pedagogía universitaria, que con énfasis creciente incluyen en su agenda el trabajo interdisciplinario entre docentes especialistas en sus áreas curriculares y docentes especialistas en escritura y aprendizaje. Estas acciones tienden a hacer visible la enseñanza del proceso de escritura (planificación, revisión y reescritura recursivas), su valor como método para pensar y elaborar los contenidos de las materias, y los modos discursivos de cada rama del saber. A su vez, el quehacer de los docentes es evaluado periódicamente (por ejemplo, cuando aspiran a concursos de cargos o a ascender en su escalafón) y entonces se tiene en cuenta no sólo su actividad investigativa sino la calidad de la enseñanza que imparten. Ésta se suele medir -entre otros factores- a través de las actividades que han implementado en sus clases teniendo en cuenta las políticas pedagógicas desarrolladas por estas unidades pedagógicas, que ubican la escritura en un lugar central, lo mismo que a través de publicaciones y presentaciones en congresos en las que los docentes relatan y analizan este tipo de experiencias de enseñanza.

Universidades argentinas

A diferencia del panorama encontrado en las instituciones angloparlantes, en la mayoría de las cátedras universitarias argentinas indagadas, la escritura permanece como un objeto inobservable, al que no se dedica específica atención, ya que se lo suele entender sólo como medio de registro y transmisión del saber pero no como un instrumento epistémico que potencialmente contribuye a conformar el conocimiento. La escritura aparece escasamente teorizada, no se la suele mencionar en los programas de cátedra (salvo al pasar como medio de evaluación) ni hay espacios universitarios previstos para trabajarla, a excepción de algunos breves talleres al inicio de unas pocas carreras; por ejemplo, en la UBA, la UNGS, la UNER, la UNRC, UNCPBA). Resulta una práctica que se exige pero no se enseña, dado que se supone que los estudiantes deben llegar a la educación superior habiendo aprendido a escribir en los anteriores niveles educativos; la escritura es pensada como una habilidad general y transferible, sin especificidades disciplinarias.

Esta situación tiene unas dignas excepciones, interesantes de destacar porque podrían constituirse en una vía para el cambio. Se trata, sin embargo, de acciones llevadas a cabo por cátedras aisladas, emprendidas gracias al convencimiento individual de sus docentes, quienes han empezado a ocuparse explícitamente de la lectura y escritura en sus materias. Algunas de estas experiencias han comenzado a ser documentadas (Benvegnú *et al.*, 2001; Carlino, 2002 y 2003c; Fernández *et al.*, 2003; Marucco, 2001; Muñoz, 2001; Padilla de Zerdán, 2003; Rinaudo, Donolo y Paoloni, 2003; Sola Villazón *et al.* 2001; Vázquez *et al.*, 2003), y a cobrar visibilidad aunque dentro de ámbitos restringidos. También he podido conocer ciertos emprendimientos de unas pocas

universidades que -en tanto instituciones (y no ya voluntades docentes particulares)- han iniciado una reflexión y/o capacitación docente en torno a la escritura en la educación superior (por ejemplo, las universidades nacionales de Centro de la Provincia de Buenos Aires -en Tandil-, de Luján, de Río Cuarto). De todos modos, estos intentos, promovidos por grupos vinculados a las ciencias de la educación y a la psicología, no tienen un alcance general y son desconocidos, en algunos casos, incluso dentro de sus propias casas de estudio.

Estudio 2: supervisar una tesis de posgrado

La indagación sobre la dirección de las tesis en los posgrados (maestrías y doctorados) es un estudio en curso, del cual presento resultados preliminares. En un trabajo previo (Carlino 2003a) me he referido incidentalmente a la supervisión, constatando en la bibliografía y en los casos analizados que los encuentros frecuentes con el director y la calidad de la orientación recibida aparece como uno de los factores claves para el completamiento de las tesis.

El presente análisis permite afirmar que, del mismo modo como ocurre con la escritura en el grado, es posible apreciar una considerable distancia entre lo que hacen y dicen las instituciones australianas respecto de las argentinas. La mayor diferencia que he encontrado reside en que las prácticas de supervisión australianas están orientadas por un considerable desarrollo teórico, emergente (y promovedor a la vez) de una manifiesta ocupación institucional, en contraste con las prácticas argentinas, que quedan dentro de la esfera de una aparente relación privada entre tesista y supervisor, sin guía ni apoyo institucionales.

En ambos países preocupa la baja tasa de graduación (mayor, sin embargo, en Australia) y la demora en quienes logran finalizarlas, y aparecen como más problemáticas las Ciencias Sociales en contraposición a las Básicas y de laboratorio. Sin embargo, al menos dos factores han de estar condicionando las diferencias en el abordaje de los obstáculos encontrados. Por un lado, en Argentina la expansión de los estudios de posgrado es más reciente que en Australia, lo cual podría explicar la escasez de teorización y acción sobre los escollos detectados. Por otro lado, la insuficiencia en nuestro país de canales y recursos institucionales para estudiar estos obstáculos y diseñar mecanismos de ajuste se contrapone a los recursos que sí destinan las universidades australianas y su gobierno federal.

La situación australiana

En Australia, el crecimiento acelerado de los posgrados (*masters* y doctorados) se origina a comienzos de los años ochenta, con una década de antelación respecto de la Argentina. Entre las razones de este crecimiento, se señala la transformación del mundo del trabajo que exige mayor capacitación para acceder al mercado laboral, y el acceso a la educación superior de estratos poblacionales antes excluidos. Asimismo, se reconoce la promoción gubernamental de la investigación para competir internacionalmente con productos que tengan un valor añadido proveniente del mundo del conocimiento, tanto como la afluencia de estudiantes del sudeste asiático en busca de postítulos expedidos por universidades australianas, quienes suelen pagar sus estudios con divisas (en muchos casos provistas por los gobiernos de sus países de origen), lo cual implica un ingreso no desdeñable para el sistema educativo superior australiano y una relación política estratégica con estos países vecinos.

Estas dos últimas circunstancias, sumadas a una tradición de monitoreo del funcionamiento de la formación universitaria y a la vinculación con las instituciones educativas del Reino Unido a través del Commonwealth (instituciones seculares en la formación de posgraduados, que han documentado problemas afines a los encontrados en Australia e implementado mecanismos de afrontamiento), podrían explicar el hecho de que desde el gobierno federal australiano se haya promovido una evaluación sostenida de los avatares de la formación de investigadores para apoyar el desarrollo de políticas tendientes a regular su funcionamiento y a enfrentar las dificultades emergentes. Es decir, la formación de posgrado australiana viene siendo estudiada y conceptualizada desde comienzos de la década de los noventa, lo cual ha producido una masa considerable de investigación y publicaciones por parte de los actores de los distintos niveles involucrados (estamentos políticos federales, órganos de gobierno universitarios, claustros departamentales, asociaciones de estudiantes de posgrado, profesores / investigadores / supervisores de tesis, estudiantes con tesis en curso). Estas investigaciones no significan sólo una

contribución teórica al emergente campo de estudios de la educación postsuperior sino un aporte a la comprensión y transformación de sus políticas y prácticas.

Muestra de que lo que ocurre en la formación de posgrado ha comenzado a ser representado por la comunidad involucrada son los simposios temáticos que, desde 1994, se celebran cada dos años en Adelaida, estado de Australia del Sur (*Quality in Posgraduate Research*), sumados al realizado en 1992 en Canberra, capital australiana (*Quality in PhD Education*), en 1993 en Melbourne en el estado de Victoria (*Postgraduate Supervision*), en 1996 en New England en el estado de Nueva Gales del Sur (*Which Way for Professional Doctorates?*), además de los trabajos específicos sobre el tema presentados en otros foros educativos más generales (por ejemplo, Eveline y Booth Eveline, 1996; Holbrook *et al.*, 2003; Kiley, 2003, Ridsdale, 2000; Styles y Radloff, 2000; Wildy y Holland, 2002). Índice de este mismo proceso de tematización reflexiva son los materiales elaborados al interior de las universidades destinados a la orientación de sus supervisores y/o tesistas (Elphinstone, Martin y Foster, 1996; McCormack y Pascoe, 2000; Spear, 1999 y 2000), los documentos gubernamentales (Kemp, 1999; McWilliam *et al.*, 2002; Tyler, 1998) y las publicaciones en revistas especializadas. El conjunto de esta bibliografía resulta un indicador de que la formación de posgrado ha sido convertida en un campo problemático abierto al estudio en aras a su mejoramiento.

Dentro de estos trabajos, sobresalen por su número los dedicados a la supervisión. La atención concedida por las instituciones a las prácticas de dirección de tesis se fundamenta en la constatación de que la calidad de la supervisión resulta uno de los factores decisivos para aumentar la tasa de graduación y para acotar el tiempo empleado en ello (Latona y Browne, 2001). El apoyo dado por las instituciones a los supervisores también se basa en la comprobación de que la tarea de supervisar es habitualmente una labor solitaria, lo cual atenta contra la reflexión profesional necesaria para desarrollarla (Cryer, 1996; Kandlbinder y Peseta, 2001).

Para contrarrestar este aislamiento, varias universidades vienen llevando a cabo innovadoras formas de intercambio entre supervisores, concebidas como proyectos de desarrollo profesional de su labor. Así, la Universidad Curtin de Tecnología, por ejemplo, detectó en 1995 la necesidad de que tanto tesistas como supervisores pudieran compartir en grupo sus experiencias individuales y recibieran el apoyo de los pares; concomitantemente, puso en marcha dos programas para promover estos grupos y orientar su desarrollo. El programa destinado a supervisores se conformó como un proyecto de investigación acción, en el que los mismos supervisores van documentando la reflexión sobre su práctica (Hall *et al.*, 1997). Una iniciativa basada en similares principios se lleva a cabo en la Universidad de Sydney, en la cual la reflexión e intercambio entre supervisores de distintas disciplinas se puede realizar en grupos presenciales tanto como virtuales a través de Internet, y con la guía de un coordinador especializado (Kandlbinder, 1998 y 2000), quien ofrece retroalimentación a los problemas detectados por los participantes, en base a criterios sobre "buenas prácticas" emanados de la bibliografía internacional (Peseta y Brew, 2003). Producto de esta reflexión es la compilación de las "mejores prácticas" en un documento editado por el Vicerrectorado de Investigación de la universidad: "En palabras de los supervisores: una perspectiva desde adentro sobre la dirección de estudiantes de posgrado" (Kandlbinder y Peseta, 2001). Investigadores de otras universidades también han intentado conceptualizar qué se hace cuando se supervisa a un tesista de posgrado, han detectado los varios roles que ha de asumir un director de tesis y han propuesto modelos para llevar a cabo estas funciones diversas (Love y Street, 1998; McWilliam, 2002). La formación dada a los supervisores (especialmente a los novatos) se fundamenta en el creciente número de supervisores sin experiencia que el desarrollo de los posgrados ha demandado, y también se basa en el convencimiento de que la forma de concebir la supervisión no puede depender sólo de una "reacción" a cómo han sido supervisados, a su vez, estos nuevos supervisores.

Una cuestión señalada en gran parte de los documentos consultados es la necesidad de entender la supervisión no como un mero vínculo personal sino como "un acto público, estructurado, monitoreado, investigado y comunicado" (Kiley, y Mullins, 2003), una práctica inserta en un contexto institucional que ha de brindar a ambas partes infraestructura y lineamientos para mejor llevarla cabo (Milne, 1996; Robins y Reeves, 1996). Las universidades sugieren con qué frecuencia han de reunirse tesista y supervisor y reconocen a los supervisores la carga horaria que esta tarea les demanda (Melrose, 2002). También distribuyen orientaciones escritas acerca de qué problemas son los más comunes en cada fase de la tesis y de qué modo conviene abordarlos (University of South Australia, 2002a y 200b).

Asimismo, como complemento de las acciones previstas para mejorar la calidad de la supervisión de las tesis, las instituciones también se han ocupado de diversificar los apoyos que

ofrecen a los tesistas. Para ello, vienen promoviendo, entre otras cuestiones, la supervisión grupal (Pearson, 2000) y la conformación de grupos de pares de tesistas (con orientación y soporte institucional) (Conrad, 2003; Crotty, 1996; Hortsmanshof y Conrad, 2003) para contrarrestar el aislamiento. También, fomentan con ayudas específicas que los tesistas presenten trabajos en foros científicos (Crotty, 1996; Pearson, 2000), dictan talleres de tesis extendidos en el tiempo, en los que proveen orientaciones precisas para diseñar metodológicamente la propia investigación, escribir los planes de tesis y las tesis finales (Beasley, 1999; Beasley y Knowles, 1995; Cooper y Juniper, 2002), sugieren la realización personal de un diario reflexivo de viaje por la tesis -en donde consignar desde descubrimientos teóricos hasta emociones obstaculizadoras- (George, 2002), alientan la conformación de asociaciones de estudiantes de posgrado, etc.

El punto de vista de los tesistas es tenido en cuenta para el diseño de políticas y prácticas, tanto a nivel institucional como gubernamental. Ya en el año 1993, un estudio en la Universidad de Adelaida entrevistó individualmente a profesores, estudiantes de posgrado y a posgraduados de dos de sus Departamentos, acerca de sus buenas experiencias y sobre las dificultades encontradas en torno a la formación de posgrado; la entrevista pedía caracterizar el quehacer del buen supervisor y del buen coordinador del posgrado. Los resultados de este estudio en profundidad sirvieron para reorientar y optimizar las prácticas de supervisión y formación en este nivel (Long y Kiley 1994). Asimismo, para retroalimentar en forma sistemática los procesos de dirección de tesis, la Facultad de Agronomía de la Universidad de Australia Occidental realizó una encuesta entre los tesistas acerca de las características deseables en un supervisor (Fraser y Mathews, 1999); de las respuestas de los supervisados surge que -además de requerirle experticia como investigador- el director de tesis ha de "estar disponible", ha de involucrarse en el trabajo -concebido como un emprendimiento conjunto-, ha de brindar apoyo y alentar al tesista frente a las dificultades.

Por su parte, con el objetivo de recabar información a nivel nacional, el Consejo Australiano de Carreras de Posgrado y el Consejo Australiano para la Investigación Educativa desarrollaron el "Cuestionario sobre la Experiencia Posgrado", a través del cual una muestra representativa de recientes posgraduados australianos valoran año a año (desde 1998) distintos aspectos de su experiencia de posgrado: "la supervisión, el clima intelectual del posgrado, el desarrollo de capacidades investigativas, la infraestructura, el proceso de defensa de la tesis y la claridad de los objetivos y expectativas" (Ainly, 2001; Guthrie y Trembath, 1998). La teoría subyacente a esta encuesta es que la opinión de los posgraduados es relevante ya que "la forma en que los alumnos perciben el currículo, la enseñanza y la evaluación determina cómo enfocan su aprendizaje e incide así en la calidad de los resultados de este aprendizaje" (Ainley, 2001, p. 1).

En la misma dirección, se han llevado a cabo otros estudios acerca de qué esperan los tesistas de sus supervisores y sobre qué suponen estos últimos que deberían hacer los primeros. Se ha comprobado que, en muchos casos existe un cruce de expectativas no manifiestas, lo que puede llevar al desencuentro entre ambas partes y al deterioro de la tarea conjunta (Kiley, 1996 y 1998; Malfroy y Webb, 2000). Este tipo de estudios ha servido para tomar conciencia de la necesidad de hacer explícitas las prácticas institucionales antes dadas por sentado. Por ello, se ha favorecido la elaboración de pautas escritas sobre los procedimientos esperados por cada posgrado respecto de tesistas (Scutter, 2002; University of South Australia, 2003) y supervisores (Fornasiero, 2002; University of South Australia, 2002a y 2002b). Además, en estos documentos se insiste en la conveniencia de que supervisor y tesista clarifiquen de entrada sus expectativas mutuas acerca de la gama de cuestiones que hacen a la relación (incluso a través de un "contrato") y las revisen en conjunto para cada fase de la tesis.

En síntesis, las universidades australianas estudiadas han implementado sistemas que orientan y apoyan las prácticas de supervisión de los tesistas a través de diversas acciones. Estas prácticas han comenzado a ser estudiadas y se ha generado en torno a ellas una extendida reflexión. Los tesistas parecieran estar más acompañados porque los supervisores lo están por sus instituciones y éstas, a su vez, por los órganos de gobierno correspondientes, que han especificado canales para financiar las buenas prácticas[3] (DEST, 2003; Pearse, 2002; Pearson, 2000).

[3] A pesar de los aspectos valorados como positivos en estas políticas gubernamentales, existen críticas a los criterios de distribución de fondos, criterios centrados más en la "calidad" que en la "equidad" y "diversidad" (Pearse, 2002).

La situación argentina

Lo que aparece en los posgrados argentinos es un vacío de legislación y de mecanismos de regulación referidos a la dirección o supervisión de tesis. Ni la entidad gubernamental encargada de acreditar y evaluar los estudios universitarios de posgrado (la CONEAU), ni las casas de altos estudios, ni los propios posgrados, han previsto procedimientos detallados atinentes a la supervisión de las tesis exigidas de los estudiantes. A pesar de que las características de cada nivel de posgrado (especialización, maestría, doctorado) han sido definidas en una Resolución ministerial (aunque en forma un tanto general) (Ministerio de Cultura y Educación, 1997), he podido observar -lo mismo que otros autores (Almandoz *et al.*, 2002; García de Fanelli, 2001)- que en varias maestrías se exigen tesis más afines con la definición del trabajo doctoral. Probablemente la falta de experiencia de los posgrados argentinos explicaría incluso la pobreza e incongruencia en los criterios propuestos. En uno de los documentos de la CONEAU, se afirma que, tanto en las especializaciones, maestrías y doctorados

> "Las actividades de investigación deben cumplir con los siguientes requisitos mínimos:
> - el tema de la investigación debe estar suficientemente acotado,
> - la presentación del problema debe ser precisa, ajustada y específica,
> - el estado actual del arte debe *abarcar* a los estudios que conciernen al tema elegido, más allá de que las orientaciones teóricas y metodológicas empleadas difieran de las que posea la presente investigación,
> - el marco teórico debe ser *acotado*, preciso y pertinente,
> …
> - el material en estudio debe ser *acotado*, preciso y suficientemente *abarcativo*". (Etchegoyen *et al.*, 2002, p. 14; la itálica es mía)

Más allá de criterios de este tipo, los posgrados apenas proveen unas pocas pautas formales y no orientan (a estudiantes ni a supervisores) acerca de qué se espera de la tesis como producto textual de la investigación realizada.

Una de las pocas precisiones que la Resolución gubernamental Nº 1168/97 formula acerca de la dirección de tesis es que "los Directores podrán tener a su cargo un máximo de cinco tesistas, incluyendo los de otras carreras de posgrado." (Ministerio de Cultura y Educación, 1997, artículo 4.2). En cambio, no aparece en ésta ni en otra documentación consultada, ni en el relevamiento informal que he hecho en distintos posgrados, ninguna indicación acerca de qué carga horaria se computará a la dirección de una tesis, aunque se mencione que el director ha de disponer de "dedicación suficiente" (Almandoz *et al.*, 2002). Esta ausencia de remuneración afecta negativamente, en nuestro contexto, tanto al tesista como al supervisor. En cuanto al primero, lo priva de poder contar con un director de tesis disponible y le exige conformarse con los tiempos irregulares que la benevolencia de éste pueda concederle. En cuanto al supervisor, la falta de una especificación horaria remunerada -sumada al bajo sueldo de su cargo de base y a las múltiples tareas complementarias que ha de llevar a cabo para compensarlo- dificulta, de hecho, que pueda dedicar tiempo a reflexionar sobre la tarea de supervisión, a intercambiar con colegas y a teorizar sobre esta práctica.

En este contexto de carencia y desatención institucional, es posible observar una dedicación desigual de los supervisores, dependiendo de idiosincrasias o compromisos particulares, dado que su tarea no está apoyada ni guiada institucionalmente y recae sobre sus espaldas, sus voluntades y sus conocimientos individuales. Esta apreciación también ha sido corroborada a través de los resultados de 41 entrevistas electrónicas que llevé a cabo con maestrandos y *magistri* que cursan posgrados en las ciencias sociales en distintas provincias argentinas. En Carlino (2003e) analizo la relación tesista-supervisor, tal como es percibida por los primeros. Quienes indican que predominan/ron elementos negativos superan en numero a los que señalan elementos positivos. Los que describen como negativa la relación con el director de tesis expresan:

> "hice prácticamente solo mi tesis, nunca se incorporó al tema que yo investigaba, puso atención sólo en correcciones formales", "no tenía conocimientos específicos sobre el tema", "saturado de trabajo: encuentros muy espaciados", "tiene 2 ó 3 veces mayor cantidad de trabajo de la que puede realizar... me manejé mucho sola" (*magistri*), "por ahora no ha participado demasiado", "aceptó dirigirme creo que por obligación", "no me aporta académicamente en ningún aspecto, desconoce el marco teórico y metodológico, demuestra desinterés por mi investigación", "sus respuestas tardan en llegar", "todavía no establecí una relación" (maestrandos).

Por el contrario, quienes consideran positiva la relación con el director explican:

> "paternal: contención y orientación académica", "estuvo cuando lo necesité, tenía presente lo que yo estaba haciendo, me enviaba material, indicó desaciertos sin destruir" (*magistri*), "me hace sentir respaldada y escuchada", "lee todo con atención, nos reunimos con frecuencia", "excelente, una maestra", "está cerca mío, me estimula y, a la vez, calma mis frustraciones. Es muy generosa con sus aportes y siempre me dice que lo que estoy haciendo es muy importante para..." (maestrandos).

Sea como fuere la relación con el supervisor, lo que resulta claro es que en nuestro país esta práctica es asumida como si no correspondiera al ámbito de responsabilidad de las instituciones. Lo que no especifican los documentos y lo que no proveen los posgrados queda librado a lo que pueda hacer por su cuenta el supervisor.

Conclusiones

Los dos objetos estudiados a través de varios ciclos de mi investigación, la escritura universitaria y la supervisión de tesis en los posgrados, son prácticas que se han vuelto visibles en las universidades angloparlantes indagadas, mientras que permanecen tácitas y sin apoyo institucional en las carreras argentinas. La visibilidad adquirida, en contraste con la inobservabilidad espontánea podría acercarse a lo que algunas corrientes llaman *representaciones científicas* por oposición a las *representaciones legas*, aunque en el ámbito indagado no se trata sólo de pensamientos sino de acciones, del mismo modo que no se trata de acciones individuales y privadas sino de formas de hacer colectivas llevadas a cabo por las instituciones. Los dos objetos estudiados trascienden también estas categorías meramente cognitivas ya que inciden en las posibilidades que sus actores tienen de *acceso* al saber, tanto como forman parte de políticas estratégicas en las que el desarrollo del conocimiento se vincula al sector productivo de los países y a su ubicación en el contexto global.

En este sentido, las diferencias encontradas entre países no dependen sólo de concepciones y tradiciones epistémicas sino que están vinculadas a la asignación de recursos y, por tanto, a las políticas educativas implementadas por organismos suprainstitucionales. Sin embargo, no creo que esta vinculación entre financiamiento y culturas académicas sea lineal. Por el contrario, pienso en una interacción dialéctica entre conciencia y estructura material. En parte, "las teorías fundan creencias, las creencias llevan a acciones y las acciones crean mundos (realidades) sociales" (Gee, 1996, p. 21, citado por Curry, 2002, p. 9).

Si bien resulta problemático diferenciar entre representaciones legas o de sentido común, por una parte, y científicas o emergentes de la elaboración reflexiva y crítica, por la otra, entiendo que las culturas académicas contrastantes analizadas en este trabajo no son meros modos alternativos de hacer y pensar, que puedan comprenderse desde un relativismo antropológico o según la óptica de la inconmensurabilidad kuhniana. En la medida en que son formas de conocimiento y acción determinantes para el aprendizaje y promoción social de los miembros que en ellas participan, es preciso entender las relaciones de poder que promueven y las facilitaciones o barreras que imponen a los recién llegados. En consecuencia, las representaciones y prácticas institucionales relevadas conforman opciones tanto didácticas como de política educativa.

Sabido es que los usos culturales son difícilmente apreciables como tales desde su interior y que los estudios comparativos suelen ser instrumentos apropiados para dotarlos de visibilidad. Por ello, indagaciones contrastivas como las incluidas en esta comunicación resultarían potencialmente favorecedoras de cambios, en tanto permiten convertir en observables un conjunto de supuestos y de modos de hacer habituales y culturales pero no naturales ni necesarios.

Pienso que los resultados de mi estudio, las formas de entender y de hacer con la escritura en el grado y con la supervisión en el posgrado, se vinculan directamente a la inclusión o exclusión en el ámbito universitario. El caso de la escritura en el nivel de grado también se relaciona con la equidad social, ya que promueve la equiparación o perpetúa las diferencias entre los estudiantes, más allá de las condiciones de ingreso que se planteen. Por ello, además del interés teórico que pueda tener esta investigación para el estudio de las representaciones (¿sociales, institucionales?), desearía dejar abierto un debate que incluyese también la cuestión del cambio institucional, cuestión que se vincula con pero excede en mucho el cambio conceptual del pensamiento individual.

Referencias

AINLEY, J. (2001) *The 1999 Postgraduate Experience Questionnaire.* Canberra, Evaluations and Investigations Programme, Higher Education Division, Department of Education, Training and Youth Affairs.

ALMANDOZ, M.R., FRIGERIO, G., FERNÁNDEZ LAMARRA, N., LITWIN, E. Y YAPAR, C. (2002) *Criterios para la interpretación y aplicación de la Resolución MCE 1168/97 en el área de Educación*. Buenos Aires, CONEAU, Ministerio de Educación.

BEASLEY, C. J. (1999) "Assisting the postgraduate research and writing process: Learning in context across disciplines." En K. Martin, N. Stanley y N. Davison (Eds.), *Teaching in the Disciplines/Learning in Context*, 35-41. Proceedings of the 8th. Annual Teaching Learning Forum, Perth: Curtin University of Technology, febrero 1999.

BEASLEY, C. Y KNOWLES, S. (1995) "Postgraduate writing instruction: General versus discipline-specific". En K. Chanock y L. Burley (eds.) *Integrating the Teaching of Academic Discourse into Courses in the Disciplines*, pp. 298-317. Melbourne: La Trobe University, 21-22 de noviembre de 1994.

BENVEGNÚ, M. A., GALABURRI, M. L., PASQUALE, R. Y DORRONZORO, M. I. (2001) "La lectura y escritura como prácticas de la comunidad académica". Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en Internet en: www.unlu.edu.ar/~redecom/

BOGEL, F. y HJORTSHOJ, K.: "Composition Theory and the Curriculum". En F. Bogel y K. Gottschalk (Eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*. Nueva York, Norton, 1984. 1-19.

CARLINO, P. (2002) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida*. *Revista latinoamericana de lectura*, año 23, Nº 1, marzo, 6-14.

CARLINO, P. (2003a) "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil". II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003.

CARLINO, P. (2003b) "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". *Uni-Pluri/Versidad* Vol. 3, Nº 2, pp. 17-23.

CARLINO, P. (2003c) "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema". *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, nº 33, Barcelona, abril de 2003, 43-51.

CARLINO, P. (2003d) "Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas". *Propuesta Educativa. Revista de Flacso/Educación,* Año 12, Nº 26, julio de 2003, pp. 22-33.

CARLINO, P. (2003e) "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y *magistri* exitosos". Actas de las X Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto de 2003.

CARLINO, P. (en prensa a) "Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad". *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura,* Año 25 (marzo, 2004).

CARLINO, P. (en prensa b) "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte". *Revista de Educación* (Madrid).

CARTER, M., MILLER, C. Y PENROSE, A. (1998) "Effective Composition Instruction: What Does the Research Show?". Center for Communication in Science, Technology and Management, *Publication Series,* Nº 3, abril, North Carolina State University.

CASTORINA, J. A. Y KAPLAN, C. (2003.) "Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos". En J.A. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales. Problemsa teóricos y conocimientos infantiles*. Buenos Aires, Gedisa.

CASTORINA, J.A., CLEMENTE, F., LOMBARDO, E. Y TOSCANO, A. G. (2003) "El programa constructivista ante las representaciones colectivas y sociales". X *Anuario de* Investigaciones. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

CAVALLO, G. Y CHARTIER, R. (EDS.) (1998) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Barcelona: Taurus. Edición original en italiano y en francés de 1997.

CONRAD, L. (2003) "Five ways of enhancing the postgraduate community: Students perceptions of effective supervision and support". Actas de la Conferencia Anual 2003 de la HERDSA *Learning for an unknown future*, Univ. of Canterbury, Christchurch, New Zealand, 6-9 de julio de 2003.

COOPER, F. Y JUNIPER, S. (2002) "A postgraduate research training programme in generic skills and strategies: Description and evaluation". HERDSA Annual International Conference, 7-10 de julio de 2002. Research and Development in Higher Education Vol. 25, *Quality Conversations*, 136-143.

CREME, PH. Y LEA, M. (1998) "Student writing: challenging the myths". Actas de la 5ª Conferencia Anual sobre Desarrollo de la escritura en la Educación Superior. Centre for Applied Language Studies, University of Reading,1-2 de abril de 1998.

CROTTY, R. (1996) "Institutional support for the research student". *Quality in Postgraduate Research: is it happening?* University of Adelaide, Adelaide, 18-19 de abril de 1996.

CRYER, P. (1996) "Postgraduate research: Learning from one another across academic disciplines and cultures". Ponencia presentada en la Conferencia de 1996 de la Asociación Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*, Perth, Western Australia, 8-12 de julio de 1996.

CURRY, M. J. (2002) "Cultural models in the U.S. writing classroom: matches and mismatches". En M. Graal (Ed.), *Writing Development in Higher Education: Changing Contexts for Teaching and Learning*. University of Leicester, U.K., 45-61.

DEST (DEPARTMENT OF EDUCATION, SCIENCE AND TRAINING) (2003) *Research Training Scheme.* Canberra.

ELPHINSTONE, L., Martin, E. y Foster, E. (1996) *Supervising postgraduate students - strategies for departments and supervisors*. Royal Melbourne Institute of Technology, Melbourne.

ETCHEGOYEN, H. GALENDE, E., MALDAVSKY, D., RABINOVICH, D., SCHLEMENSON, A., ULNIK, J., VEZZETTI, H. (2002) *Criterios Vinculados con la Acreditación de las Carreras de Posgrado, Subcomisión de Psicología, Documento de Trabajo*. Buenos Aires, CONEAU, Ministerio de Educación.

EVELINE, J. Y BOOTH EVELINE, M. (1996) "Living with a thesis". Ponencia presentada en la Conferencia de 1996 de la Asociación Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*, Perth, Western Australia, 8-12 de julio de 1996.

FERNÁNDEZ G., IZUZQUIZA, M.V. Y; LAXALT, I. (2003) "Condiciones didácticas en la enseñanza de prácticas de lectura en la universidad". Actas de las *X Jornadas de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 14-15 de agosto de 2003, Tomo I, pp. 237-239.

FORNASIERO, D. (2002) "A check list for specific roles of the supervisor". Learning Connection, University of South Australia.

FRASER, R. Y MATHEWS, A. (1999) "An evaluation of the desirable characteristics of a supervisor". En K. Martin, N. Stanley y N. Davison (Eds.), *Teaching in the Disciplines/Learning in Context*, 129-137. Proceedings of the 8th. Annual Teaching Learning Forum, febrero de 1999. Perth: University of Western Australia.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2001) "La formación de posgrado en las cienicas sociales argentinas: oportunidades y restricciones para la innovación". *Education Policy Analysis Archives* Vol. 9 Nº 29 (agosto).

GEORGE, S. (2002) "The reflective journal in postgraduate education". En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives Conference*. CELTS, University of Canberra, Canberra, abril de 2002, 149-151.

GOODY, J. (1996) *Cultura Escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona, Gedisa. Edición original en inglés de 1968.

GOTTSCHALK, K. (1997) "Putting -and Keeping- the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines". *Language and Learning Across the Disciplines* 2.1, abril, 22-45.

GUTHRIE, B Y TREMBATH, R. (1998) "Researching the researchers: the pilot Postgraduate Research Experience Questionaire". En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Managing the new agenda Conference*. The University of Adelaide, Adelaide, abril de 1998.

HALL, S., COATES, R., FERRONI, P., PEARSON, M. Y TRINIDAD, S. (1997) "Tilling the field: Action research in postgraduate supervision". En. R. Pospisil y L. Willcoxson (Eds.), *Learning Through*

Teaching, p. 132-143. Proceedings of the 6th. Annual Teaching Learning Forum, febrero de 1997. Perth: Murdoch University.

HOLBROOK, A., DALLY, K., CANTWELL, R., SCEVAK, J., BOURKE, S. Y LOVAT, T. (2003) "Doctoral examiners as supervisors". Actas de la Conferencia anual de la Higher Education Research and Development Society of Australasia "Learning for an uncertain future", University of Canterbury, Christchurch, NZ, 6-9 de julio 2003.

HORTSMANSHOF, L. Y CONRAD, L. (2003) "Postgraduate peer support programme: enhancing community". Trabajo presentado en la Conferencia Anual 2003 de la HERDSA *Learning for an unknown future*, Univ. of Canterbury, Christchurch, New Zealand, 6-9 de julio de 2003.

JONES, C., TURNER, J. Y STREET, B. (1999) *Students writing in the university*. *Cultural and epistemological issues.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

KANDLBINDER, P. (1998) "Transforming Post-Graduate Supervison". Actas de la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Superior, julio de 1998, Auckland.

KANDLBINDER, P. (2000) "Supporting the self directed learning of postgraduate supervisors". En A. Herrmann y M. Kulsi (Eds.), *Flexible Futures in Tertiary Teaching.* Proceedings of the 9th. Annual Teaching Learning Forum, 2-4 de febrero de 2000. Perth: Curtin University of Technology.

KANDLBINDER, P. Y PESETA, T. (2001) *In Supervisors' words: An insider's view of postgraduate supervision.* Institute for Teaching and Learning, The University of Sydney, Sydney.

KEMP, D. (1999) *Knowledge and Innovation: A policy statement on research and research training.* Canberra, Ministry for Education, Training and Youth Affairs, Commonwealth of Australia.

KILEY, M. (1996) "'How do I know how I am going?' Assessment in Post Graduate Research Degrees". En *Quality in Postgraduate Research: is it happening?* University of Adelaide, Adelaide, 18-19 de abril de 1996.

KILEY, M. (1998) "'Expectation' in a cross cultural postgraduate experience". En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Managing the new agenda Conference*. The University of Adelaide, Adelaide, abril de 1998, 189-202.

KILEY, M. (2003) "Developments in postgraduate education in Australia over the last decade". Actas de la Conferencia anual de la Higher Education Research and Development Society of Australasia "Learning for an uncertain future", University of Canterbury, Christchurch, NZ, 6-9 de julio 2003.

KILEY, M. Y MULLINS, G. (2003) "Quality in Postgraduate Research: An Overview". Convocatoria de la *Quality in Postgraduate Research: Re-Imagining Research Education*. The University of Adelaide, Adelaide, 22-23 de abril de 2004.

LATONA, K Y BROWNE, M. (2001) "Factors Associated with Completion of Research Higher Degrees". *Higher Education Series* Report Nº 37, mayo, DETYA (Department of Education, Training and Youth Affairs), Canberra.

LILLIS, T. (2003) "Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from *Critique* to *Design*". *Language and Education*, Vol 17, Nº 3, 192-207.

LONG, D. Y KILEY, M. (1994) "Turning evaluation into enhancement". *Quality in Postgraduate Research: Making it happen Conference*. University of Adelaide, Adelaide, 7-8 de abril de 1994.

LOVE, A. Y STREET, A. (1998) "Supervision as collaborative problem-solving: an integrative approach to postgraduate research education". En M. Kiley y G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Managing the new agenda*. The University of Adelaide, Adelaide, abril de 1998, 149-159.

MALFROY, J Y WEBB, C. (2000) "Congruent and incongruent views of postgraduate supervision". En M. Kiley y G. Mullins (Eds), *Quality in postgraduate research: Making ends meet*. Advisory Centre for University Education, The University of Adelaide, abril de 2000, 248-249

MARUCCO, M. (2001) "La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria". Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en Internet en: www.unlu.edu.ar/~redecom/

MCCORMACK, C. y PASCOE, C. (2000) "Ideas for Supervising PG Students: Giving effective feedback to postgraduate students". Centre for the Enhancement of Learning, Teaching and Scholarship, University of Canberra.

McWILLIAM, E. (2002) "Mentor, manager and mentoree: New academic literacies for research education". En M. Kiley & G. Mullins (Eds.), *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives*. CELTS, University of Canberra, 107-119.

McWILLIAM, E., TAYLOR, P., THOMSON, P., GREEN, B., MAXWELL, T., WILDY, H. Y SIMONS, D. (2002) *Research Training in Doctoral Programs: What can be learned from professional doctorates.* Canberra, Evaluations and Investigations Programme, Department of Education, Science and Training.

MELROSE, M. (2002) "A university-wide workload policy for postgraduate supervisors". En M. Kiley & G. Mullins (Eds.), *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives*. CELTS, University of Canberra, 89-93.

MILNE, A. (1996) "Infrastructure support for postgraduate students: is there a standard?". En *Quality in Postgraduate Research: is it happening?* University of Adelaide, Adelaide, 18-19 de abril de 1996.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION (1997) *Educacion Superior: Carreras de Postgrado - Estandares y Criterios.* Resolución Nº 1168/97, Buenos Airess 11/7/97, B.O: 22/9/97.

MUÑOZ, C. (2001) "Una experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y escritura como modos del trabajo intelectual en la universidad". Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en Internet en: www.unlu.edu.ar/~redecom/

OLSON, D. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, Gedisa. Edición original en inglés de 1994.

ONG. W. (1993) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. Edición original en inglés de 1982.

PADILLA DE ZERDÁN, C. (2003) "Metacognición y procesos de escritura en estudiantes universitarios". Actas de las *X Jornadas de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 14-15 de agosto de 2003, Tomo I, pp. 283-285.

PEARSE, H. (2002) "Implementing the Research Training Scheme: The consequences for postgraduate research students". CAPA (Council for Australian Posgraduate Associations) Research Paper, noviembre.

PEARSON, M. (2000) "Flexible postgraduate research supervision in an open system". En M. Kiley y G. Mullins (Eds), *Quality in postgraduate research: Making ends meet*. Advisory Centre for University Education, The University of Adelaide, abril de 2000, 103-118.

PESETA, T. Y BREW, A. (2003) "Changes in postgraduate supervision practice: the value of feedback research". Actas de la Conferencia anual de la Higher Education Research and Development Society of Australasia "Learning for an uncertain future", University of Canterbury, Christchurch, NZ, 6-9 de julio 2003.

RIDSDALE, M. L. (2000) "I've read his comments but I don't know how to do": International postgraduate student perceptions on written supervision feedback". "*Sources of Confusion". National Language and Academic Skills Conference*, La Trobe University, Bundoora (Melbourne), 27-28 de noviembre de 2000.

RINAUDO, M C., DONOLO, D. Y PAOLONI, P. (2003) "Tareas académicas en la universidad: Rol mediador de los planes cognitivos. Actas de las *X Jornadas de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 14-15 de agosto de 2003, Tomo I, pp. 304-306.

ROBINS, J. Y REEVES, P. (1996) "In search of quality postgraduate supervision: the need for university-wide support". Ponencia presentada en la Conferencia de 1996 de la Asociación Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*, Perth, Western Australia, 8-12 de julio de 1996.

SKILLEN, J. Y MAHONY, M. (1997) "Learning and Literacy Development in Higher Education: An Issue of Institutional Change". Actas de la Conferencia de 1997 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa, Brisbane, Australia.

SKILLEN, J., MERTEN, M., TRIVETT, N. Y PERCY, A. (1998) "The IDEALL approach to Learning Development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students". Actas de la Conferencia de 1998 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa.

SOLA VILLAZÓN, A. CUELLO, M., DE PAUW, C. Y DEQUINO, M. (2001) "Lectura, aprendizaje y subjetividad: una propuesta curricular". Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en Internet en: www.unlu.edu.ar/~redecom/

SPEAR, R. H. (1999) "The PhD experience at the Australian National University". Occasional paper GS 99/2. Canberra, Australian National University.

SPEAR, R. H. (2000) "Supervision of research students: responding to student expectations". Occasional paper GS 00/1. Canberra, Australian National University.

STYLES, I. Y RADLOFF, A. (2000) "Jabba the Hut: Research students' feelings about doing a thesis". En A. Herrmann y M. Kulski (Eds.), *Flexible Futures in Tertiary Teaching.* Proceedings of the 9th. Annual Teaching Learning Forum, 2-4 de febrero de 2000. Perth: Curtin University of Technology.

TYLER, J. (1998) "Research Training for the 21st Century". *Higher Education Series* Report Nº 33, diciembre, DETYA (Department of Education, Training and Youth Affairs), Canberra.

UNIVERSITY OF SOUTH AUSTRALIA (2002a) "Quick guide to resources for new supervisors", Learning Connection, University of South Australia.

UNIVERSITY OF SOUTH AUSTRALIA (2002b) "Supervising a research student: the first stages", Learning Connection, University of South Australia.

UNIVERSITY OF SOUTH AUSTRALIA (2003) "Code of good practice: supervising research students". Aprobado el 28 de marzo de 2003 por el Academic Board, Pro Vice Chancellor, Research and International. Disponible en Internet en www.unisa.edu.au/adminfo/codes/research.htm.

VÁZQUEZ A.; JAKOB, I., PELIZZA, L.; ROSALES, P. (2003) "Enseñar a escribir en la universidad. Análisis de los cambios en las estrategias de producción de textos". Actas de las *X Jornadas de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 14-15 de agosto de 2003, Tomo I, pp. 322-325.

VÉLEZ, G. (2002) *Aprender en la universidad*. *La relación del estudiante universitario con el conocimiento*. Comité Editor de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Serie Documentos de Trabajo.

WILDY, H. Y HOLLAND, S. (2002) "Improving doctoral education in Australian universities: Learning from conversations in the field". HERDSA Annual International Conference, 7-10 de julio de 2002. Research and Development in Higher Education Vol. 25 *Quality Conversations*, 737-744.