

**DIARIO DE TESIS Y REVISIÓN ENTRE PARES:
ANÁLISIS DE UN CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
EN TALLERES DE TESIS DE POSGRADO**

Dra. Paula Carlino - CONICET¹
paulacarlino@yahoo.com

Ponencia presentada en las *I Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Práctica en Psicología Educacional*.
Organizadas por la Maestría en Psicología Educacional, Fac. de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 8 y 9 de octubre de 2004

Introducción²

Las dificultades de los estudiantes de posgrado para sacar adelante sus tesis son conocidas en nuestras instituciones y han sido documentadas en numerosos estudios internacionales (por ejemplo, Ahern y Manathunga, 2004; Lundell y Beach, 2002). Elaborar una tesis resulta, pues, un desafío que deja a la mayoría de los tesistas en el camino o les demanda tiempos de dedicación no previstos inicialmente, muy difíciles de sostener.

Las investigaciones señalan como principales obstáculos la discontinuidad en la dedicación a la tesis de quienes no están becados (Evans, 2002), el sentimiento de soledad que experimentan (Miller y Brimicombe, 2003), el descorazonamiento por la envergadura de una tarea que no suele mostrar logros intermedios (Manathunga, 2002), y la habitual falta de experiencia y referentes para sostener en el tiempo la labor de tesis (Delamont y Atkinson, 2001; Styles y Radloff, 2000), que lleva a los tesistas a sentirse inseguros y, en muchos casos, a dudar de sus capacidades para llevar a buen puerto el trabajo (Appel y Dahlgren, 2003; Ngongo, 2000). En particular, las dificultades para avanzar conciernen a la elaboración del problema a estudiar y al diseño de la investigación (Maxwell, 1996; Rienecker, 2003), al análisis de los datos (Wisker *et al.*, 2003) y a la escritura que acompaña cada fase de la tesis, en su doble función: como una herramienta para elaborar conocimiento y como un medio para comunicar al lector la investigación realizada (Beasley, 1999; Bloom, 1981; Chanock, 1999; Knowles y Lake, 1996; White, 1998).

Diversas universidades en el mundo han implementado dispositivos institucionales para apuntalar la labor de los tesistas (y de sus directores) en algunas de estas áreas y contrarrestar así los factores que inhiben el progreso de las tesis (Bantys, 2003; Carlino, 2004; Cooper y Juniper, 2002; Fenwick, 1994; Lahiff y Larkin, 2002; Moletsane, 2001; Rienecker, 2003; The Writing Center, 2001 y *s/f*), etc. En nuestro país, las maestrías suelen incluir uno o más espacios curriculares denominados “taller de tesis”, contemplados en los lineamientos del órgano gubernamental que evalúa los posgrados (Almandoz *et al.*, 2002; David *et al.*, 2002; Etchegoyen *et al.*, 2002). Si bien los temas tratados en estos talleres han sido objeto de escasas publicaciones hasta el momento (por

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

² Agradezco a la Profesora Alicia Lenzi y a la maestranda Viviana Estienne sus comentarios críticos a una versión previa de este trabajo.

ejemplo, Arnoux *et al.*, 2004), el análisis de la estructura curricular de algunos posgrados y conversaciones informales con sus profesores y maestrandos permiten apreciar que en ellos se presentan investigaciones realizadas por docentes del posgrado, se abordan temas de metodología, se orienta a los tesis a definir el problema y el diseño de su investigación, en general a través de la escritura y reescritura recursiva de sus proyectos de tesis. En cambio, pareciera que son pocos los posgrados argentinos que ofrecen espacios de trabajo colectivo para los tesis una vez que han entregado sus proyectos y terminado de cursar los seminarios (García de Fanelli, 2001).

En esta ponencia, me centraré en el análisis de un par de propuestas pedagógicas puestas en práctica ambas en dos talleres de escritura de sendas maestrías. Concibo estas propuestas como parte de mi labor como docente reflexiva, la cual puede entenderse dentro del “paradigma” de investigación-acción, recientemente empleado en la educación superior de grado (Kember, 2003; Kuit *et al.*, 2001; Zeichner, 2000) y de posgrado (Wisker *et al.*, 2002). Según este enfoque, la investigación-acción parte de experiencias anteriores para definir el problema objeto de intervención y estudio, con ayuda de la bibliografía se elaboran hipótesis para comprenderlo conjeturando las variables que lo explicarían, se diseñan dispositivos pedagógicos para intentar hacerle frente, se implementan éstos con una nueva cohorte de alumnos, se observan y analizan los efectos de esta intervención y se reformula el problema inicial dando origen a un nuevo ciclo de indagación y docencia.

Las preguntas del ciclo investigativo-activo que examino en esta comunicación son: ¿Qué pueden hacer los posgrados para prevenir el aislamiento y la discontinuidad del trabajo que experimentan los tesis una vez que han finalizado los seminarios y deben encarar sus tesis? ¿Cómo podemos ayudar a los maestrandos a redactar sus trabajos en una prosa considerada con el lector, cuando en general es escaso el tiempo de clase presencial para dar lugar al comentario de los borradores de cada uno con relación a sus cualidades textuales? ¿A través de qué dispositivos puede incluirse en los talleres de tesis la reflexión de los tesis sobre su experiencia vital como tales, que suele plantearles desafíos identitarios (Cadman, 1994) no pocas veces responsables de la paralización o abandono?

Método

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

1. Para definir el problema objeto de intervención y estudio, me basé en los datos recogidos en investigaciones previas sobre las experiencias de los tesis (Carlino, 2003 a y 2003b), en las observaciones realizadas como co-coordinadora de un anterior taller de escritura de tesis de maestría, en la reflexión como directora de dos tesis de especialización finalizadas, en mi propia historia como doctoranda, y en los comentarios recibidos informalmente durante estos años de varios tesis allegados.
2. Realicé una extensa búsqueda bibliográfica para entender los factores involucrados en algunos de los problemas detectados y diseñar intervenciones pedagógicas concomitantes.

3. A partir de ello, elaboré los programas para sendos tramos de los talleres de tesis que coordinaría en dos maestrías de las ciencias sociales (en 28 y 32 horas presenciales respectivamente)³. El objetivo era abordar cuestiones referidas al armado discursivo de la tesis (y/o del proyecto), al proceso escritor y a la experiencia personal de los maestrandos, y contribuir a prevenir el aislamiento en la labor futura de los tesistas. Entre otras actividades, planteé elaborar un “diario personal de viaje por la tesis” y organizar un “sistema de revisión entre pares”.
4. En el segundo cuatrimestre de 2003 se realizaron los primeros encuentros intensivos en ambos talleres y desde el comienzo formulé las dos propuestas. En las clases posteriores las fuimos trabajando, y quedó a cargo de los maestrandos continuarlas por su cuenta.
5. Tuve ocasión de ir observando su funcionamiento a través de la discusión solicitada durante los encuentros a sendos grupos de alumnos acerca de la marcha de las tareas, y por medio de escritos reflexivos que ambos grupos entregaron al finalizar el tramo del taller, en un caso como medio para acreditarlo y, en otro, como información requerida por mail.
6. El punto de vista de los maestrandos acerca de la utilidad y viabilidad de los diarios de viaje por la tesis y del sistema de revisión de pares, junto con mis apreciaciones, constituyen el material de análisis propiamente dicho de este ciclo de investigación-acción. Los resultados de este análisis crítico configuran un nuevo problema (teórico y práctico a la vez) respecto del definido inicialmente y constituyen el origen de un ciclo de estudio y enseñanza futuros.

Actividades analizadas

Los diarios de tesis

La propuesta de elaborar un diario de tesis se encuadra dentro de la llamada escritura exploratoria o reflexiva, el escribir privado con fines de clarificar el pensamiento propio sobre un tema y/o los sentimientos que acompañan esa elaboración cuando es especialmente laboriosa, como ocurre con quienes hacen sus tesis. Escribir para uno mismo puede servir, en el primer caso, para hacer planes de texto, para descubrir ideas y desarrollarlas (Coffin *et al.*, 2003), en un marco de libertad respecto de las convenciones, ya que la producción está destinada a uno mismo y no se precisa rendir cuentas de ella. En el segundo caso, expresar en un papel los afectos vinculados a la labor de tesis permite ir reconociendo los desafíos identitarios (Cadman, 1994) involucrados en el ingreso a nuevas culturas académicas y en el progreso profesional, tomar conciencia de potenciales obstáculos subjetivos y objetivos, así como de caminos personales que pueden vislumbrarse para enfrentar estos escollos (Creme y Hunt, 2002). En el caso de que la investigación involucrada en una tesis sea de naturaleza cualitativa, metodólogos como Maxwell (1996) sugieren emplear la escritura para hacer lugar a estas cuestiones de índole subjetiva, de

³ Otras instancias curriculares impartidas por otros profesores dentro de ambos posgrados tuvieron a su cargo ayudar a definir el problema y el diseño de la investigación de cada maestrando.

modo que no se filtren subrepticamente en el trabajo e incluso para aprovechar su potencial en la elaboración de la tesis.

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

La revisión entre pares

La revisión entre pares con guía del docente es una práctica usual en los programas de “escribir a través del currículum” (por ejemplo, Coffin *et al.*, 2003), es decir, en las corrientes anglosajonas que integran la enseñanza de la escritura académica a lo largo y ancho de los estudios superiores. Consiste en organizar la producción escrita de los alumnos incluyendo una o más instancias en las cuales los borradores son intercambiados, leídos y comentados por un compañero, antes de ser entregados al profesor. Los numerosos trabajos publicados sobre esta situación didáctica se basan en las dificultades de los universitarios para revisar sustantivamente sus propios escritos, en la intención de enseñarles cómo hacerlo, en la comprobación de que esta tarea ubica al aprendiz en un rol más activo (y más fértil para aprender) que el de ser mero receptor de los comentarios del docente, y en la constatación de que para los no experimentados es más fácil considerar críticamente un texto ajeno que uno propio. Asimismo, se emplea para paliar la escasez de espacios tutoriales sostenidos en el tiempo con el docente. Estas publicaciones recomiendan que el profesor oriente cada fase del proceso de revisión, indicando qué observar en los escritos y contrastando sus rasgos con ciertos estándares. Asimismo, la bibliografía señala que es preciso ayudar a los alumnos-revisores a distinguir las cuestiones denominadas de “mayor orden de complejidad”, que deben comentarse en un primer momento -conceptos, organización, efecto retórico- respecto de las “preocupaciones para el final” -ortografía, gramática- (Purdue University, 2000). Estos trabajos advierten, además, que la tarea de revisión entre pares inicialmente no suele funcionar bien, y que es necesario hacerle sucesivos reajustes para que cumpla con la utilidad esperada (Bridwell-Bowles *et al.*, sin fecha; Gocsik, 1997; Princeton Writing Program, 1998; Schell, 2002; Topping, 1996).

Mi propuesta se basó, pues, en estas experiencias universitarias para el nivel de grado y en la bibliografía sobre la formación de grupos de pares de tesistas de posgrado, como un medio para contrarrestar los sentimientos desmotivantes de soledad, aprovechar la experiencia vicaria (Brown y Esson, 1999; Conrad, 2003; Hortsmanshof y Conrad, 2003) y promover el aprendizaje de la escritura de tesis (Crotty, 1996; Michigan State University, 2001). Como parte de los talleres por mí coordinados, los alumnos debían conformar grupos de pares y reunirse por su cuenta en una o más ocasiones a lo largo del semestre para comentarse críticamente los borradores de sus escritos. Dada la complejidad organizativa de la tarea, puse por escrito en forma muy detallada y distribuí entre los

mastrandos las pautas de funcionamiento, especificando los fundamentos de la tarea, el procedimiento sugerido, los aspectos del escrito a observar en la revisión (a través de preguntas para hacerle al texto) y la bibliografía empleada para el diseño de la propuesta. La revisión entre pares se realizó en uno de los encuentros presenciales del taller conmigo y quedó también como “tarea” para continuar entre los maestrandos en reuniones autogestivas.

Resultados del presente ciclo de investigación-acción

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

A partir de esta situación, planifiqué en los encuentros restantes incluir ambas actividades. Propuse algunas consignas disparadoras de escritura reflexiva privada, como parte del diario de tesis, y advertí que en la puesta en común sólo quien lo deseara comentaría sobre lo escrito al grupo; el resultado fueron animadas conversaciones colectivas sobre las experiencias personales como maestrandos, en las cuales afloraron las subjetividades y también se reconocieron las similitudes de los desafíos, escollos y expectativas de esta empresa común. Los participantes valoraron este espacio porque hacía lugar a partes de sí mismos y de su proceso como (futuros) tesisistas que, de otro modo, permanecían callados y obraban como barreras en algunos casos. Así, la escritura del diario de viaje por la tesis resultó incluida en las sesiones de trabajo presencial y funcionó como un primer tiempo de elaboración del mundo interior, preparatorio de un segundo momento en el que cada cual dio a conocer sólo la porción de ese mundo que quería hacer pública. Este uso aparece en un fragmento del análisis realizado de esta actividad por una maestranda:

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

Algo similar ocurrió con la revisión entre pares. Fue preciso hacerle tiempo en los encuentros presenciales, que se organizaron en torno a comentar los trabajos escritos de cada uno, con ayuda de la guía provista. La puesta en común posterior sirvió para que, en mi rol de coordinadora (habiendo pasado antes por cada grupo para observar su funcionamiento), señalara algunos problemas de los textos detectados por los revisores

pares y que merecían compartirse colectivamente para ser aprovechados por todos; esta puesta en común también permitió que la experiencia misma de funcionar como revisor par y de recibir comentarios del compañero fuera analizada. La valoración positiva fue mayoritaria. Las palabras de algunas maestrandas revelan, asimismo, que la tarea contribuyó a la revisión de los propios textos:

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

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

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

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

Entonces, a pesar de las diferencias entre las propuestas, ambas corrieron una misma suerte en virtud de sus semejanzas en cuanto al ámbito común: inicialmente fuera de las clases, como tareas autogestivas. Hubo que hacerles lugar en el currículum para poder impulsarlas. En síntesis, pareciera que ambas propuestas resultan pertinentes, pero para que funcionen han de ser realizadas con guía del profesor y dentro de los espacios presenciales del taller de escritura de tesis. Sin embargo, no se ha cumplido el objetivo de que estas actividades sirvan para dejar armada una estructura de soporte mutuo y de trabajo compartido de cara al futuro.

Discusión y conclusiones

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

Las actividades didácticas analizadas en esta comunicación estuvieron pensadas para ayudar a los maestrandos a desarrollar recursos para hacer frente a algunas de las dificultades que suelen encontrar al encarar sus tesis. Sin duda, las tareas propuestas no pretendían resolver los desafíos que les esperan sino contribuir modestamente en la dirección de su afrontamiento. No obstante, su puesta en funcionamiento revela una brecha entre mis intenciones como docente y el punto de vista de los alumnos. Para ellos, no es suficiente conocer la propuesta para prever los beneficios potenciales de llevarla a

cabo y poder hacerlo. En cambio, para apreciar la utilidad de estas tareas y saber cómo implementarlas necesitan práctica andamiada externamente.

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

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

A partir de esta experiencia, surgen nuevas preguntas: ¿podrán finalmente ambas tareas funcionar en forma autogestiva, si las incluimos por un tiempo más prolongado dentro de los encuentros presenciales de los talleres de tesis? ¿Servirá entonces sostenerlas como dispositivos heterorregulados para favorecer su apropiación en tanto herramientas autorregulatorias de una parte del trabajo de los tesistas? Son mis actuales interrogantes-hipótesis para poner a prueba en un eventual ciclo futuro de investigación-acción.

Referencias bibliográficas

- AHERN, K. Y MANATHUNGA, C. (2004) "Clutch-Starting Stalled Research Students". *Innovative Higher Education*, Vol. 28, N° 4, 237-254.
- 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.
- APPEL, M. Y DAHLGREN, L. (2003) Swedish Doctoral Students' Experiences on their Journey towards a PhD: obstacles and opportunities inside and outside the academic building". *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 47, N° 1, 89-110.
- ARNOUX, E., BORSINGER, A., CARLINO, P., DI STEFANO, M., PEREIRA C. Y SILVESTRI, A. (2004) "La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado". *Revista de la Maestría en Salud Pública Vol. 2 N° 3*, Publicación electrónica de la Maestría en Salud Pública de la Universidad de Buenos Aires (ISSN 1667-3700). Disponible en Internet en: <http://maestria.rec.uba.ar/Tres/EscrituraTesis.pdf>
- BANTYS, F. (2003) "The Research Higher Degree Student Professional Development Program at Flinders University". Actas de la 12° Conferencia Annual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje "Partners in Learning", 11-12 de febrero, Edith Cowan University, Perth.

- BEASLEY, C. J. (1999) "Assisting the postgraduate research and writing process: Learning in context across disciplines." En K. Martin, N. Stanley y N. Davison (Eds.), *Teaching in the Disciplines/Learning in Context*, 35-41. Proceedings of the 8th. Annual Teaching Learning Forum, Perth: Curtin University of Technology, febrero 1999.
- BLOOM, L. (1981) "Why graduate students can't write. Implications of research on writing anxiety for graduate education". *Journal of Advanced Composition* 2.1 - 2."
- BRIDWELL-BOWLES, L., DE VORE, K. Y LITTLEFIELD, H. (sin fecha) "Peer response / Group work". En *Instructor's Guide for Identity Matters*. Mimeo.
- BROWN, D. Y ESSON, K. (1999) "Creating spaces: postgraduate voices in the quality agenda". HERDSA Annual International Conference. Melbourne, 12-15 de Julio de 1999.
- CADMAN, K. (1994) "Constructing a Thesis: A Question of Identity?" *Quality in Postgraduate Research: Making it Happen Conference*. The University of Adelaide, Adelaide, 7-8 de abril de 1994.
- 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) "¿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. (2004) "Enfoque contrastivo para estudiar las culturas académicas: la supervisión de tesis de posgrado en Argentina y en Australia". Memorias de las XI *Jornadas de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 29 y 30 de julio de 2004, Tomo I pp. 169-173.
- CHANOCK, K. (1999) "Using Systemic Functional Linguistics in University Teaching: A Postgraduate Class on Making Writing More 'Readable'". Monash University Linguistics Papers, Melbourne.
- COFFIN, C., CURRY, M.J., GOODMAN, S, HEWINGS, A., LILLIS, T. SWANN, J. (2003) *Teaching Academic Writing*. London, Routledge.
- CONRAD, L. (2003) "Five ways of enhancing the postgraduate community: Students perceptions of effective supervision and support". Actas de la Conferencia Anual 2003 de la HERDSA *Learning for an unknown future*, Univ. of Canterbury, Christchurch, New Zealand, 6-9 de julio de 2003.
- COOPER, F. Y JUNIPER, S. (2002) "A postgraduate research training programme in generic skills and strategies: Description and evaluation". HERDSA Annual International Conference, 7-10 de julio de 2002. Research and Development in Higher Education Vol. 25, *Quality Conversations*, 136-143.
- CREME, PH. Y HUNT, C. (2002) "Creative Participation in the Essay Writing Process". *Arts and Humanities in Higher Education*, Vol. 1(2), 145-166.
- CROTTY, R. (1996) "Institutional support for the research student". *Quality in Postgraduate Research: is it happening?* University of Adelaide, Adelaide, 18-19 de abril de 1996.
- DAVID, P., FANELLI, J., BARSKY, O., ACUÑA, C., STEIMBERG, O. (2002) *Criterios para la interpretación y aplicación de la resolución MCE 1168/97 en el área de ciencias sociales*. Buenos Aires, CONEAU, Ministerio de Educación.
- DELAMONT, S. Y ATKINSON, P. (2001) "Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge". *Social Studies of Science* 31/1 (February 2001), 87-107.
- 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.
- EVANS, T. (2002) "Part-time research students: The 'Reserve Army' of research students for universities". En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives*. CELTS, University of Canberra, 138-144.
- FENWICK, A. (1994) "Developing an open learning framework for MPhil/PhD research training". Actas de la Annual Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults Conference, U.K., 1994, 36-38.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2001) "La formación de posgrado en las ciencias sociales argentinas: oportunidades y restricciones para la innovación". *Education Policy Analysis Archives* Vol. 9 N° 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.
- GOCSIK, K. (1997) "Using peer groups". Dartmouth College Writing Center, Hannover, N.H.
- 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.
- KEMBER, D. (2003) "To Control or Not to Control: the question of whether experimental designs are appropriate for evaluating teaching innovations in higher education". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 28, N° 1, 89-101.
- KNOWLES, S. Y LAKE, D. (1996) "Positive outcomes of a discipline-based, collaborative approach to addressing postgraduate language and learning needs". Trabajo presentado en la *Quality in Postgraduate Research: Is it happening Conference*. University of Adelaide, Adelaide, 18-19 de abril de 1996.
- KUIT, J, REAY, G. Y FREEMAN, R. (2001) "Experiences of reflective teaching". *Active Learning in Higher Education*, Vol. 2(2), 128-148.

- LAHIFF, A. Y LARKIN, S. (2002) "Academic Literacy and Professional Masters (post 16) programmes: To what extent has a 'critical thinking' course impacted on the development of skills necessary to succeed at Masters level?". Trabajo presentado en la British Educational Research Association, University of Exeter, England, 12-14 de setiembre.
- LUNDELL, D. B. Y BEACH, R. (2002) "Dissertation Writer's Negotiations with Competing Activity Systems". En Ch. Bazerman y D. Russell, *Writing Selves/Writing Societies: Research from Activity Perspectives*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and *Mind, Culture & Activity*. Disponible en Internet en: wac.colostate.edu/books/selves_societies
- MANATHUNGA, C. (2002) "Detecting and dealing with early warning signs in postgraduate research education". En M. Kiley y G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives*. CELTS, University of Canberra, abril de 2002, 80-88.
- MAXWELL, J. (1996) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage: Thousand Oaks, CA.
- MICHIGAN STATE UNIVERSITY (1998) *Improving Scientific Writing through Peer Response*. <http://writing.msu.edu/writers/fipse/about.htm>
- MILLER, N. Y BRIMICOMBE, A. (2003) "Disciplinary divides: finding a common language to chart research journeys". Actas de la 33ª Annual Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults Conference, University of Wales, Bangor, U.K., 1-3 de Julio de 2003.
- MOLETSANE, R. (2001) "Examining Academic Il/literacy in Post-Graduate Education". Ponencia presentada en la International Literacy Conference *Literacy and language in global and local settings: new directions for research and teaching*, Ciudad del Cabo, 13-17 de noviembre de 2001.
- NGCONGO, R. (2000) "Self-esteem enhancement and capacity building in the supervision of Masters' students". En M. Kiley y G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Making ends meet*. Advisory Centre for University Education. University of Adelaide, abril de 2000, 248-249.
- PRINCETON WRITING PROGRAM. (1998) *The Writing Center Tutoring Handbook*. Mimeo. Princeton University.
- PURDUE UNIVERSITY (2000) "Higher Order Concerns (HOCs) and Later Order Concerns (LOCs)". Material didáctico elaborado por The Purdue University Writing Lab, School of Liberal Arts, Purdue University, Indiana.
- RIENECKER, L. (2003) "Thesis writer's block: Textwork that works". Actas de la Second Conference of the European Association for the Teaching of Academic Writing "Teaching and Tutorial Academic Writing", Budapest, 23-25 de junio de 2003.
- SHELL, E. (2002) "Peer Review Groups, A Quick Introduction". University Writing Program, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- STYLES, I. Y RADLOFF, A. (2000) "Affective reflections: Postgraduate students' feelings about their theses". En M. Kiley y G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Making ends meet*. Advisory Centre for University Education. University of Adelaide, abril de 2000, 203-214.
- THE WRITING CENTER (2001) *Navigating the PhD: a Writing Workshop*. Michigan State University. <http://writing.msu.edu:16080/ntp/>
- THE WRITING CENTER (sin fecha) *Graduate Student Writing Groups*. Michigan State University. <http://writing.msu.edu/writers/grads/groups.php>
- TOPPING, K.J. (1996) "The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature". *Higher Education*, 32, 321-345.
- WHITE, K. (1998) "Thesis writing for supervisors". En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Managing the new agenda Conference*. The University of Adelaide, Adelaide, abril de 1998, 229-242.
- WISKER, G., ROBINSON, G., TRAFFORD, V. Y WARNES, M. (2002) "Getting there in the end: Contributions to the achievement of the PhD". En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives*. CELTS, University of Canberra, 152-166.
- WISKER, G., ROBINSON, G., TRAFFORD, V., CRIGHTON, E. Y WARNES, M. (2003) "Recognising and Overcoming Dissonance in Postgraduate Student Research". *Studies in Higher Education*, Vol. 28, N° 1, 91-105.
- ZEICHNER, K. (2000) "Action Research and the Improvement of Teaching in Colleges and Universities". Conferencia central presentada en el Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona, junio de 2000.