

El bloqueo en el proceso de elaboración de una tesis de maestría: angustias y desazones percibidas por sus protagonistas¹

Ligia Ochoa Sierra

Alberto Cueva Lobelle

Universidad Nacional de Colombia
Bogotá, Colombia

Resumen

Este artículo muestra los resultados de una investigación que indagó acerca de las percepciones que tienen estudiantes y egresados de una maestría sobre los bloqueos que experimenta un tesista. Se empleó una metodología cualitativa, a través de una encuesta virtual hecha a estudiantes de últimos semestres y a egresados de programas de posgrado de una Facultad de Ciencias Humanas. La encuesta giró en torno a los siguientes aspectos: momentos en los que experimentaron el bloqueo, sus causas, si salieron o no del bloqueo, y cómo. Se averiguó también sobre el papel del director(a) de la tesis y sobre la percepción general frente a la escritura de este tipo de documentos. Los resultados muestran que el bloqueo en la maestría tiene unas causas y consecuencias particulares de orden académico e institucional, que es necesario atender y que no sólo el estudiante es responsable de esta situación.

Palabras clave: bloqueo mental, escritura académica, tesis de maestría, directores de tesis, tesistas.

Abstract

Writer's block in the completion of a Master's degree thesis: Distress and unease experienced by graduate students

This article reports the results of a study on the perceptions that graduate students and Master's graduates have of writer's blocks that they experienced. A descriptive survey design methodology was used. An online survey was administered to students who had recently completed -or were about to

¹ Este artículo es producto de la investigación titulada "Procesos de bloqueo en tesis de maestría", llevado a cabo en la Universidad Nacional de Colombia entre febrero de 2014 y diciembre de 2015. La investigación contó como contrapartida con la descarga de la investigadora principal.

complete- their dissertations from graduate programs of a Faculty of Humanities. The survey focused on the following aspects: moments in which the survey respondent experienced the block, their attributed causes, whether or not they overcome the block, and, if so, how. It also inquired about the role of the thesis advisor and about the general perception of the survey respondents regarding academic writing. Results show that writer's blocks in Master's programs have academic and institutional causes along with a number of consequences that require institutional attention and that the student is not the only responsible for this situation.

Key words: writer's block, academic writing, master's thesis, thesis's supervisor, master's thesis students.

Résumé

Le blocage mental dans le processus d'écriture d'un mémoire de maîtrise : les angoisses et les ennuis perçus par les protagonistes

Cet article rend compte des résultats d'un travail de recherche concernant les perceptions des étudiants, et d'anciens étudiants ayant obtenu un diplôme de Master, autour des blocages éprouvés lors de l'écriture du mémoire.

A partir d'une méthodologie qualitative, l'on a proposé une enquête virtuelle aux étudiants des derniers semestres de la formation et aux anciens étudiants des cycles supérieurs dans la Faculté des Sciences Humaines. Le questionnaire s'est développé à partir des axes thématiques suivantes : moments de blocage, ses causes, s'ils ont réussi à s'en sortir ou non et si oui, comment. Ensuite, l'on s'est renseigné sur le rôle du tuteur et sur la perception générale face à l'écriture de ce type de documents. Les résultats de cette recherche montrent que le blocage dans le processus d'écriture d'un mémoire a des causes et des conséquences particulières d'ordre académique et institutionnel qui doivent attirer l'attention des établissements d'éducation supérieure car l'étudiant n'est pas le seul responsable.

Mots-clés : blocage mental, écriture académique, mémoire de maîtrise, directeurs de thèse, thésards.

INTRODUCCIÓN

El bloqueo es un proceso que puede experimentar cualquier persona cuando está escribiendo un texto: ha sido testimoniado por personas que redactan textos en su vida profesional e incluso por escritores profesionales. De acuerdo con esta consideración, ubicados en el ámbito educativo podemos aseverar que este problema no está circunscrito

a un nivel escolar determinado, es decir, lo puede padecer cualquier estudiante en cualquier etapa de su vida académica. No obstante, la complejidad de la tarea encomendada puede matizar el bloqueo: no es lo mismo hacer una carta que un proyecto o un ensayo que una tesis de maestría. Es posible que en los últimos casos, el bloqueo pueda ser más prolongado y llevar al escritor a abandonar la tarea emprendida. Las causas también podrían variar. No obstante, esto es sólo una hipótesis pues no se encontraron en la bibliografía investigaciones que dieran cuenta del bloqueo en el pregrado, en la maestría o en el doctorado.

Hay consenso entre docentes, investigadores y estudiantes acerca del papel que cumplen la lectura y la escritura en la formación académica y profesional de los estudiantes universitarios. Es claro que estos dos procesos determinan en gran medida el ingreso a la universidad y su desempeño académico. El trabajo universitario exige de manera creciente la elaboración de reseñas y ensayos, lecturas de revistas especializadas, producción de textos virtuales, presentación de ponencias en eventos, elaboración de relatorías, producción de artículos y diseño de proyectos. Es por esto que desde hace más de 30 años tanto en Estados Unidos como en Australia este tema ha ocupado a profesores e investigadores. En las últimas décadas también ha sido objeto de reflexión en Latinoamérica: Arnoux (2009), Arnoux et al. (2005), Carlino (2005a, 2005b, 2008), Di Stefano (2003), Cuetara y LeCapitaine (2004) han señalado la importancia de atender los procesos de lectura y escritura académica en la universidad en tanto se trata de competencias comunicativas en las cuales los alumnos no han sido entrenados y por lo tanto son “principiantes en ellas”. En los postgrados también se ha abordado este problema dada la deserción, la baja tasa de graduación y la baja productividad académica (Tinto, 1993). A modo de ejemplo, en Colombia, de acuerdo con datos del Ministerio de Educación Nacional, la tasa de deserción de las maestrías está sobre el 44 %. Las implicaciones sociales y académicas de esta situación son enormes para los protagonistas implicados, las maestrías, las universidades y para el país. Es reconocida la importancia que tiene el posgrado para la creación de comunidades de aprendizaje, para el desarrollo económico y cultural de un país y para el desarrollo de individuos, quienes a través del estudio logran salir de las exclusiones sociales en las que han vivido.

Uno de los aspectos que explica la deserción y las bajas tasas de graduación es precisamente la tesis y los procesos asociados a ella. Los

alumnos aprueban los cursos de la maestría, pero no logran plantear un proyecto, desarrollarlo y culminarlo con éxito.

Investigadores como Valarino (1994, 1997), Reisen y Carlino (2009) y Cueva y Ochoa (2012) han indagado acerca de los factores que obstaculizan la terminación de una tesis de maestría y han mostrado que factores individuales, académicos e instituciones pueden explicar esta situación. Como factores individuales puede mencionarse la desmotivación, la falta de disciplina y de tiempo disponible. Como factores académicos sobresalen la baja formación académica previa del estudiante, la deficiente formación que ofrece el programa mismo de maestría, la ausencia de líneas claras de investigación, la complejidad de hacer una tesis y de configurarse como autor de una disciplina. Como factores institucionales se encuentra pocos apoyos económicos y altos costos de las matrículas para estudiantes de escasos recursos (Borsinger, 2005; Ochoa, 2009, 2011).

De acuerdo con Valarino (1994), Carlino (2005b), Reisen y Carlino (2009), Cueva y Ochoa (2012), el proceso mismo de la elaboración de la tesis genera sentimientos desfavorables a su terminación: “generalmente se observa una disminución de la autoestima; bloqueos, falta de voluntad para continuar, dudas neuróticas, hipercrítica hacia sí mismo, desvalorización de pensamientos autodescalificadores, obsesivos, desamparo, profecías negativas de autocumplimiento, dificultad en tomar decisiones” (Valarino, 1994, p. 129)

El bloqueo mental lleva al estudiante a dilatar la escritura y en muchos casos a abandonar su tesis y esto, entre otras razones, porque cuando una persona elabora una tesis vive conflictos cognitivos y emocionales que producen una inactividad académica por tiempos prolongados (Berkenkotter, Huckin, & Ackerman, como se citó en Russell, 2013). Esta inactividad o bloqueo es una situación cognitiva y emocional que la mayoría de tesisistas experimenta en algún momento durante los procesos de escritura que implica la elaboración de una tesis de maestría. Del manejo personal y pedagógico que se haga de esta situación depende en gran medida la terminación de este trabajo académico.

La investigación que se presenta a continuación tuvo como objetivo identificar las percepciones de estudiantes y profesores en torno a

los bloqueos mentales que se experimentan durante el proceso de elaboración de una tesis de maestría.

A continuación, se reseñan algunos trabajos encontrados en relación con el tema que nos ocupa.

El antecedente más importante encontrado lo constituye el trabajo de Rose (1984), quien indagó acerca de qué le ocurre a estudiantes que se encuentran bloqueados. Para ello partió de la hipótesis de que el bloqueo se debe más a factores cognitivos que a variables motivacionales o social políticas, sin desconocer que también estos últimos aspectos tienen algún peso.

Lo cognitivo hace referencia a los conocimientos sobre la escritura, las reglas lingüísticas, estilísticas, sociolingüísticas y retóricas, los procesos de planificación, los esquemas discursivos y las actitudes hacia la escritura:

Some writers block for one or more of the following reasons: (1) the rules by which they guide their composing processes are rigid, inappropriately invoked, or incorrect; (2) their assumptions about composing are misleading; (3) they edit too early in the composing process; (4) they lack appropriate planning and discourse strategies or rely on inflexible or inappropriate strategies; (5) they invoke conflicting rules, assumptions, plans, and strategies; and (6) they evaluate their writing with inappropriate criteria or criteria that are inadequately understood. (Rose, 1984, p. 19)

Para validar la hipótesis, inicialmente aplicó un cuestionario a una amplia población; posteriormente, seleccionó a 10 estudiantes, les pidió que elaboraran un texto con un tema expositivo de nivel universitario y mientras lo hacían se les grabó en video.

Como resultados, se encontró que de los 10 estudiantes seleccionados para el estudio, seis fueron designados como de alto-bloqueo por el cuestionario y cuatro fueron identificados como de bajo-bloqueo. El video, el diálogo y el análisis de los textos producidos por los estudiantes confirmaron la orientación cognitiva del estudio en hechos como que los estudiantes de bajo bloqueo poseían reglas que guiaban sus escritos, los de alto bloqueo no; estos últimos, a diferencia de los primeros no usaban estrategias de planificación y con mayor frecuencia hacían ediciones finales prematuras.

De acuerdo con Rose (1984), la solución al problema del bloqueo implica la creación de escenarios en los que se construya un repertorio de estrategias, normas, planes, marcos y criterios de evaluación.

Por su parte, Flórez y Cuervo (2005) presentan un listado de problemas que tienen los escritores, en general, frente a la escritura. Si bien estas investigadoras no relacionan las dificultades con el bloqueo, presentan claramente lo que esto significa: “No sé qué decir”, “no se me ocurre nada”, “yo sé lo que quiero pero cuando lo escribo queda otra cosa”, “tengo la idea pero no puedo escribirla”, “si me toca corregir mucho, mejor no termino”, “no puedo poner las palabras en papel, a veces me siento horas en el escritorio, incapaz de escribir algo”, “a veces gasto más de dos horas escribiendo el primer párrafo, escribo una oración y la borro, ensayo otra oración y la tacho. Hago esto durante un tiempo, es terriblemente difícil para mí empezar un escrito, encuentro difícil escribir lo que quiero decir” (p. 23).

Johnstone (1983) analiza el problema del bloqueo desde una perspectiva triple que implica lo cognitivo, lo afectivo y lo ambiental. Considera que las causas están en estas tres dimensiones: en relación con lo cognitivo, preconcepciones inflexibles o contradictorias y excesiva concentración en la atención de técnicas o mecanismos de escritura; frente a lo afectivo, ansiedad; miedo irracional de autoridad crítica; conflicto entre las posibilidades individuales y las expectativas sociales; respecto a lo ambiental, se destacan como causas, ausencia o ineficaz simulación de escritura; expectativas inalcanzables (presión económica, política, o social) inhibición por las condiciones del salón de clase (falta de tareas motivantes, énfasis del profesor en habilidades editoriales y de propiedad). De acuerdo con estas causas, para la solución se debe atender a cada una de las dimensiones involucradas en el bloqueo.

Para Boice (1993) el bloqueo se entiende a partir de cuatro componentes:

- (1) Blocking is, first of all, a failure of involvement in writing as an act of discovery.
- (2) Blocking is, second of all, a failure of regimen, of practicing writing regularly and in moderation.
- (3) Blocking is, in the third place, a deficit in self-management of the negativism and pessimism that can accrue to scholarly writing.
- (4) Blocking, finally, has roots in common practices of keeping writing a private endeavor, one where criticisms

and rejections come as a surprise once the seemingly finished product is exposed to public scrutiny. (p. 44)

A partir de estos componentes, Boice (1993) identifica como causales del bloqueo el miedo a fallar, aprensión por la tarea, postergación, impaciencia, ansiedad y reglas rígidas, experiencias tempranas, censores y malos hábitos de trabajo. Presenta también la idea de que “when blockers do manage to write, they usually do so under the most aversive of conditions: amidst deadlines, fatigue, and hurried prose” (p. 44).

Sin embargo, para Boice (1993) la causa principal del bloqueo radica en la falta de instrucción en relación con la escritura. De acuerdo con él, hay un conocimiento tácito frente a esta competencia comunicativa. Por ejemplo, no se sabe cómo buscar las ideas o qué es y cómo se escribe un artículo académico. La escritura se aprende incidentalmente o por ensayo y error.

Boice (1993) propone para abordar el bloqueo una combinación de los siguientes elementos:

- a. Participación en actividades de escritura y escribir al inicio con una conciencia reducida (automaticidad).
- b. Régimen: tareas diarias de escritura, construcción de hábitos diarios de escritura basados en estímulos positivos o negativos
- c. Cogniciones: representaciones sobre la tarea de escritura, pensar en voz alta, estrategias cognitivas y metacognitivas de escritura.
- d. Habilidades sociales y apoyos: colaboraciones y redes de apoyo, abordaje de la escritura como un proceso social.

Valarino (1997) retoma algunas de las causas señaladas por Boice, como el miedo a fallar y adiciona otras: perfeccionamiento, experiencias tempranas, impaciencia, aversión a la escritura, cogniciones y verbalizaciones inadecuadas (disminución de la autoestima, falta de voluntad para continuar, dudas neuróticas, hipercrítica...), falta de impulso para escribir o dificultad inherente para la escritura. Se produce, además, “porque no se tienen ideas qué expresar o ellas no están claras. También cuando no se sabe cómo decirlas y no se dominan ciertas destrezas para escribir” (Valarino, 1997, p. 224).

Como se observa, las causas y las soluciones suelen centrarse en el mismo escritor o para el ámbito educativo, en el estudiante. Sin embargo, para el caso de las maestrías, consideramos que es preciso que se vea en este problema una corresponsabilidad que involucra a varios participantes, entre los que se destaca al director de la tesis y al programa mismo de maestría. Esta consideración se convirtió en la hipótesis de partida de la presente investigación.

PERSPECTIVA TEÓRICA Y METODOLÓGICA

Como marco teórico, esta investigación se inscribe en el paradigma conocido como “leer y escribir a través del curriculum” en el que se destaca el papel epistemológico de la lectura y la escritura, la urgencia de trabajar los modos discursivos de las distintas disciplinas y la necesidad de pensar en unas estrategias específicas para desarrollar estos procesos comunicativos a nivel universitario (Carlino, 2004; Bazerman et al., 2016). Vista la escritura desde este paradigma, los problemas que presentan los estudiantes en sus escritos no sólo tienen relación con los aspectos formales de la redacción sino también con la parte conceptual de las disciplinas. De igual manera, muchos bloqueos se originan por falta de conocimiento de los marcos teóricos y metodológicos de las investigaciones más que por la expresión del pensamiento: el estudiante no transforma el conocimiento en el proceso mismo de la escritura y de la investigación y llega un punto en que le es imposible continuar.

De otra parte, se vio el problema a la luz del paradigma de las representaciones sociales de Moscovici (1979, 1985) y las consideraciones de la etnometodología de Coulon (1988). Se trata de dos perspectivas complementarias que tienen en común el hecho de que otorgan a los actores sociales razón, intentan recuperar su conocimiento común y destacan la realidad simbólica que ellos construyen a través del lenguaje y la interacción.

Moscovici (1979) busca comprender las representaciones sociales que construyen individuos y colectivos sobre distintas esferas de la vida humana. Las representaciones sociales son según este investigador un sistema de explicaciones originadas en la interacción diaria:

una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (...) La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979, pp. 17-18)

Por su parte, Coulon (1988) centra su atención en la comprensión de la vida cotidiana con el supuesto de que los individuos diariamente hacen razonamientos y emplean un conjunto de procedimientos para “llevar a buen término las diferentes operaciones que emprenden en su vida cotidiana” (p. 13).

Para ambos paradigmas, el individuo interpreta su entorno, lo valora y actúa de acuerdo con él. En este proceso de comprensión, el lenguaje es una herramienta esencial que le permite “describir y hacer comprensibles sus actividades y los escenarios en que estas se desarrollan” (Coulon, 1988, p. 22).

Con base en estas consideraciones, en esta investigación se indagó acerca del razonamiento que hacían los estudiantes y egresados de maestría en torno a un fenómeno que habían padecido y sobre el cual tenían, juicios, creencias y valores. Se buscó indagar por su universo de opinión, a través del lenguaje.

Se quiso recuperar las experiencias de esta población y darles “voz” con el presupuesto de que como actores principales de este proceso su mirada es vital y puede sensibilizar a los demás actores sobre esta problemática y con ello acordar algunas medidas para que los directores de tesis puedan ayudar a los alumnos en su proceso de elaboración de una tesis, y para que los alumnos superen los bloqueos, terminen su investigación y logren graduarse.

Acorde con la perspectiva teórica, en términos metodológicos la investigación se inscribe en un modelo cualitativo. Se usó como procedimiento metodológico una encuesta estructurada mixta, es decir, con preguntas cerradas y abiertas, que se aplicó en forma virtual.

Participantes

La población estuvo constituida por estudiantes y egresados de maestría de una Facultad de Ciencias Humanas de una universidad pública colombiana. La muestra corresponde a 66 estudiantes y 21 egresados. A todos los participantes se les informó acerca del propósito de la investigación y se les invitó a participar en forma voluntaria.

Se eligió a estudiantes que ya estuvieran elaborando su tesis y hubiesen estado dos semestres con un director (etapa final del proceso) y a egresados que se hubiesen graduado en los últimos cinco años. Toda la población era colombiana.

Tabla 1. Distribución por género, edad y estrato social

Estudiantes			Egresados		
Sexo	Masculino	27	Sexo	Masculino	6
	Femenino	39		Femenino	15
Edad	Entre 25 y 30	30	Edad	Entre 25 y 30	5
	Entre 31 y 40	24		Entre 31 y 40	14
	Entre 41 y 42	12		Entre 41 y 42	2
Estrato	2	11	Estrato	2	4
	3	34		3	9
	4	21		4	8

Procedimiento de recolección de los datos

La encuesta indagó por los siguientes aspectos: sensación de bloqueo, momentos en los que se da, sus causas, medidas que lo combaten, papel del director(a) de la tesis, sentimientos frente a la escritura.

El cuestionario se construyó con base en las siguientes preguntas:

¿Ha sentido (sintió) algún bloqueo al hacer su tesis?

¿Qué cree que ocasiona el bloqueo?

¿En qué momentos de la elaboración de su tesis ha sentido (sintió) que estaba bloqueado(a)?

¿Salió del bloqueo?

¿Cómo?

¿Su director(a) de tesis le ayudó a superar los bloqueos?

¿Cómo?

¿Por qué?

La encuesta se construyó a partir del diálogo que tuvieron los investigadores con dos estudiantes de maestría que decían sentirse incapaces de continuar con su tesis. La conversación dio luces acerca de los aspectos por indagar para aplicar una encuesta a una población mayor. Una vez se hizo la encuesta se piloteó con dos estudiantes y dos egresados. El pilotaje permitió tener una versión final. Posteriormente se envió a través del postmaster de la facultad a todos los egresados y a todos los estudiantes de maestría. La encuesta estuvo disponible durante un mes y hubo cada semana un recordatorio. La información se procesó en ocho meses.

Análisis de datos

A partir de la metodología “análisis de contenido”, fundamentada en los trabajos de Holsti (1969) y Piñuel (2002), y acorde con nuestra hipótesis de partida, los datos se analizaron teniendo en cuenta los dos protagonistas involucrados en la elaboración de la tesis (autor y director), la tesis y el programa académico, es decir, en cada aspecto se buscó la relación con estos actores y elementos. Por ejemplo, frente a las causas, se buscó en las representaciones de la población el papel que jugó el tesista, el director, el programa y la misma tesis.

RESULTADOS

Los resultados muestran que ambas poblaciones experimentaron el bloqueo en distintos momentos, que las causas son muy variadas y se relacionan con aspectos personales, académicos e institucionales. Veamos en detalle estos resultados.

Sensación de bloqueo

De 21 egresados, 18 y 60 de 66 alumnos de maestría expresaron haber sentido bloqueo, es decir, la mayoría de la población experimentó esta sensación durante la elaboración de su tesis. Para ellos, el bloqueo se entiende como la imposibilidad de escribir y evasión de la tarea hacia otras actividades no relacionadas.

Momentos en los que se da el bloqueo

Para ambas poblaciones, el bloqueo se dio en todo momento: cuando se estaba en la elaboración del proyecto, en el desarrollo de la tesis y en el cierre. Veamos unos testimonios: “En el transcurso de toda la tesis. En algunos momentos, por más voluntad que se tenía, no lograba plasmar una sola idea en el documento, pero había días que fluía escribiendo” (Y_12).²

En todos los capítulos, era como si la mente no produjera ideas. Hay sentimientos de imposibilidad, de ser bruta o ignorancia. Es como si la escritura fuera un don y de solo personas elegidas. A veces la escritura no fluía y no había nada que hacer sino dejar pasar el tiempo y llenarse de culpa y remordimientos. (I_55)

El segundo testimonio muestra cómo la imposibilidad de escribir mina la autoestima y genera sentimientos de culpa.

Frente al momento inicial, se destaca la dificultad de plantear el problema, los objetivos y la forma de medirlos (metodología). En relación con el desarrollo del proyecto, el marco teórico se considera como el más crítico frente al bloqueo. El análisis de los datos fue señalado como generador de bloqueo en la etapa de cierre de la tesis. “En varios momentos. Al iniciar es el miedo a escribir, a conectar todo con coherencia y cohesión. A involucrar las referencias y a pensar en la metodología.” (Y_18). “Pasé seis meses luego de haber terminado la recogida de datos sin poder escribir ni una sola palabra, literalmente” (Y_07).

Ahora estoy empezando a hacer los análisis de la información obtenida en la aplicación, es más terrible aún, no alcanzo más que a dar unas interpretaciones muy escuetas y quedo varada. Para medio avanzar tengo que ser muy constante día y noche trabajando en una misma idea hasta lograr consolidar un escrito (seguramente no muy amplio) pero que se acerque a una escritura digna. (X_51)

El bloqueo se produce ya sea al inicio, cuando aún no se sabe qué escribir, cuando el director o los compañeros no comprenden lo que se quiere significar o cuando las expectativas no se cumplen: “Luego

² Con esta notación, se identifican los participantes: la Y significa egresado y el número corresponde al estudiante u egresado según el orden que arrojó la encuesta. Más adelante aparece la letra X para identificar a los estudiantes.

de la primera revisión del documento, los comentarios de mi director me dejaron bloqueada” (X_41). “Cuando los resultados que obtuve no apoyaban fácilmente lo que yo pretendía argumentar. Siempre esperé unos resultados que sustentaran mi argumentación” (X_20).

Siento que tenía clara mi intención de investigación pero cuando los demás compañeros y evaluadores leían parece que nada era claro, no se entendía el planteamiento del problema, los objetivos, etc. Significa esto que al momento de volver a escribir no sabía realmente qué hacer para que las cosas quedaran suficientemente claras y transmitieran lo que yo quería (...) creo que no tengo facilidad de escritura, entonces leía y aún leo una y otra vez un documento y finalmente no sé cómo redactar. (X_16)

Causas del bloqueo

Las respuestas a esta pregunta fueron diversas y apuntan a aspectos personales, académicos e institucionales. En relación con el primer aspecto, la falta de tiempo, la presión del tiempo y los compromisos laborales son percibidos como los causantes principales del bloqueo, seguido por características psicológicas como inseguridad, perfeccionismo, ansiedad, baja autoestima, ansiedad y desazón frente a un trabajo que es muy complejo, temor, sentimiento de que lo que se está haciendo no es útil, preocupación, falta de motivación, falta de relación entre la tesis y el campo laboral del tesista, expectativas demasiado altas frente a la tesis y sensación de imposibilidad de cumplir con ellas, falta de seguridad frente al proceso de escritura, cansancio, frustración generada en el proceso investigativo. “El investigador entre más lee y se informa sobre su tema, más duda y más siente que todo ha sido dicho” (Y_09).

El temor a iniciar una nueva etapa de trabajo y el sentirme abrumada con una gran cantidad de información cualitativa recolectada (entrevistas transcritas, diarios de campo, etc.). Enfrentarse con un gran corpus de información y empezar a darle forma a través de la escritura es un ejercicio desafiante. Posteriormente, durante la escritura también experimenté momentos de bloqueo en los que sentía que se reevaluaba el sentido de mi tesis, pensando en que posiblemente no sería de utilidad ni para la comunidad académica, ni para mi ejercicio profesional. (Y_13)

Creo que puede ser la ansiedad de escribir y asumir un reto como lo es un trabajo de grado de maestría, a veces se piensa que si el tema no es de una gran escala o abarca un área física o del conocimiento grande, entonces no es válido, por lo cual se duda de la capacidad de terminarlo. (X_61)

En relación con el segundo aspecto, las causas se relacionan con el tesista, con la tesis y con el director de la tesis. Genera bloqueo centrado en el estudiante el desconocimiento del tema o de lo que debe hacerse, el exceso de información pero a la vez la ausencia de datos, la falta de ideas propias, el desconocimiento de los marcos teóricos que se pretenden usar, la poca formación en escritura y en investigación, falta de claridad sobre lo que se quiere hacer y hacia dónde se pretende llegar, la incertidumbre y el manejo de las voces. “Tuve mucha información pero no sabía cómo organizarla” (X_49). “No saber manejar tu propia voz y las fuentes y sentir que lo que estás haciendo no vale la pena, que eso ya se dijo o no tiene ninguna importancia hacer esa investigación” (X_27).

La ansiedad de emprender un trabajo de largo aliento, con muchas expectativas de que resulte bien, pero también con mucha incertidumbre. La desazón de estar dedicando mucho tiempo a elaborar un trabajo que no se sabe si está yendo para donde debería ir. (X_03)

Según mi experiencia el bloqueo lo puede generar el no tener unos objetivos y metas claras. Si no se sabe para dónde se va es muy difícil empezar a andar; esto en cuanto a la escritura de un trabajo académico. Otra causa de estos bloqueos puede ser el no tener unas bases conceptuales y teóricas sólidas, o que por lo menos le puedan dar a uno luces sobre lo que se va a hablar. (Y_12)

La tesis misma, por su complejidad, genera bloqueos al tesista: es un trabajo demasiado ambicioso, amplio, de largo aliento: “Pensé que nunca iba a terminar. Ya no quería saber nada de esa tesis” (Y_58).

Frente al director de tesis, la causa que reiteran los encuestados es la falta de apoyo, de acompañamiento y de seguimiento, indicaciones demasiado generales y poco constructivas, cambio de aspectos sustanciales del proyecto hechos por el director una vez asume su función³, falta de exigencia o, al contrario, críticas excesivas: “Falta de motivación y orientación por parte del director” (X_23).

Se siente como si le soltaran un enorme peso que no sabe uno cómo agarrarlo, por dónde asumirlo. El director me decía: “busque bibliografía” pero de dónde, cómo, cómo saber qué es pertinente o qué no, qué autores son los indicados y en qué línea continuar, qué modelo pedagógico seguir

³ En algunas maestrías el director inicia la asesoría a partir de un proyecto en el que no participó.

(...) Nadie orienta adecuadamente a una persona neófito, todos dan por hecho que el que está en tesis sabe cómo escribir. Dicen: Consulte a Maxwell, consulte a este o a este, mire esa tesis, repita lo que hizo este, a fulano lo ayudó tal persona. etc. (Y_19)

Como aspectos institucionales se señalan los desacuerdos entre profesores de seminario y director de tesis, la falta de líneas de investigación y la falta de reglas claras sobre la tesis y su evaluación: “La flexibilidad en la modalidad contribuye. Por otro lado se requiere un seguimiento y formalización del desarrollo y de la evaluación. A veces se torna informal” (X_40).

Medidas que combaten el bloqueo

De los 66 estudiantes, 16 señalaron que no salieron del bloqueo, de manera que no terminaron su tesis de maestría. Para los que sí salieron del bloqueo, la persistencia y actitudes individuales –como la constancia, la disciplina, manejo de la ansiedad y de la frustración, autoestima y mayor dedicación a la tesis– fueron los principales caminos.

La mayoría de las veces el “desbloqueo” no estuvo asociado con motivaciones intrínsecas sino extrínsecas.

En segundo lugar, encarar la tarea de escribir de una forma más metódica fue fundamental: con una rutina diaria de escritura, con metas pequeñas, en colaboración con otros (grupo de investigación, amigos, director, personas que estaban en la misma situación), estableciendo un cronograma, escribiendo al principio de forma automática y espontánea y luego sí asumiendo el proceso de corrección, con intervalos de descanso, haciendo índices y pidiendo ayuda cuando se necesita: “Partir del trabajo empírico para luego ajustar los detalles del anteproyecto” (X_17).

Estableciendo una rutina de escritura; en la que en vez de escribir un capítulo de largo, escribía un párrafo o una frase diaria, con esto se me quitó la presión de sentir que no avanzaba y pude salir del bloqueo. (Y_01)

Haciéndome a la idea de que una buena tesis era el resultado de trabajar y luego corregir, que no era necesario que todo estuviera muy bien desde el primer momento. (X_23)

1. Estableciendo un cronograma de trabajo con fecha y pequeñas entregas que ejerciera como mecanismo de presión a iniciar un nuevo proceso.
2. Dialogando con la directora de tesis respecto a los temores, dudas e

inquietudes en el proceso. 3. Dialogando con compañeros de la cohorte de la maestría quienes nos encontrábamos en similar situación, esto nos permitió compartir estrategias e incluso dificultades de cada proceso de tesis. (Y_10)

Gracias a un compañero, mi par académico y a mi tutor, que me instaron a escribir sin preocuparme por el tono, sino que iniciara la escritura de la manera más espontánea para mí, es decir, que soltara las ideas que tenía para comenzar el capítulo. (Y_21)

De las respuestas anteriores se puede concluir que contribuye a salir del bloqueo escribir primero apartes de la tesis donde la persona se sienta más segura, pues da confianza al escritor, y luego sí abordar apartados más difíciles; fragmentar la tarea, comprender que escribir supone una continua reescritura –lo que no significa que no eres competente académicamente–, y hablar con otros: pueden ser personas que están en la misma situación, personas que los escuchan y dan ánimo, el director de la tesis o un posible lector o destinatario que puede dar sus impresiones y sus sugerencias. Así mismo, varios encuestados señalaron que implementaron una estrategia múltiple.

En resumen, los tesisistas salieron del bloqueo gracias al esfuerzo personal, a la ayuda del director y a otras acciones más puntuales, como afrontar la tesis por medio de pequeñas tareas.

Papel del director de la tesis

De las 87 personas entrevistadas, 29 señalaron que el director de la tesis no les ayudó a salir del bloqueo. Dos de ellos señalaron que nunca le comentaron su situación: “Las asesorías tienen tintes de recriminación” (X_ 64). “Las observaciones eran poco claras, me confundían, me generaban ansiedad” (X_ 51).

Aunque él ha tenido siempre toda la voluntad y disposición de ayudarme, siento que sus orientaciones respecto a cómo escribir la tesis no fueron claras. Me ha dicho cosas como “simplemente escríbelo”, lo cual no es claro y me deja en la misma situación. En relación a cómo escribir la tesis, he encontrado orientación más clara en Internet. (X_ 29)

Algunos reconocen que el director sí intentó ayudarles: “Recibí apoyo de mi directora, sin embargo, debido a mis problemas, no

pude aprovechar las oportunidades que me brindó y no terminé mi trabajo” (X_32). “Las personas que dirigen o ayudan en este proceso de investigación me intentan animar a continuar, pero no lo considero factible” (X_04).

Para los restantes, el director sí les ayudó, tanto académica como emocionalmente: delimitando el problema y el proyecto de investigación, desviando la atención hacia otros aspectos de la tesis (trabajo de campo, por ejemplo) más que sobre su escritura misma, dividiendo la tarea en subtareas más pequeñas y más manejables, con un cronograma, con asesorías frecuentes, con explicaciones y aclaraciones tanto de contenido como de formas de escribir. Les colaboró también alentándolos, confiando en sus posibilidades, motivándolos, estimulando los avances, mostrando los aportes, haciendo sugerencias constructivas, acompañando el procesos de escritura como coautor, aportando bibliografía, hablando del bloqueo, leyendo cuidadosamente los textos, dando modelos, explicando los errores. Veamos algunos testimonios que son muy dicentes: “Dándome ideas de escritura y estableciendo un sistema de entrega de correcciones que me permitió avanzar con los capítulos”. “Explicándome por qué estaba mal redactado, resaltándome las deficiencias y ayudándome a resolverlas” (X_19). “Es importante que un director haga ese trabajo de exigirle claridad y solidez al proyecto desde el principio, para así evitar que los bloqueos sean muy frecuentes o incluso den al traste con la escritura de la tesis” (Y_15).

1. Ofreciéndome bibliografía orientadora respecto a algunas dudas e inquietudes. 2. Motivando mi ejercicio de escritura al darme confianza y ofrecerme una retroalimentación rigurosa y respetuosa. 3. Proponiendo alternativas distintas a la escritura para la conceptualización y para el avance en la organización de la información (matrices, redes causales, mapas conceptuales, entre otras) que facilitaron el proceso de elaboración y escritura. (Y_10)

Dándome la tranquilidad de su compañía en la escritura académica, me ha dado ejemplos de cómo se escriben tesis, cómo puede haber una apuesta escritural distinta para las ciencias humanas y dejándome experimentar en la presentación de las entregas escritas para que pruebe los distintos tonos de escritura. (X_31)

Al comienzo de la tesis, junto a él escribimos una ponencia para un congreso de historia que, a la postre, se convirtió en uno de los capítulos

de la tesis. Esto me ayudó a ver un estilo de escritura y unas ideas que comenzaron a desbloquearse. (Y_18)

La directora de tesis siempre alabó mis avances, por pequeños que fueran y dirigió mi atención hacia otras partes de la investigación, por ejemplo hacia el diseño del experimento y esto me hizo avanzar. Me hizo sentir que era normal estar un poco desubicada al principio y que esto era parte del aprendizaje y que tenía que seguir para conocer la respuesta. También me dejaba pequeñas entregas y eso me hizo más competente. Lo mejor es que la directora dominaba el tema y siempre aclaró mis dudas, no como otros directores de trabajos de amigos que solo los confunden más y les generan ansiedad con las entregas. (Y_06)

Obsérvese cómo el apoyo psicológico, el compartir los sentimientos de incapacidad y el ver el bloqueo como natural al proceso de investigación fueron también una ayuda decisiva.

Sentimientos que suscita la escritura

Veintitrés personas de las encuestadas señalaron que no disfrutaron escribiendo su tesis. Dijeron que fue “un trabajo tortuoso y poco fructífero en términos de aplicación laboral”, que experimentaron sentimientos de culpa y de baja autoestima, que generó demasiada angustia, estrés, sufrimiento, miedo, frustración (por la dificultad de expresar lo que se desea y por la poca correspondencia entre el esfuerzo tan desmedido y los resultados obtenidos), enfermedad e inseguridad; en fin, afirmaron que “sufrieron mucho” haciendo su tesis. “Por el tiempo empleado, la incertidumbre de lo realizado, el miedo al fracaso, la verificación del tiempo restante. Me preguntaba si fue una buena idea meterme en este embrollo, etc.” (Y_14). “Me he sentido sin horizonte fijo. La escritura de la tesis ha repercutido negativamente en mi salud. Lo hago por cumplir el requisito” (X_17).

Es un proceso desgastante, riguroso, que exige dedicación y tiempo. En la condición de estudiante y trabajador se cumplen horarios laborales y se responde con todo tipo de compromisos, así es complicado disfrutar como tal de la escritura de la tesis. (X_11)

Los encuestados consideran como razones para este malestar el bloqueo continuo que ocurre debido al hecho de que la tesis no se encara como un proceso sino como un producto; argumentan tener falta

de tiempo, presión de terminar, la sensación de que el trabajo es inútil, fatiga al leer, ausencia de una pregunta auténtica, falta de una estrategia adecuada en la que se vea la tesis como un proceso formativo y donde el tesista no tenga “la sensación de ser evaluado en forma negativa constantemente”, entre otros.

Las personas que sí disfrutaron el proceso de escritura señalaron que, al hacer una tesis, se descubre algo nuevo, se incursiona en una nueva línea, se aprende en términos teóricos y metodológicos; en fin, es un reto académico y un descubrimiento, se siente que se hace un aporte. “Sí la disfruté en el sentido de crecimiento, crisis, transformación y confianza. Me parece importante no restarle el valor de reto a la tesis, porque si se vuelve un ejercicio hedonista y sin esfuerzo, pierde su función” (Y_08). “Porque aprendí mucho acerca de una disciplina y de un tema que realmente me interesaba conocer e investigar. Además porque fue un trabajo de autodescubrimiento y el producto resultante me resultó satisfactorio” (Y_22). “El tema fue muy interesante, muy práctico para mi ejercicio profesional, por los nuevos conocimientos que se iban adquiriendo y porque semana tras semana me colocaba metas alcanzables” (Y_13). “El proceso costó mucho tiempo y esfuerzo, pero creo que desde el principio tenía claro qué quería lograr; eso favorece la motivación. Además, tuve la oportunidad de que se me permitió hacer lo que realmente me interesaba” (Y_20).

Una vez que superé el bloqueo fue maravilloso, las ideas fluyeron y logré un nivel de comprensión que siempre pensé que me sería imposible. Todo estaba en mi cabeza y en mi ser, solo que el bloqueo, el miedo a escribir y el miedo a la autoría no me habían permitido darme cuenta. (Y_02)

Hubo respuestas parciales: “Los momentos de bloqueo me producían mucha desazón, pero cuando logré un buen ritmo y vi que la tesis iba bien, pude disfrutar el trabajo y estar contento con los resultados” (Y_01).

Sí, porque es un ejercicio de escritura en el que se tiene la oportunidad de plantear algo nuevo; es un texto de “creación propia”, si se quiere (pues la originalidad del trabajo depende de cómo se emplea una determinada postura teórica para observar una determinada realidad o situación social, etc.), pero cuando se presenta el “bloqueo” o la confusión temática o la falta

de tiempo se vuelve una tarea “angustiosa” (o por lo menos en mi caso), razón por la cual en varias ocasiones me ha sido difícil empezar un texto de ceros (hoja en blanco) y he recurrido a tomar fragmentos de escritos anteriores, lo cual no ha sido del todo saludable para mi trabajo. (Y_03)

Yo la disfruté en general porque me gusta el tema de mi investigación y también escribir en sí mismo es un placer. Sin embargo, la presión del tiempo es fuerte y a veces uno siente que debe entregar el documento sin importar lo demás. (Y_20)

Pero no podría decir rotundamente que sí, porque no hay nada peor que escribir bajo presión y de una manera artificial. Artificial en el sentido de que la elaboración de los textos no fue un proceso cómodo, natural y espontáneo, sino que fue un acto acomodado a toda costa, como se diría, “a la luz de una vela”, y rompiendo mis esquemas de vida personal, familiar y profesional. (Y_03)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La confrontación de los resultados anteriores con la bibliografía reseñada permite identificar como puntos de encuentro los relacionados con factores personales de corte afectivo-emocional y cognitivo.

En los trabajos de Valarino (1994, 1997) y en los reseñados por esta investigadora se señalan como causales del bloqueo aspectos centrados en el escritor, tales como la postergación, la ansiedad o la mala gestión de la escritura:

Quando se piensa obsesivamente en el final de la tesis, surgen los sentimientos negativos. Una vez que se ha organizado un plan de trabajo, es necesario concentrarse en el material de la tesis sin preocuparse demasiado por el mágico final de los datos. Se hace necesaria una actitud de “dejarse ir”, concentrándose en el desarrollo, en vez de estar pendiente del producto final. (Valarino, 1994, p. 131)

A estos mismos hallazgos se llegó en esta investigación. Compartimos también la tesis de Boice (1993) de que la mayoría de la población que ha experimentado el bloqueo no tiene un conocimiento explícito y consciente sobre los procesos de la escritura y esto porque en los programas de maestría se ha partido del supuesto de que los estudiantes ya tienen ese conocimiento o que se aprende a través de la práctica, lo que no es cierto. Es importante recordar, como lo señalan

Roux (2008) y Arnoux et al. (2005), que la mayoría de las competencias que se requieren para realizar una investigación se aprenden en la maestría:

En la elaboración del proyecto de tesis y en la redacción de la misma intervienen, además de los conocimientos genéricos asociados con prácticas de escritura previas, los criterios de lo que es una investigación en cada área (Bazerman, 1988), en qué consiste la originalidad de un aporte, qué lugar tienen los datos y cuáles son los tipos de datos que se consideran relevantes, qué tipos de demostraciones se requieren, qué vínculos se deben entablar con la bibliografía, qué secuencias dominan –descriptivas, narrativas, explicativas o argumentativas–, qué pruebas se deben suministrar, qué importancia tienen cuadros, diagramas, ilustraciones, etc. (Arnoux et al., 2005, p. 2)

En este sentido, el planteamiento de Rose (1984) de insistir en los procesos cognitivos para el desbloqueo resulta pertinente y necesario. Estos procesos implican operaciones de bajo nivel (ortografía, puntuación) y alto nivel (coherencia, cohesión) y una serie de subprocesos (planear, elaborar el primer borrador, revisar, etc.).

Aunque para Rose (1984) la causa del bloqueo radica en la falta de estrategias cognitivas para afrontar la tarea de escritura, consideramos que no se puede desconocer la existencia de factores personales afectivos tales como la actitud hacia la escritura (las actitudes negativas y la autocensura permanente favorecen el bloqueo), baja autoestima o el conflicto cognitivo y emocional, señalado por Johnstone (1983), que se genera por expectativas sociales, relacionadas con originalidad y aporte de una tesis, como determinantes del mismo.

Podemos asegurar que los aspectos personales de orden cognitivo y afectivo- emocional encontrados en esta investigación y en la bibliografía son comunes a todo escritor bloqueado, pero hay unas particularidades del bloqueo cuando se produce a propósito de una tesis de maestría. Los resultados de esta investigación muestran que para este texto científico también factores académicos y pedagógicos explican el bloqueo y que la solución de este problema requiere un abordaje integral en el que se involucren distintos actores.

A continuación se desarrollan estas dos ideas, principales aportes de esta investigación

Si bien algunos factores han sido señalados como personales (por ejemplo no saber cómo delimitar un tema o construir un marco teórico) no usar una metodología adecuada, no saber cómo organizar la información, falta de experiencia en investigación, poca experiencia con la escritura académica (no se sabe el tono, cómo empezar), estos aspectos muestran un problema de formación y un problema didáctico que compromete al director de la tesis y al programa mismo de maestría.

La sensación de incertidumbre, de si se va por el buen camino y las preguntas que se hacen los estudiantes (cómo saber qué es pertinente o qué no, qué autores son los indicados y en qué línea continuar, qué modelo pedagógico seguir, etc.) no son explicables si se tiene un director y si se han tomado unos seminarios de investigación.

Los tesisistas señalan que salieron del bloqueo gracias al esfuerzo personal, a la ayuda del director y a otras acciones más puntuales, como afrontar la tesis por medio de pequeñas tareas. Un porcentaje importante de la población señaló que “sufrió mucho” haciendo su tesis.

El hecho de que se experimente el bloqueo en todos los momentos de la elaboración de la tesis y no solo, por ejemplo, en la escritura de los resultados, muestra por un lado que el bloqueo tiene una estrecha relación con los procesos de conceptualización que caracterizan una investigación y, por otro, el fuerte papel epistemológico de la escritura. Estas dos tareas deben ser abordadas de manera decidida por las maestrías y por los directores de tesis.

Expectativas creadas en la maestría o traídas por el estudiante acerca de lo que se espera de una tesis de maestría, tales como que el trabajo debe ser un aporte al conocimiento o que debe ser algo novedoso y original, generan bloqueo. Es preciso explicar qué es generar conocimiento en un campo determinado, qué es y cómo se construye la originalidad. Es importante diferenciar, por ejemplo, conocimiento aplicado y conocimiento de punta.

El tema del tiempo aparece en el imaginario de la mayoría de estudiantes y egresados: si no se tiene el tiempo y hay presión de terminar se genera un bloqueo. En cambio, disponer de tiempo, de condiciones adecuadas para hacer una tesis, es un factor favorecedor para terminarla. En la solución de este problema está comprometida la universidad y el sistema educativo superior pues ofrecen pocas becas, con lo cual los estudiantes no pueden dedicarse exclusivamente a investigar.

Se trata por tanto de factores múltiples asociados al problema del bloqueo. No es una sola la causa que lo genera sino un conjunto de ellas. Incluso un mismo aspecto, por ejemplo el tipo de director, puede o no fomentar el bloqueo: en algunos casos un profesor laxo evita el bloqueo y en otras lo ocasiona. En el primer caso porque el estudiante puede estar a gusto con su autonomía, en cambio otro puede necesitar una orientación más puntual y continua, reglas claras de exigencia y acuerdos explícitos. De igual manera, un profesor con altos niveles de exigencia puede bloquear a un estudiante porque no exige de manera gradual y porque sus críticas pueden ser demoledoras.

Acorde con los factores que determinan el bloqueo, para combatirlo es preciso una estrategia múltiple, que supone una fuerte implicación personal del tesista, persistencia (Tinto, 1993) y deseo de concluir la tesis. Es fundamental también que en los momentos de bloqueo el tesista mantenga mayor comunicación con su director de tesis. El estudiante debe ser consciente de que tiene un problema, buscar la ayuda necesaria e implementar una estrategia para superarlo. Así mismo el compartir el sentimiento de bloqueo con amigos o con un grupo de investigadores resulta positivo para salir de esa situación.

Es decisivo para salir del bloqueo el apoyo del director de tesis expresado en actos concretos como presentación de modelos o ejemplos, explicaciones de contenido y de forma, coautoría en apartados de la tesis o en textos producto de ella, críticas constructivas.

La forma como se comenta un trabajo puede o no generar bloqueo. Un director puede ponerse en la posición de evaluador y corrector de estilo, o ponerse como coautor del texto. En este último caso se busca mejorar el texto, contribuir a que se continúe con él y con la investigación. En este último rol, el director ayuda al tesista a expresar mejor aquellas partes que están borrosas y a formular de nuevo ciertos pasajes.

En ambos casos es importante que los comentarios no sean ambiguos, que el estudiante los comprenda claramente para que pueda trabajar en la superación de estos y que sean hechos pensando en mejorar el texto y no en castigar y detectar errores. Como se señala en Cueva y Ochoa (2012):

Pocos directores asocian su trabajo a la idea de acompañamiento, de coautoría, de corresponsabilidad: la mayoría corrige los borradores de los

estudiantes, los devuelve y espera a que llegue otro borrador. No existe la práctica de llamar al estudiante, convocarlo a reuniones del grupo del director, construir con el estudiante, corregir con él, ayudarlo en los primeros momentos a configurarse como autor dentro de esa comunidad académica. (p. 115)

La investigación no debería ser un proceso tan desgastante y angustiante para quienes lo realizan pues desmotiva a estos potenciales investigadores a seguir investigando, con lo cual se pierde un grupo humano cualificado muy importante para el desarrollo de este país.

La elaboración de una tesis representa para el alumno una extraordinaria oportunidad para trabajar al lado de un investigador y desarrollar hábitos de trabajo y disciplina científica, al tiempo que despertar el interés y el talento para la investigación. (Valarino, 1994, p. 101)

La crítica excesiva, demoledora y poco constructiva puede generar un bloqueo permanente.

Por su parte, el alumno debe siempre corregir su texto antes de entregarlo, con una rejilla que contemple aspectos sintácticos, semánticos, pragmáticos y ortotipográficos. Así mismo, es recomendable que el tesista comparta con un destinatario el efecto del texto, con el fin de que la reacción de este le oriente en los puntos débiles del escrito. Así se dará cuenta, por ejemplo, de que lo que cree que está en el escrito no está o que una parte fue malinterpretada o que otra es muy clara.

Es muy interesante la percepción de que leer demasiado puede generar bloqueo. Esto puede interpretarse al menos de dos maneras: 1. A pesar de que se lee mucho no se entiende lo que se lee o no se tiene un norte hacia dónde se va. 2. La cantidad de información sobre el tema genera en el estudiante inseguridad, pues se siente que ya todo está dicho y que no se puede hacer ningún aporte aquí. La posibilidad de construir conocimiento se ve como imposible. Es preciso leer de manera focalizada, pensando en el problema de investigación y es necesaria una orientación de un experto para ver vacíos del conocimiento que se pueden abordar.

La motivación es un factor decisivo para culminar una tesis y para salir del bloqueo. Es preciso, no obstante, lograr en los tesisistas una mayor motivación intrínseca por medio de temas que realmente les interesen, que estén conectados con su vida laboral presente o futura, que puedan

abordar adecuadamente y que perciban como útiles; con esto hay un estímulo hacia la investigación y la escritura académica. Es importante estimular pequeños logros pues de esta manera se aseguran otros mayores. Es muy grave que el interés se pierda en el mismo proceso, es decir, que una persona esté motivada y en la interacción con la maestría y con el director pierda el interés.

La motivación del director también es crucial: un director al que le interese el tema del estudiante lo apoyará de forma decidida y contribuirá al éxito de la investigación, de la tesis y de la publicación de los resultados.

En fin, es importante que el bloqueo no se perciba vinculado únicamente con problemas del estudiante, sino que se analice de una manera holística con el fin de emprender acciones que ayuden a los estudiantes bloqueados a salir de él.

REFERENCIAS

- Arnoux, E. (Dir.). (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago de Arcos.
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C., & Silvestre, A. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Boice, R. (1993). Writing Blocks and Tacit Knowledge. *The Journal of Higher Education*, 64(1), 19-54.
- Borsinger, A. (2005). La tesis. En A. Borsinger et al. (Eds.), *Los textos de la ciencia* (pp. 267-282). Buenos Aires: Comunicarte Editorial.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(1), 16-27.
- Carlino, P. (2005a). ¿Por qué no se completan las tesis en los postrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420.
- Carlino, P. (2005b). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, 24, 41-62.
- Carlino, P. (septiembre, 2008). *Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecen su completamiento*. Segundo encuentro nacional y primero internacional sobre lectura y escritura en educación superior de

- REDLEES (Red Nacional para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior), ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades) y Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Coulon, A. (1988). *La etnometodología*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Cuetara, J., & LeCapitaine, J. (2004). La escritura de la tesis y el ambiente doctoral. *CULCyT Cultura científica y tecnológica*, 1(2), 16-26.
- Cueva, A., & Ochoa, L. (2012). *Tesis y deserción: entre el compromiso y el obstáculo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Di Stefano, M. (mayo, 2003). Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO de la Universidad Católica de Valparaíso, Chile*.
- Flórez, R., & Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Holsti, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading: Addison-Wesley.
- Johnstone, A. (1983). The Writer's Hell: Approaches to Writer's Block. *Journal of Teaching Writing*, 2(2), 155- 165.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul S. A.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social I*. Barcelona: Paidós.
- Ochoa, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma y Función*, 22(2), 93-119.
- Ochoa, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. *Revista Entornos*, 24, 171-178.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Reisen, S., & Carlino, P. (agosto, 2009). Factores que favorecen u obstaculizan la finalización de una maestría en ciencias sociales. El punto de vista de los involucrados. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI. Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*.
- Rose, M. (1984). *Writer's Block: The Cognitive Dimension*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Roux, R. (2008). Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad. En E. Narváez & S. Cadena (Eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 127-155). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Russell, D. (2013). Contradictions Regarding Teaching and Writing (or Writing to Learn) in the Disciplines: What We Have Learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181.

- Tinto, V. (1993). *Leaving collage. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Valarino, E. (1994). *Todo menos investigación*. Caracas: Equinoccio.
- Valarino, E. (1997). *Tesis a tiempo*. Caracas: Equinoccio.

SOBRE LOS AUTORES

Ligia Ochoa Sierra

Doctora en Gramática comparada de la Universidad Autónoma de Madrid (España) y Doctora en Educación de la Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED). Profesora titular de la Universidad Nacional de Colombia. Áreas de interés académico: lectura y escritura, sintaxis española y latina, educación superior.
Correo electrónico: lochoas@unal.edu.co

Alberto Cueva Lobelle

Doctor en Filología hispánica y comunicación artístico-literaria de la Universidad de Oviedo (España). Profesor asistente de la Universidad Nacional de Colombia. Áreas de interés académico: gramática española, comprensión y producción de textos.
Correo electrónico: aclobelle@gmail.com

Fecha de recepción: 06-05-16.

Fecha de aceptación: 05-12-16.