

En *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales*. (Argentina): Ediciones UNGS.

Retroalimentación en línea entre pares basada en el género tesis doctoral.

Difabio de Anglat, Hilda y Alvarez, Guadalupe.

Cita:

Difabio de Anglat, Hilda y Alvarez, Guadalupe (2023). *Retroalimentación en línea entre pares basada en el género tesis doctoral*. En *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales*. (Argentina): Ediciones UNGS.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/14>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/5Kz>



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

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

Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales



Guadalupe Alvarez, Laura Colombo
Hilda Difabio de Anglat, Lourdes Morán
María Isabel Pozzo, María Beatriz Taboada
(coordinadoras)

EDICIONES UNGS



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA DE LA TESIS DE POSGRADO
EN ENTORNOS PRESENCIALES Y VIRTUALES

Guadalupe Alvarez, Laura Colombo,
Hilda Difabio de Anglat, Lourdes Morán,
María Isabel Pozzo y María Beatriz Taboada
(coordinadoras)

Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales /

Guadalupe Alvarez ... [et al.] ; coordinación general de Guadalupe Alvarez ... [et al.]. -

1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2023.

Libro digital, PDF - (Educación / 37)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-630-702-4

1. Carreras de Posgrado. 2. Tesis. 3. Pedagogía. I. Alvarez, Guadalupe , coord.
CDD 370.72

EDICIONES **UNGS**

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2023

J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7507

ediciones@campus.ungs.edu.ar

ediciones.ungs.edu.ar

Diseño gráfico de colección: Andrés Espinosa

Diseño de tapa: Daniel Vidable

Diagramación: Eleonora Silva

Corrección: María Inés Castaño

Hecho el depósito que marca la Ley 11723.

Derechos reservados.



Libro
Universitario
Argentino



Índice

Introducción	9
<i>Guadalupe Alvarez, Laura Colombo, Hilda Difabio de Anglat, Lourdes Morán, María Isabel Pozzo y María Beatriz Taboada</i>	
Capítulo 1. Encuentro de trabajo con tesistas y textos. Un espacio en la presencialidad para la revisión de borradores de tesis	23
<i>Lourdes Morán y Laura (Violeta) Colombo</i>	
Capítulo 2. Fundamentos de una iniciativa pedagógica en línea orientada a la revisión y reescritura de capítulos de tesis de posgrado	47
<i>Guadalupe Alvarez e Hilda Difabio de Anglat</i>	
Capítulo 3. Retroalimentación en línea entre pares basada en el género tesis doctoral.....	87
<i>Hilda Difabio de Anglat y Guadalupe Alvarez</i>	
Capítulo 4. “Escribir una tesis es como construir un edificio”. Apuntes sobre sensaciones, expectativas y decisiones didácticas vinculadas a la escritura en posgrado.....	113
<i>María Beatriz Taboada y Claudia Carolina Sánchez</i>	
Capítulo 5. Aportes de la Epistemología a la enseñanza de la escritura de la tesis.....	135
<i>María Isabel Pozzo</i>	
Capítulo 6. Diálogos acerca del surgimiento, transformación y proyección de los grupos de escritura	159
<i>Laura (Violeta) Colombo y Lourdes Morán</i>	

Capítulo 7. Escribimos la tesis de posgrado. Experiencias, prácticas y recorridos en los inicios de la formación doctoral	189
<i>Ayelén Cavallini, María Paula Espeche y Nadia Soledad Schiavinato</i>	
Capítulo 8. Enseñanza de la escritura de tesis en el posgrado. Un estudio comparado en universidades de la Argentina, Brasil e Italia	213
<i>Thalita Camargo Angelucci y Florencia Rosso</i>	
Sobre las coordinadoras y las autoras	235

Introducción

*Guadalupe Alvarez, Laura Colombo,
Hilda Difabio de Anglat, Lourdes Morán,
María Isabel Pozzo y María Beatriz Taboada*

La proliferación internacional de los estudios de posgrado en las décadas recientes ha puesto de manifiesto un problema común: la escasa eficacia terminal de los programas. Se ha señalado que, entre los factores que obstaculizan la producción de los trabajos de evaluación parcial o final de las carreras, destaca la dificultad que encuentran los estudiantes para la escritura (Elgar, 2003; Giraldo-Giraldo, 2020; Lundell y Beach, 2003), en especial, la elaboración de la tesis (Carlino, 2009; Ramírez Armenta *et al.*, 2020). De hecho, a partir de los trabajos de Valarino (p. ej, 2000), se ha difundido el acrónimo inglés ABD (*all but dissertation*) y su versión española TMT (todo menos tesis) para hacer referencia a los estudiantes que han culminado todas las actividades que exigen las carreras de posgrado salvo la tesis. Se ha vuelto, entonces, necesario diversificar y dar mayor continuidad a las intervenciones pedagógicas que necesitan los estudiantes de posgrado y fundamentar estas intervenciones con investigaciones científicas, así como relevar prácticas de enseñanza.

La revisión bibliográfica muestra que se vienen explorando diferentes alternativas para acompañar a los estudiantes en la elaboración de las tesis:

supervisión de directores y tutores (p. ej., Basturkmen, East y Bitchener, 2014; Difabio de Anglat, 2011; Fernández Fastuca, 2019, 2021; Fernández Fastuca y Wainerman, 2015; Kiley, 2011; Paré, 2017; Peng, 2018; Proestakis-Maturana y Terrazas-Núñez, 2017; Taboada *et al.*, 2014; Wolff, 2010), seminarios, cursos o talleres (p. ej., Afful, 2017; Alvarez y Difabio de Anglat, 2017, 2018, 2019, 2020; Bosio, 2018; Carlino, 2006; Chois Lenis, Guerrero Jiménez y Brambila Limón, 2020; DeLyser, 2003; Dressler *et al.*, 2019; Pozzo, 2020a) y grupos de escritura (p. ej., Aitchison, 2020; Beasy *et al.*, 2020; Brooks-Gillies, Garcia y Manthey, 2020; Colombo, Bruno y Silva, 2020; Colombo *et al.*, 2022; Colombo y Carlino, 2015; Colombo y Rodas, 2020; Danvers, Hinton-Smith y Webb, 2019).

Sobre enseñanza de escritura de posgrado, el relevamiento muestra que los estudios se focalizan en experiencias desarrolladas en entornos presenciales, y solo de manera reciente se inicia la construcción de un campo de investigaciones que se ocupa de la temática en contextos de formación virtual o híbrida (Alvarez y Difabio de Anglat, 2017, 2018, 2019, 2020; Difabio de Anglat y Heredia, 2013; Dysthe y Lillejord, 2012; Kozar y Lum, 2013; Morán, Alvarez y Difabio de Anglat, 2020, 2022; Pozzo, 2019, 2020b). Sin embargo, cabe destacar que, respecto de los estudios superiores, en especial los de posgrado, se torna cada vez más frecuente el uso de tecnologías digitales como soporte de la enseñanza y el aprendizaje, e incluso la formación completamente virtual, lo cual se ha intensificado en 2020-2021, durante la pandemia por covid-19. Estos nuevos escenarios exigen estrategias docentes innovadoras que integren las herramientas y los materiales digitales en función del desarrollo adecuado de los contenidos y de las necesidades de los estudiantes.

De ahí que resulte relevante este libro en el cual se comunican hallazgos de investigaciones realizadas con el objetivo de reconocer y caracterizar prácticas de enseñanza que contribuyen en el mejoramiento de la escritura de tesis de posgrado en entornos de formación presencial y virtual, así como posibles articulaciones entre uno y otro escenario formativo. Nos referimos al Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) 2017-1622 “Prácticas de enseñanza para la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales: estudio de casos múltiples en universidades argentinas”, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, y al proyecto plurianual (PIP) N° 11220170100122CO “Prácticas de enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado: estudio comparativo de experiencias en entornos presenciales y virtuales”, financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones

Científicas y Técnicas (CONICET). Ambos proyectos han sido dirigidos por la Dra. Guadalupe Alvarez y desarrollados por un grupo responsable, integrado por las Dras. Laura Colombo, Hilda Difabio de Anglat, María Isabel Pozzo y María Beatriz Taboada, y un grupo colaborador conformado, entre otros integrantes, por la Lic. Ayelén Cavallini, la Mg. María Agustina Cejas, la Ps. Thalita Camargo Angelucci, la Prof. María Paula Espeche, la Dra. Laura Ferrari, la Prof. Florencia Rosso, la Prof. Claudia Carolina Sánchez y la Mg. Nadia Soledad Schiavinato.¹

En estas investigaciones trabajamos casos representados por seminarios, cursos y talleres de posgrado, así como grupos de escritura implementados en diferentes provincias argentinas (p. ej., Buenos Aires, Catamarca, Formosa, Mendoza, Santa Fe) y destinados a profesionales de carreras diversas (Ingeniería, Educación, Psicología, Historia, Geografía, Letras, Ciencias de la Salud, entre otras). Estos espacios formativos estuvieron a cargo de investigadoras del proyecto y, debido a la suspensión de clases por la pandemia, la mayoría se desarrolló de manera virtual. En relación con cada uno, realizamos encuestas y entrevistas en profundidad, registramos las experiencias docentes y los desempeños de los estudiantes en actividades sincrónicas y asincrónicas, y analizamos múltiples versiones de textos escritos por los participantes.

Así, gran parte de los capítulos de este libro comunican las decisiones pedagógicas, didácticas y tecnológicas con las cuales hemos diseñado, implementado y evaluado cada experiencia, en diálogo con el análisis de algunos de sus resultados (p. ej., textos logrados). También, incluimos la perspectiva de tesis sobre iniciativas pedagógicas orientadas a la escritura de la tesis. En los casos en que hacemos referencia a testimonios o fragmentos de textos, aclaramos la fuente y un código (p. ej., la inicial del nombre) para identificar al responsable del contenido (estudiante o docente). Para ello, colocamos la información entre paréntesis o en el mismo texto.

En el primer capítulo, “Encuentro de trabajo con tesis y textos: un espacio en la presencialidad para la revisión de borradores de tesis”, Lourdes Morán y Laura (Violeta) Colombo analizan la reunión organizada con el objeto de que un grupo de tesis trabajen sobre sus textos en el marco del proyecto de investigación que dio lugar a este libro. Este espacio propuso una actividad

¹ Se menciona aquí a los integrantes que participan de la elaboración de capítulos de este libro o han intervenido como responsables o colaboradoras en el encuentro presencial organizado por el grupo, al que se refiere en el primer capítulo.

grupales de intercambio entre tesistas y coordinadoras en torno a la tarea de revisar borradores de capítulos de tesis de las participantes. La articulación de los procesos de retroalimentación tomó un formato particular en cada uno de los tres subgrupos de trabajo que se organizaron. El capítulo indaga las diferentes dimensiones que posibilitaron a las tesistas sumergirse en actividades, reflexiones e intercambios con otros a propósito de su propia práctica escritural. El análisis realizado desde un enfoque interpretativo evidencia significados, sentidos y experiencias atravesadas por cada uno de los actores al involucrarse en esta propuesta de aprendizaje situado de una práctica colaborativa particular, ejercida en marcos institucionales, normativos y disciplinares específicos.

En el segundo capítulo, titulado “Fundamentos de una iniciativa pedagógica en línea orientada a la revisión y reescritura de capítulos de tesis de posgrado”, Guadalupe Álvarez e Hilda Difabio de Anglat explican los fundamentos de un seminario virtual de posgrado que desarrollan desde 2017 en una universidad argentina y en el cual promueven el trabajo en grupos de pares, expertos y directores en torno a capítulos de tesis elaborados por los mismos participantes. Inicialmente, describen las características y la organización general del curso y, a continuación, presentan algunos de los principios de su desarrollo e implementación: 1) enseñanza explícita e implícita sobre tesis de posgrado, escritura y retroalimentación; 2) trabajo guiado con pares y expertos sobre revisión y reescritura de tesis; 3) actividad docente en el trabajo colaborativo; 4) modalidad virtual de la propuesta; y 5) conocimiento del perfil y de la experiencia del estudiante en investigación y escritura, con foco en la tesis. En relación con cada fundamento, aluden a las nociones teóricas que le dieron origen, así como a la forma en que estos principios se han concretado y ajustado a lo largo de los años. En este sentido, las autoras se refieren a diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje, y también a testimonios de estudiantes. A modo de cierre, reflexionan sobre el alcance del espacio para la conformación de una “comunidad de práctica” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002) en el posgrado y las formas de dar continuidad a este tipo de iniciativas.

En el tercer capítulo, “Retroalimentación en línea entre pares basada en el género tesis doctoral”, Hilda Difabio de Anglat y Guadalupe Álvarez retoman el seminario virtual presentado previamente, para centrarse en el análisis de los comentarios que elaboran los cursantes y su apreciación sobre la dinámica de una revisión, basada en una pedagogía distribuida y horizontal (Boud y Lee, 2005), específicamente orientada a andamiar la producción del género. Desde este objetivo, en primer lugar, abordan los efectos de la retroalimentación entre

pares en la promoción progresiva de la capacidad hetero y autorrevisora, y en la competencia escritural. Luego, ilustran los comentarios escritos que producen los participantes en cada uno de los cuatro niveles textuales que se consideran para revisar los capítulos –funcionalidad, situacionalidad, contenido y organización, y forma lingüística– (Borsinger de Montemayor, 2005; Ciapuscio, 1994; Ciapuscio, Adelstein y Gallardo, 2010; Ciapuscio y Kuguel, 2002), en las dos instancias de retroalimentación implementadas: en texto (comentarios en los capítulos situados en Google Drive) y global (intervenciones en los foros de Moodle). Por último, exploran las percepciones de los estudiantes sobre sus experiencias en el seminario a fin de acercarse al sentido y la relevancia que le atribuyen a recibir y efectuar revisiones en entornos virtuales, así como a las dificultades que enfrentaron y el modo en que las fueron resolviendo. Concluyen con algunas reflexiones sobre qué características de esta modalidad de reunir a estudiantes (y tutoras) en una nueva forma de participación “funcionaría” en la promoción de la escritura y, por ende, podrían ejercer influencia en la finalización de la tesis.

En el cuarto capítulo, titulado “‘Escribir una tesis es como construir un edificio’. Apuntes sobre sensaciones, expectativas y decisiones didácticas en torno a la escritura en posgrado”, María Beatriz Taboada y Claudia Carolina Sánchez proponen recuperar voces de docentes y estudiantes en torno a un seminario de doctorado orientado al abordaje de la comunicación de procesos y resultados en la investigación de posgrado, a partir de narrativas docentes elaboradas desde una perspectiva autoetnográfica. Las decisiones metodológicas explicitadas vinculan la narrativa de prácticas docentes a la posibilidad de documentar e interpelar experiencias didácticas, asumiendo de este modo como objeto de estudio hechos interpretados por participantes de la actividad (Camps, 2012). En este trabajo, los registros obtenidos son presentados como metadiscursos que enmarcan, convocan y orientan la recuperación de diferentes restos materiales de la experiencia (Perrenoud, 2007) para abordarla en su singularidad. Desde ese marco, las autoras proponen una lectura de sensaciones, expectativas, decisiones didácticas y prácticas vinculadas a la comunicación de procesos y resultados en la investigación de posgrado, en general, y a la producción escrita de la tesis, en particular, desde una concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales. El capítulo apunta, como cierre, algunas reflexiones sobre las responsabilidades institucionales ante la elaboración de la tesis como género discursivo situado y complejo.

El quinto capítulo, titulado “Aportes de la Epistemología a la enseñanza de la escritura de la tesis”, escrito por María Isabel Pozzo, parte de reflexionar sobre los distintos espacios curriculares que las carreras de maestrías y doctorados proponen para acompañar la escritura de una tesis. A partir de allí, este capítulo se centra en los aportes de la Epistemología a dicha meta. En efecto, la inclusión de los cursos de Epistemología está claramente justificada en la medida en que una carrera de posgrado apunta a formar un investigador en la especialidad. Sin embargo, el aporte de la Epistemología para la escritura de la tesis resulta menos directo que el de otros seminarios. Si bien constituye un campo menos frecuente que el de la metodología de la investigación, por ejemplo, o el de la escritura académica, esa distancia puede deberse a un abordaje marcadamente enciclopedista, en el que abundan los datos fácticos, como nombres de epistemólogos ilustres, reflexiones muy abstractas o ejemplos de disciplinas ajenas a los cursantes (generalmente, la Física). En dicho marco, este capítulo tiene por objetivo desarrollar una forma de presentar la Epistemología para que contribuya a enseñar a escribir la tesis. Se persigue así superar el tratamiento enciclopedista con el que suele ser abordada esta disciplina. Si bien existe numerosa producción sobre cómo promover la escritura de una tesis, y el presente libro da cuenta de ello, no existen propuestas que lo vinculen con la enseñanza de la Epistemología. El capítulo se organiza en dos partes: la primera refiere a temas de cursos universitarios de Epistemología presentados de manera tal que resulten orientados hacia la enseñanza de la escritura de la tesis. La segunda parte describe cómo organizar un curso virtual de Epistemología de modo que se oriente hacia la misma meta: promover la escritura de la tesis.

En el sexto capítulo, “Diálogos acerca del surgimiento, transformación y proyección de los grupos de escritura”, Laura (Violeta) Colombo y Lourdes Morán recorren las dimensiones esenciales de la configuración didáctica de estos grupos creados con base en perspectivas socioculturales del aprendizaje. El texto se presenta a dos voces, como una suerte de diálogo entre ambas autoras a fin de preservar las ideas y reflexiones tal como fueron expresadas por la entrevistada –Laura– en el marco de comunicaciones sostenidas con Lourdes mediante intercambios escritos y conversaciones sincrónicas. Así, se presentan las diferentes dimensiones de la configuración didáctica particular de estos grupos que, gracias a un entretrejo casi “artesanal” desarrollado por los coordinadores, abre la oportunidad de que los participantes ejerzan, junto con otros y en un ambiente protegido, prácticas letradas asociadas con el quehacer investigativo. Se recuperan, a partir de estos intercambios, tres momentos que

identifican el origen, las transformaciones y las proyecciones de los grupos como dispositivos didácticos para el avance de las tesis. A la vez, se identifican dos grandes dimensiones en cuanto a la configuración didáctica de estos grupos: una vinculada con la grupalidad en sí y otra relacionada con el mejoramiento tanto de los escritos como de los procesos escriturarios de los participantes.

En el capítulo séptimo, “Escribimos la tesis de posgrado: experiencias, prácticas y recorridos en los inicios de la formación doctoral”, Ayelén Cavallini, María Paula Espeche y Nadia Soledad Schiavinato analizan, desde una perspectiva autoetnográfica, diferentes iniciativas que identifican como valiosas para orientar la escritura de la tesis de posgrado. Para esto, las autoras desarrollaron un registro narrativo conjunto en el que abordaron diversos aspectos de su formación doctoral y, en particular, de sus vivencias con respecto a la escritura. Las dimensiones que exploran aluden a la trayectoria académico-profesional, las propuestas pedagógico-didácticas que consideran significativas para la elaboración de la tesis y los apoyos de los que se nutren en el camino de la formación doctoral. Los resultados indican que las experiencias vividas en la formación de grado tienen implicancias en la escritura de la tesis de posgrado. Además, se destaca que la socialización académica temprana cumple un rol importante en la familiarización con los géneros discursivos propios del campo científico. En lo que respecta a los espacios institucionales de enseñanza de la escritura académica, las autoras señalan que los seminarios de posgrado estructuran el trabajo y alientan al tesista a escribir apartados específicos. Por último, se enfatiza que los apoyos académicos, sociales, financieros y económicos (Colombo, 2014, 2018) son necesarios para concretar la tarea de escritura. Este capítulo busca realizar una contribución a los estudios que abordan la enseñanza de la escritura a nivel de posgrado, que en los últimos años han asumido la mirada del tesista como una fuente válida para identificar las estrategias que favorecen la producción de la tesis (Alvarez y Colombo, 2021; Colombo y Alvarez, 2021; Gómez Palomino, Peña Jaramillo y Arenas Hernández, 2022).

El capítulo final, “Enseñanza de la escritura de tesis en el posgrado: un estudio comparado en universidades de la Argentina, Brasil e Italia”, está escrito por Thalita Camargo Angelucci y Florencia Rosso, quienes analizan comparativamente la enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en universidades de los tres países. En primer lugar, caracterizan las normativas nacionales que reglamentan los posgrados. Luego, analizan las relaciones entre las normativas vigentes, las prácticas de enseñanza de la escritura en las instituciones y la tasa de retención en este nivel educativo. Para ello, se guían por un método cualitativo

de corte comparativo con base en el análisis documental de reglamentaciones oficiales (leyes y decretos) y en entrevistas semiestructuradas a tres informantes clave, uno de cada país. Los resultados arrojan que la enseñanza de la escritura de la tesis es una práctica sociocultural compleja, en la medida en que involucra no solo aspectos didácticos, sino también prácticas y políticas académico-culturales más amplias. De este análisis emergen dos tendencias principales. Por un lado, la tendencia a concebir la tesis como producto acabado, por escribir luego de cursar la carrera. Por el otro, la de pensarla como parte de una práctica social de escritura y construcción del conocimiento que se gesta en el transcurso de la formación académica. A partir de allí, se comprenden debilidades y fortalezas de la experiencia de cada país que contribuyen en el fortalecimiento de estrategias más eficaces para la enseñanza de la escritura de la tesis en la Argentina.

Este libro está orientado, fundamentalmente, a docentes e investigadores interesados en la enseñanza de la escritura en el posgrado; en especial, a aquellos que están pensando en diseñar propuestas para el acompañamiento de la escritura de la tesis. Creemos, de todos modos, que también puede ser de utilidad para autoridades y responsables académicos en el nivel superior en la medida en que abordamos una problemática de alcance nacional e internacional que atañe a las universidades en diferentes sentidos, desde los índices de eficiencia terminal hasta los diseños curriculares. En definitiva, esperamos que el contenido pueda cooperar con el desarrollo de futuras iniciativas pedagógicas, así como representar un aporte para la educación de posgrado.

Referencias bibliográficas

- Afful, J. B. A. (2017). “Enhancing Doctoral Research Education through the Institution of Graduate Writing Courses in Ghanaian Universities”. *Legon Journal of the Humanities*, vol. 28, n° 2, pp. 1-22. Disponible en: <https://www.ajol.info/index.php/ljh/article/view/163864>.
- Aitchison, C. (2020). “Writing groups, writing retreats, boot camps and other social writing events for doctoral students”. En Carter, S; Guerin, C. y Aitchison, C. (eds.), *Doctoral writing: practices, processes and pleasures*, pp. 52-60. Singapur: Springer.
- Alvarez, G. y Colombo, L. (2021). “Dialogic approaches to writing: student perspectives on two Argentinian doctoral initiatives”. *Teaching in Higher*

- Education*. Publicación anticipada en línea. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1952566>.
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2017). “La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado”. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, n° 155, pp. 51-67. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13250922004.pdf>.
- (2018). “Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis”. *Apertura*, vol. 10, n° 1, pp. 8-23. Disponible en: <https://doi.org/10.32870/ap.v10n1.996>.
- (2019). “Formación virtual sobre tesis de posgrado: construcción del conocimiento en actividades con pares y expertos en foros”. *Revista Panorama*, vol. 13, n° 25, pp. 88-100. Disponible en: <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/1297/1169>.
- (2020). “Writing a dissertation - expanding the borders of the teaching and learning process”. En Di Gesú, G. y González, M. F. (eds.), *Cultural Views on Online Learning in Higher Education*, pp. 157-175. Springer Series: Cultural Psychology of Education. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-3-030-63157-4_9.
- Basturkmen, H.; East, M. y Bitchener, J. (2014). “Supervisors’ on-script feedback comments on drafts of dissertations: socialising students into the academic discourse community”. *Teaching in Higher Education*, vol. 19, n° 4, pp. 432-445. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562517.2012.752728>.
- Beasy, K.; Emery, S.; Dyer, L.; Coleman, B.; Bywaters, D.; Garrad, T. *et al.* (2020). “Writing together to foster wellbeing: doctoral writing groups as spaces of wellbeing”. *Higher Education Research & Development*, vol. 39, n° 6, pp. 1091-1105. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1713732>.
- Borsinger de Montemayor, A. (2005). “La tesis”. En Cubo de Severino, L. (dir.), *Los textos de la Ciencia*, pp. 267-284. Córdoba: Comunicarte.
- Bosio, I. V. (2018). “¿Podemos mejorar la calidad de la escritura en el posgrado? Algunas respuestas a partir de un proceso de investigación-acción”. *Revista Brasileira de Rios Aplicada*, vol. 18, n° 4, pp. 737-769. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812959>.

- Boud, D. y Lee, A. (2005). “‘Peer learning’ as pedagogic discourse for research education”. *Studies in Higher Education*, vol. 30, n° 5, pp. 501-515. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03075070500249138>.
- Brooks-Gillies, M.; Garcia, E. G. y Manthey, K. (2020). “Making do by making space: Multidisciplinary graduate writing groups as spaces alongside programmatic and institutional places”. En Brooks-Gillies, M.; Garcia, E. G.; Hyon Kim, S.; Manthey, K. y Smith, T. G. (eds.), *Graduate writing across the disciplines: Identifying, teaching, and supporting*, pp. 191-209. The WAC Clearinghouse y University Press of Colorado. Disponible en: <https://wac.colostate.edu/docs/books/graduate/writing.pdf>.
- Camps, A. (2012). “Introducción”. En Camps, A. (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, pp. 7-21. Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2006). “Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo”. *Signo y Seña*, vol. 16, pp. 71-117. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/5707>.
- (2009). “Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado”. En Arnoux, E. (ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, pp. 220-239. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos Textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ciapuscio, G.; Adelstein, A. y Gallardo, S. (2010). “El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en la Argentina”. En Parodi, G. (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*, pp. 317-346. Santiago: Ariel.
- Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). “Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados”. En García Palacios, J. y Teresa Fuentes, M. (eds.), *Entre la terminología, el texto y la traducción*, pp. 37-73. Salamanca: Almar.
- Chois Lenis, P. M.; Guerrero Jiménez, H. I. y Brambila Limón, R. (2020). “Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado. Revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica”. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 25, n° 2, pp. 535-556. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/330668/20802459>.

- Colombo, L. (2014). “Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, n° 2, pp. 81-96. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-colombo.html>.
- (2018). “El rol de las relaciones sociales en la producción de tesis doctorales”. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, vol. 10, pp. 366-378. Disponible en: <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2766/2740>.
- Colombo, L. y Alvarez, G. (2021). “Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de tesis en el nivel de posgrado”. *Educación y Humanismo*, vol. 23, n° 40, pp. 1-18. Disponible en: <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>.
- Colombo, L.; Bruno, D. y Silva, V. (2020). “Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado”. *Praxis educativa*, vol. 24, n° 3, pp. 1-13. Disponible en: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240310>.
- Colombo, L. y Carlino, P. (2015). “Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: una revisión de trabajos anglosajones”. *Lenguaje*, vol. 43, n° 1, pp. 13-34. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v43n1/v43n1a02.pdf>.
- Colombo, L.; Iglesias, A.; Kiler, M. y Saez, V. (2022). “Grupos de escritura en el posgrado. Experiencias de tesistas”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, vol. 1, n° 32, pp. 163-172. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/3845/384568494011/384568494011.pdf>.
- Colombo, L. y Rodas, E. (2020). “Interdisciplinarity as an opportunity in Argentinian and Ecuadorian writing groups”. *Higher Education Research & Development*, vol. 40, n° 2, pp. 207-219. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1756750>.
- Danvers, E.; Hinton-Smith, T. y Webb, R. (2019). “Power, pedagogy and the personal: feminist ethics in facilitating a doctoral writing group”. *Teaching in Higher Education*, vol. 24, n° 1, pp. 32-46. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1456423>.
- DeLyser, D. (2003). “Teaching Graduate Students to Write: a seminar for thesis and dissertation writers”. *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 27, n° 2, pp. 169-181. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03098260305676>.

- Difabio de Anglat, H. (2011). “Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, n° 59, pp. 935-959. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/400>.
- Difabio de Anglat, H. y Heredia, M. del V. (11-12 de octubre de 2013). *El taller de tesis doctoral en educación desde un enfoque comprehensivo de escritura a través de la plataforma Moodle* [Ponencia]. 6° Seminario Internacional de Educación a Distancia, Mendoza, Argentina. Disponible en: http://www.uncu.edu.ar/semina-rio_rueda/upload/t234.pdf.
- Dressler, R.; Chu, M-W.; Crossman, K. y Hilman, B. (2019). “Quantity and quality of uptake: Examining surface and meaning level feedback provided by peers and an instructor in a graduate research course”. *Assessing Writing*, vol. 39, n° 1, pp. 14-24. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.11.001>.
- Dysthe, O. y Lillejord, S. (2012). “From Humboldt to Bologna: Using peer feedback to foster productive writing practices among online Master students”. *International Journal of Web Based Communities*, vol. 8, n° 4, pp. 471-485. Disponible en: <https://doi.org/10.1504/IJWBC.2012.049561>.
- Elgar, F. J. (2003). *PhD Degree Completion in Canadian Universities*. Graduate Students’ Association of Canada.
- Fernández Fastuca, L. (2019). “Estilos de dirección de tesis en la formación doctoral en programas de Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 2, n° 29, pp. 201-2017. Disponible en: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/357>.
- (2021). “¿Por qué directores y tesistas deciden discontinuar la relación pedagógica?”. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 14, pp. 1-26. Disponible en: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.pqdt>.
- Fernández Fastuca, L. y Wainerman, C. (2015). “La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica?”. *Perfiles Educativos*, vol. 37, n° 148, pp. 156-171. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13236858010.pdf>.
- Giraldo-Giraldo, C. (2020). “Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado”. *Revista Colombiana de Educación*, vol. 1, n° 80, pp. 173-192. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9633>.

- Gómez Palomino, L.; Peña Jaramillo, P. y Arenas Hernández, K. (2022). “Escritura del anteproyecto en posgrado. Experiencia de estudiantes de maestría en Salud”. *Folios*, vol. 55, pp. 137-152. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/folios.55-12477>.
- Kiley, M. (2011). “Developments in research supervisor training: causes and responses”. *Studies in Higher Education*, vol. 36, n° 5, pp. 585-599. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594595>.
- Kozar, O. y Lum, J. F. (2015). “Online doctoral writing groups: do facilitators or communication modes make a difference?”. *Quality in Higher Education*, vol. 21, n° 1, pp. 38-51. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13538322.2015.1032003>.
- Lundell, D. B. y Beach, R. (2003). “Dissertation Writers’ Negotiations with Competing Activity systems”. En Bazerman, CH. y Russell, D. R. (eds.), *Writing Selves, Writing Societies: Research from Activity Perspectives. Perspectives on Writing*, pp. 483-514. The WAC Clearinghouse/Mind, Culture, and Activity. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/.
- Morán, L.; Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2020). “Enseñanza virtual de la escritura de posgrado: un estudio basado en las acciones de planificación docente”. *VEC. Virtualidad, Educación y Ciencia*, vol. 11, n° 20, pp. 92-114. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/27450>.
- (2022). “Enseñanza virtual de la escritura de posgrado: análisis sobre la evaluación de las prácticas”. *Praxis educativa*, vol. 26, n° 1, pp. 1-17. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260105>.
- Paré, A. (2017). “Re-thinking the dissertation and doctoral supervision / Reflexiones sobre la tesis doctoral y su supervisión”. *Journal for the Study of Education and Development*, vol. 40, n° 3, pp. 407-428. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341102>.
- Peng, H. (2018). “Supervisors’ views of the generic difficulties in thesis writing of Chinese EFL research students”. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, vol. 5, n° 1, pp. 93-103. Disponible en: <https://caes.hku.hk/ajal/index.php/ajal/article/view/524>.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

- Pozzo, M. I. (2019). “Desafíos en el diseño de un seminario virtual de escritura de tesis de posgrado”. En Marques de Souza, F.; Carvalho de Almeida, L. B. y Ferreira Costa, M. B. (orgs.), *Linguagem, cibercultura e educomunicação: Gestão da informação e do conhecimento por meio de ambientes digitais*, pp. 31-48. Mentis Abertas.
- (2020a). “El devenir de una tesis en libro: huellas de un recorrido fructífero”. En Polo, M. P., *Baguala y vidalita andina. Resonancias del pasado en la performance musical del carnaval en San Blas de los Sauces, La Rioja*, pp. 9-12. Humanidades y Artes Ediciones.
- (2020b). “Virtual and face-to-face teaching practices for dissertation writing: Current challenges and future perspectives”. En Auer, M. E. y May, D. (eds.), *Cross Reality and Data Science in Engineering*, pp. 1016-1032. Springer Nature. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-3-030-52575-0_84.
- Proestakis-Maturana, A. y Terrazas-Núñez, W. (2017). “Formación en investigación y supervisión en programas de doctorados”. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 10, n° 20, pp. 85-105. Disponible en: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.fisp>.
- Ramírez Armenta, M. O.; García López, R. I.; Navarro, R. E. y Navarro Rodríguez, M. (2020). “Percepción del docente-tutor de posgrado sobre las dificultades de los alumnos para realizar su tesis: un estudio de caso”. En García López, R. I.; Angulo Armenta, J.; Lozano Rodríguez, A. y Mercado Varela, M. A. (eds.), *Investigaciones sobre ambientes educativos mediados por tecnología*, pp. 19-34. México: Clave Editorial/CONACYT.
- Taboada, M. B.; Cejas, M. A.; Vivas, M. V. y Ocampo, M. (2014). “Encuentros y desencuentros entre tesis y tesistas. Reflexiones sobre la escritura en la investigación de posgrado”. *Revista MELyL*, vol. 6, pp. 17-31.
- Valarino, E. (2000). *Tesis a Tiempo*. Caracas: Equinoccio.
- Wenger, E.; McDermott, R. y Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Press.
- Wolff, L. (2010). “Learning through writing: reconceptualising the research supervision process”. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 22, n° 3, pp. 229-237. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ938558.pdf>.

Capítulo 1

Encuentro de trabajo con tesistas y textos

Un espacio en la presencialidad para la revisión de borradores de tesis

Lourdes Morán y Laura (Violeta) Colombo

Introducción

En el presente capítulo analizamos un encuentro de trabajo con textos y tesistas llevado a cabo en el marco del proyecto financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, PICT 2017-1622 “Prácticas de enseñanza para la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales: estudio de casos múltiples en universidades argentinas”. Este espacio consistió en el desarrollo de una actividad grupal de intercambio entre tesistas provenientes de diferentes instituciones de nivel superior (Universidad Tecnológica Nacional, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Universidad Nacional de Rosario, Universidad de Belgrano y Universidad de San Andrés) y coordinadoras en torno a revisiones propuestas en los textos compartidos.

Abordar este encuentro como objeto de estudio supone analizar las múltiples dimensiones que involucran las propuestas que se caracterizan por la inmersión de los tesistas en procesos reflexivos sobre su propia práctica escritural. Esto incluye la articulación de procesos de retroalimentación grupal e individual y el aprendizaje situado en una práctica específica que contiene marcos institucionales, normativos y disciplinares distintivos.

Como todo proceso reflexivo, estos espacios pueden ser analizados desde enfoques instrumentales, interpretativos o críticos. En el presente capítulo, entonces, abordamos la reflexión sobre el encuentro de trabajo desde un enfoque interpretativo que permite visibilizar significados, sentidos y experiencias atravesadas por los actores al formar parte de la propuesta.

Marcos conceptuales para pensar el encuentro de trabajo

El análisis de las relaciones que se establecen entre el saber práctico profesional, la acción pedagógica y las condiciones institucionales de desempeño constituyen la base sobre la cual se fundan las estrategias de fortalecimiento de la formación. El actuar se aprende, según Schön (1992), a través de la inserción en un determinado prácticum. Cuando alguien aprende una práctica, se inicia en las tradiciones de una comunidad y del mundo de la actividad que estos habitan. Aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción (ibídem: 44-46). Un desempeño profesional desde esta perspectiva se comprende como la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, en palabras de Dewey (citado en Erazo, 2011), las tradiciones de una profesión y convenciones de actuación que incluyen medios, lenguaje e instrumentos distintivos.

Abordar el encuentro de revisión de textos desde el enfoque del prácticum implica tener en cuenta la articulación y el desarrollo en conjunto de dos racionalidades (Schön, 1992). Por un lado, la racionalidad técnica desde la cual se concibe al conocimiento sobre una práctica u oficio fundamentalmente como conjunto de saberes (referidos a objetos, hechos, reglas, procedimientos cognitivos u operatorios, etc.) susceptibles de ser aplicados a problemas emergentes. Desde esta perspectiva, la acción se concibe como actuación orientada a solucionar problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos idóneos para determinados propósitos.

Por otra parte, la racionalidad práctica plantea su postulado central que gira en torno a la concepción del conocimiento como un arte, entendiéndolo como conjunto de saberes y competencias que se ponen en juego al momento de resolver las situaciones que emergen en las “zonas indeterminadas de la práctica”. En estas zonas es donde aparecen rasgos de incertidumbre en los que el saber teórico y la experiencia práctica no pueden dar respuestas por sí mismas. El arte

es, para este enfoque, la clave de la competencia profesional y su aprendizaje requiere de condiciones que posibiliten a los estudiantes ponerse en situación de “hacer” o “ejecutar” aquello en lo que desean adquirir experticia. El concepto de “racionalidades” se convierte, de este modo, en marco interpretativo de las prácticas, cuya principal orientación es dar cuenta de la diversidad de lógicas de construcción, discursos y finalidades que orientan su desarrollo, las expectativas de resultados y las producciones concretas. Estudiar el encuentro de tesis y textos bajo este enfoque supone combinar dos miradas: analizar la intencionalidad, el diseño y los resultados del encuentro como dispositivo didáctico y analizar el proceso desarrollado por los estudiantes como práctica de aprendizaje situado.

Participar en instancias de aprendizaje experiencial de una práctica en un contexto de riesgo relativamente bajo permite a los estudiantes aproximarse al mundo académico-científico y aprender haciendo junto con otros compañeros. Así, la acción situada facilita iniciarse en las tradiciones de una comunidad de práctica y del mundo académico-científico que ellos habitan. En términos de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), compartir experiencias con un conjunto de estudiantes y acerca de una práctica específica supone desarrollar una forma de participación social en prácticas socioculturales más amplias y con sentido. Desde esta perspectiva no es posible concebir el aprendizaje como algo separado de la vida social. Por el contrario, se lo piensa como un modo de participación específica vinculada con comunidades de práctica (*idem*). Según Wenger *et al.*, una comunidad de práctica es “un grupo de personas que comparten un interés, un conjunto de problemas o una pasión sobre un tema, y quienes profundizan su conocimiento y experiencia en el área a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones” (2002: 57). Las comunidades de práctica están conformadas por un conjunto de relaciones entre personas donde se comparten intereses por algo que hacen y aprenden cómo hacerlo interactuando en forma regular en ese contexto de relaciones (Lave y Wenger, 1991). Las interacciones que propicia una comunidad de práctica se fortalecen en la medida en que sus integrantes participan del diálogo, aportan conocimientos, sugieren temas importantes para tratar, comparten sus experiencias y los resultados de la práctica realizada.

La integración a dichos grupos es un proceso que se inicia cuando los aprendices recién llegados participan del espacio vital de actuación, comparten actividades, reflexiones y experiencias, a medida que sus habilidades y conocimientos van incrementándose. La participación periférica legítima refleja este

proceso de integración al grupo. Precisamente, se lo concibe como el proceso por el cual los novatos en una comunidad de práctica aprenden y se transforman en participantes más centralmente situados: a través de la realización de tareas periféricas pero productivas, que contribuyen con el desarrollo de la comunidad, se integran de modo progresivo a las prácticas centrales. Así, mediante su involucramiento en acciones y relaciones con otros relevantes para el grupo, los novatos desarrollan su identidad a la vez que exploran diferentes puntos de vista. En este proceder no son meros observadores o imitadores, su participación forma parte de un sistema recíproco donde gradualmente se van involucrando de modo más complejo con la actividad. Entonces, según los planteos de Lave y Wenger, el proceso de aprendizaje es una suerte de membresía en desarrollo que no depende solamente de los novatos, sino de todo el sistema recíproco donde las oportunidades para aprender están supeditadas a las formas de interactuar con otros en torno a determinadas prácticas. Este implicamiento mutuo es un proceso interactivo y variable. Aprender a participar es, a la vez, transformarse en alguien diferente porque implica una membresía en desarrollo.

En el marco de las actividades de revisión conjunta y entre pares surgen, a través de los intercambios con otros, diferentes racionalidades teóricas y prácticas que se ponen en juego en la práctica letrada de desarrollar una tesis. La visión propia y de los compañeros y facilitadores del desempeño de uno permite visitar y mirar la producción propia a través de los ojos de otro. El acceso a las perspectivas de quienes ocupan roles más expertos, así como a la mirada fresca y cuestionadora de los novatos, abre camino a intercambios e instancias de acompañamiento que transforman tanto al tesista como a la comunidad de práctica en la que participa.

Volviendo a lo propuesto al inicio de esta sección, entonces, concebimos ese tipo de encuentro como una suerte de espacio donde se ponen en juego estas zonas indeterminadas (Schön, 1992) a partir de la confluencia y enfrenamiento de criterios entre los participantes y de las tensiones que enfrentan los tesistas. Se evidencia en estos espacios que no existen respuestas unívocas ante aquellas situaciones que generan conflicto e incertidumbre, y que pueden ser resueltas teniendo en cuenta diferentes formas de ser y hacer en cada disciplina/especialización.

Bajo el marco conceptual hasta aquí desarrollado, en el siguiente apartado se describe y analiza el encuentro con tesistas y textos. El abordaje incluye dos miradas: el encuentro con textos y tesistas como configuración didáctica, expresión de las prácticas en la enseñanza universitaria, en las que confluyen no

solo los contextos, sino también las construcciones personales de los docentes (Litwin, 1997). Por otra parte, se analiza el proceso de incorporación de los tesistas en una comunidad de práctica en la cual desarrollan conocimiento, compartiendo aprendizajes basados en la reflexión conjunta sobre experiencias prácticas.

La experiencia implementada

Como se mencionó en la introducción, la propuesta del encuentro surge en el marco del proyecto PICT 2017-1622 titulado “Prácticas de enseñanza para la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales: estudio de casos múltiples en universidades argentinas”. En este contexto, la propuesta asumió características particulares y específicas en función del desarrollo de la experiencia de participar en una comunidad de práctica para las tesistas invitadas y como objeto de estudio de la investigación en cuanto configuración didáctica específica para la escritura de tesis de posgrado. Con estas consideraciones, se describe a continuación la propuesta de formación desarrollada en torno a tres instancias claramente diferenciadas que permiten recuperar la intencionalidad, el diseño y la acción desarrollada en el encuentro: la planificación, las acciones previas al encuentro y la implementación.

Planificación del encuentro

En la instancia de planificación es importante reconstruir cómo procedió el conjunto de decisiones asumidas acerca del armado del encuentro de revisión de textos. En las diferentes reuniones realizadas durante los meses previos que mantuvo el equipo del PICT se asumieron decisiones en forma progresiva en torno al objetivo, la modalidad de trabajo, los instrumentos que utilizar y las acciones por realizar, desde la perspectiva de este encuentro como espacio de formación y como objeto de investigación.

Desde un inicio, la propuesta del equipo fue desarrollar una actividad que tuviera vinculación con el dispositivo de clínica presencial. En la clínica, la propuesta de trabajo consiste en compartir escritos propios y avanzar en el desarrollo de las producciones bajo consignas que se orientan a impulsar procesos de reflexión metalingüística y debate grupal tanto sobre los escritos como sobre

el propio proceso escritural. En estos dispositivos, el *feedback* y los procesos de retroalimentación grupal constituyen un eje central de las actividades. Desde esta perspectiva, la propuesta del encuentro se configuró como un espacio de revisión con un primer componente de *feedback* escrito y luego un encuentro de revisión presencial breve, que recuperara la esencia de la clínica presencial. Breve, puesto que se diseñó como un encuentro único, sin la continuidad de reuniones en la que se configura y desarrolla la clínica presencial. Dado que la clínica se plantea como un espacio de análisis acerca de la propia escritura y la de otros, la retroalimentación entre pares y por parte de expertos ocupa un lugar central.

En cuanto a los destinatarios del encuentro, para las invitaciones se asumió desarrollar una convocatoria ajustada a colaboradores del PICT y tesistas a cargo de los miembros del equipo de investigación. En el marco de un encuentro breve, esta decisión permitía concentrarse en el trabajo con los textos sin necesidad de disponer de un tiempo extra para contextualizar y situar las acciones del proceso de investigación. Como perfil personal para la participación de un encuentro de revisión, las colaboradoras estaban inmersas en procesos de escritura de tesis y en diferentes instancias de la actividad, con lo cual se aseguraban una diversidad de textos y diferentes avances de los borradores que se iban a enviar.

Para la organización del encuentro, se decidió una modalidad de trabajo en pequeños grupos. Con la intención de preservar la retroalimentación personalizada y para facilitar los espacios de diálogo, se distribuyeron las asistentes confirmadas en tres grupos de trabajo coordinados por las investigadoras del proyecto cuidando que cada tesista no compartiera grupo con su directora. Otra de las decisiones asumidas para optimizar el tiempo consistió en definir que el trabajo se iniciaría con el envío de un capítulo de la tesis seleccionado por las ocho participantes unas semanas antes del encuentro, para la revisión previa entre compañeras de cada grupo.

En el marco del proyecto de investigación, el encuentro de revisión de textos además de constituirse como una experiencia de trabajo para las tesistas se configuró como un objeto de estudio e investigación en sí. De este modo, a la vez que se asumieron decisiones didácticas específicas acerca de la modalidad de trabajo y organización, se planificaron instrumentos y acciones específicas para desarrollar durante el encuentro desde el punto de vista investigativo. Para ello, se realizaron adaptaciones de los diferentes instrumentos diseñados por Alvarez y Difabio de Anglat (2017, 2018, 2019, 2020) para el desarrollo de los talleres y clínicas a su cargo. Antes del encuentro, se enviaron a las participantes dos

cuestionarios electrónicos, previamente revisados, corregidos y validados por expertos en el área. El primero estuvo organizado en seis secciones. La primera recabó datos personales y demográficos. La segunda y tercera se centraron en el perfil personal en cuanto a los estudios de posgrado y proyectos de investigación llevados a cabo por las participantes. La cuarta sección, en las experiencias en la carrera de grado. La quinta, en la experiencia laboral de las participantes. Finalmente, en la sexta sección se pidió a las participantes información sobre su experiencia en cuanto a la escritura de la tesis.

El segundo instrumento de evaluación también consistió en un cuestionario electrónico. La primera sección recabó datos sobre el perfil académico de las participantes, la segunda indagó sobre la formación en metodología de la investigación. La tercera y la cuarta sección estuvieron enfocadas en las prácticas de investigación científica en general y las asociadas con la investigación de posgrado en particular.

En cuanto a la actividad en el encuentro, se planteó realizar grabaciones de audio y llevar a cabo observaciones de cada uno de los tres grupos de trabajo. Con este fin, se entrenó a diferentes integrantes del grupo colaborador del PICT para que llevaran a cabo un registro de observación de tres columnas en el que se identificaran horas, hechos observables e impresiones o comentarios del observador. Para ello, se les entregó la siguiente guía de observación elaborada por el equipo.

Registro de observación

Aspectos para observar

- a) Escenario: descripción del espacio donde se dicta la clase, de los objetos presentes y de la forma en que se distribuyen.
- b) Actores: identificación de los distintos actores presentes, su ubicación/distribución, descripción de cualidades, aspecto y comportamiento general que los diferencien entre sí.
- c) Interacción entre actores: descripción de las interacciones entre tesis, y entre tesis y coordinadores.

- d) Contenidos y estrategias pedagógicas para su abordaje: registrar cronológicamente lo que sucede durante la clase, prestando atención a los siguientes aspectos: 1) dinámica de la clase (inicio, desarrollo y cierre del encuentro); 2) temas abordados; 3) modalidad de presentación de los temas; 4) recursos didácticos y materiales de apoyo; 5) tipos de intervenciones del docente; y 6) receptividad/recupero de inquietudes de los alumnos.
- e) Receptividad de los alumnos al trabajo realizado: nivel de atención, interés y comentarios de alumnos, planteo de cuestionamientos y acuerdos con el docente por enfoque, prácticas o contenidos del tema tratado.

Formato para el registro de la observación

Planilla con tres columnas: horario, hechos observados, implicancia del observador (apreciaciones y sensaciones subjetivas).

Horario	Hechos	Apreciaciones

Además de los aspectos arriba mencionados, se acordó focalizar la observación en los momentos de intercambio, las interacciones, la distribución del tiempo y del espacio de trabajo, los vínculos entre los roles, la secuencia de trabajo y los materiales utilizados. Finalmente, se obtuvo el consentimiento informado de las participantes para indagar las revisiones, textos utilizados y acciones desarrolladas durante el encuentro.

Acciones previas al encuentro

Como se mencionó en el apartado anterior, el encuentro de revisión de textos se inició unas semanas previas a la reunión presencial, ya que se contactó a quienes habían confirmado su asistencia mediante un correo electrónico. En este correo, tal como se ve abajo, se le pedía a cada participante que seleccionara

y enviara aproximadamente tres semanas antes del encuentro un capítulo de su tesis en producción.

Estimada:

Somos un grupo de investigadoras del CONICET y docentes de diferentes universidades nacionales que compartimos el interés por la escritura en el posgrado. Actualmente, todas integramos el Grupo Responsable de dos proyectos de investigación sobre esta temática, que están financiados por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y por el CONICET, respectivamente. También participan de estos proyectos investigadores y docentes colaboradores.

En este marco, queremos invitarte a participar de la revisión de un capítulo de tu tesis de posgrado en un encuentro denominado “Clínica de tesis de posgrado”, que realizaremos el viernes 28 de febrero de 14 a 17 horas en la Universidad Nacional de General Sarmiento (<https://www.ungs.edu.ar/>). Este evento será gratuito y con un cupo limitado de participantes.

El capítulo que te proponemos revisar debe estar avanzado, lo que implica que puede ser una primera versión de un capítulo terminado (o casi terminado), o el índice de un capítulo más algunas de sus secciones completas. Como mínimo se deben presentar 8-10 páginas.

Es necesario que envíes el capítulo a los siguientes correos electrónicos: xxxxx.

Junto con el capítulo te pedimos que, en el mensaje, nos cuentes en qué carrera de posgrado estás inscripto y quiénes son tus directores, y también cuál es el grado de avance de la escritura de la tesis. Si contás con un índice de la tesis, te pedimos que también lo envíes.

El asunto del mensaje debe ser: “Capítulo para revisar Nombre Apellido”. Por ejemplo, “Capítulo para revisar Mariana Dumas”.

La fecha máxima para el envío del capítulo es el 5 de febrero de 2020.

Unos días después de recibido el mensaje, te comunicaremos si el escrito enviado resulta adecuado y suficiente para trabajar en el evento y, en caso positivo, te confirmaremos la inscripción.

Con anterioridad al encuentro organizaremos los grupos para el trabajo de revisión, que estarán integrados por docentes y tesis. En este sentido, unos días antes nos pondremos en contacto con los integrantes de cada grupo para socializar capítulos y algunas pautas de trabajo.

Cualquier duda, nos escribís a los correos que hemos compartido más arriba.

Esperando que puedas participar del encuentro, te saludamos muy cordialmente.

Guadalupe Alvarez (CONICET-UNGS)
Laura (Violeta) Colombo (CONICET-IL FILO-UBA)
Hilda Difabio de Anglat (CONICET-CIC-UNCUYO)
Lourdes Morán (CONICET-UADER)
María Isabel Pozzo (CONICET-IRICE-UNR)
María Beatriz Taboada (CONICET-UNER)

Una vez recibidos los textos, se distribuyeron los materiales en los diferentes grupos de trabajo y se informó acerca de la conformación de los grupos y la consigna para la revisión de los textos mediante el siguiente correo electrónico:

Estimad@s:

Escribimos para contarles que ya los hemos inscripto para la “Clínica de tesis de posgrado”, que realizaremos el viernes 28 de febrero de 2020 de 14 a 17 horas en la Universidad Nacional de General Sarmiento (<https://www.ungs.edu.ar/>).

Formarán parte del Grupo 3 de trabajo, que estará integrado por algunos de los investigadores que convocamos el encuentro y los siguientes tesisistas: xxxx.

Adjuntamos el capítulo para revisar de cada compañero, para que lo puedan ir leyendo, y un archivo para completar con los datos sobre la carrera, los directores y el grado de avance. En algunos casos, está incorporado también el índice de las tesis.

Les proponemos que para el día del encuentro lean y recorran los textos. Piensen y formulen posibles retroalimentaciones relativas a diferentes aspectos de los capítulos.

En breve les compartiremos un documento con algunas pautas de trabajo y también dos instrumentos de diagnóstico.

Cualquier duda, escriben a este correo.

Un saludo cordial,

Grupo organizador de la “Clínica de tesis de posgrado”

Luego de dos semanas, se contactó nuevamente a las participantes, y mediante un nuevo correo electrónico se les solicitó que leyeran los capítulos de los demás integrantes del grupo y el propio, y también que completaran los instrumentos diagnósticos.

Estimadas tesisistas:

Como propusimos en nuestra comunicación anterior, les solicitamos leer los capítulos compartidos por las integrantes del grupo, releer el propio capítulo y llevar notas, comentarios, sugerencias y/o preguntas que permitan reflexionar sobre fortalezas y aspectos para perfeccionar en la producción de cada participante.

Pensando la lectura como un proceso, proponemos comprender cada capítulo presentado como un texto en elaboración que se enriquecerá a partir de la interacción que alentaremos desde el encuentro.

Compartimos también dos instrumentos de diagnóstico que consideramos relevantes para nuestro trabajo.

Ante dudas o consultas, no duden en escribirnos.

Estamos en comunicación.

Implementación

Una vez realizadas las gestiones previas, durante el día del encuentro las actividades se desarrollaron en dos momentos. En el primer momento, en grupo total se procedió a la presentación de todas las participantes, luego se planteó la intencionalidad del encuentro y se introdujo la actividad propuesta en los pequeños grupos. En el segundo momento de trabajo, los asistentes y las coordinadoras trabajaron en tres subgrupos que días previos ya habían estado en contacto e intercambiado textos vía correo electrónico. En esta instancia de trabajo en pequeños grupos, cada uno de ellos asumió una modalidad propia en función de la planificación e intencionalidad de trabajo que cada coordinadora y grupo de tesis imprimió al encuentro.

Trabajo con el subgrupo 1

El subgrupo coordinado por María Beatriz Taboada y Laura (Violeta) Colombo inició con la presentación de los integrantes y las coordinadoras seguida por la consigna inicial, que consistió en completar por escrito la frase “Hacer una tesis es como...”. Luego, las participantes compartieron sus apreciaciones acerca de la tesis como producto. Los aportes y explicaciones que brindaron las coordinadoras recuperaron la importancia de planificar la escritura, las características del género discursivo, las condiciones dadas por las instituciones, las dimensiones de la investigación que deben estar presentes a la hora de redactar la tesis: las

ineludibles y las optativas, las relaciones de coherencia interna y, finalmente, la voz del enunciador en el texto.

Durante el desarrollo del encuentro se abordaron de manera progresiva diferentes aspectos, tanto de la escritura como del proceso escritural. Partiendo de las observaciones realizadas a los trabajos intercambiados con anticipación al encuentro, las coordinadoras adelantaron algunas ideas con respecto al índice de la tesis como organizador de la escritura, las dimensiones fundamentales que todo informe de investigación debiera presentar y establecieron la importancia de que haya una coherencia en cuanto a los posicionamientos epistemológicos de la investigación y las estrategias de escritura. Luego, se llevó a cabo en forma oral una revisión conjunta de los índices presentados por las participantes y se trabajaron apreciaciones y reflexiones conjuntas para enriquecer tanto los índices como la estructura general de la tesis y el proceso mismo de investigación.

A continuación, se propuso trabajar con la organización de los párrafos y la presentación de la voz autoral en los escritos. Luego de analizar en forma conjunta el uso de las citas de autor en uno de los escritos de las participantes, las coordinadoras compartieron diferentes estrategias de revisión que podían ser utilizadas para mejorar los escritos. Al finalizar el trabajo bajo la presentación de “Cuestiones para tener en cuenta”, se recuperaron todos los aspectos que las coordinadoras habían notado merecían ser revisados en los textos compartidos por las tesistas: la importancia de mantener un equilibrio entre los apartados de la tesis y el uso de subtítulos para organizar la lectura de cada capítulo, la progresión temática y la organización de los párrafos, el uso de citas y referencias cuidando no apropiarse o manipular ideas de los autores en forma inapropiada, el uso de abreviaturas y la estructura general de la tesis. El intercambio de ideas, comentarios y observaciones se realizó de manera respetuosa y proactiva para generar un ambiente académico que no desanime a las tesistas en el proceso de escritura.

Para el cierre, se les propuso a las tesistas participantes completar la frase “De la clínica me llevo...”. Algunas respuestas recuperan el aporte del espacio al trabajo en curso de las tesistas. Frases como: “de la clínica me llevo todo”, “posicionar más mi voz”, “poner más mi voz parafraseando”, “me llevo la focalización”, “renunciar a decir todo”, “la importancia de planificar”, “aprender a focalizar”, “la estructuración de la tesis y cómo tiene que ver con la lógica del pensamiento”. El encuentro finalizó con la propuesta de revisar los propios textos, teniendo en cuenta las cuestiones abordadas y dialogadas, y se acordó

en que se enviarían los comentarios y sugerencias realizadas a los textos entre compañeras y coordinadoras.

Trabajo con el subgrupo 2

El segundo subgrupo, coordinado por Guadalupe Alvarez y Laura Ferrari, comenzó con la propuesta de realizar, al modo de clínica presencial, intercambios con base en las devoluciones individuales. Para ello, dado que con anterioridad se había designado un par revisor para cada capítulo presentado por las tesistas, se propuso que en primera instancia realizara los aportes quien había estado a cargo de la lectura crítica del avance, luego el subgrupo en general y, finalmente, las moderadoras. Como paso previo para recibir los comentarios, se solicitó a cada autora que oportunamente describiera su texto y en el marco de qué posgrado realizaba su formación. En el devenir del encuentro se trabajó con los escritos de cada tesista, que consistían en capítulos que se correspondían con diferentes apartados de la tesis. Se planteó el contenido que debería constar en cada apartado y se señalaron cuestiones particulares tanto de la escritura como de la forma de ese capítulo.

En estas instancias de devolución se realizaron intercambios acerca de la presentación de ejemplos y el ordenamiento de las líneas del corpus en el capítulo de resultados, y la presentación de los aspectos metodológicos específicos como los casos. También se habló sobre la necesidad de incluir diferentes voces en el texto y, entre ellas, sumar la voz del tesista. En esta línea también se discutieron aspectos más formales como la inclusión de referencias bibliográficas, así como el citado de autores y conceptos en el cuerpo de la tesis. En los intercambios se abordaron también aspectos del proceso de investigación que no resultaban claros y que suelen complejizar la escritura de la tesis, tales como la construcción del problema y su focalización.

Finalmente, vale mencionar que en diferentes oportunidades las participantes manifestaron cuestiones vinculadas con sensaciones y sentimientos, miedos, incertidumbres y dudas. Frente a ello, se conversaron estrategias de acompañamiento grupal y se aportaron experiencias personales que ayudaron a clarificar los sentimientos y dejar de lado la sensación de que esas cosas ocurrían por falencias personales. El encuentro finalizó con la síntesis de los ejes abordados y con la propuesta de enviar los textos por escrito, a fin de circular las revisiones tanto de las compañeras como de las coordinadoras.

Trabajo con el subgrupo 3

El tercer subgrupo fue coordinado por Hilda Difabio de Anglar, María Isabel Pozzo y Lourdes Morán. En este subgrupo se presentó la actividad a desarrollar como conversatorio para compartir las reflexiones surgidas de las lecturas realizadas sobre los textos de los colegas y sobre el propio texto. El trabajo se configuró bajo una dinámica que consistió en compartir cada uno de los capítulos con las revisiones realizadas por todos los miembros del subgrupo. Cabe aclarar que la dinámica seleccionada fue que todos los participantes del subgrupo revisaran todos los textos, a diferencia del subgrupo dos en el que se designó un par revisor para cada capítulo presentado.

En el contexto de trabajo del encuentro presencial de este subgrupo cada tesista recibió los comentarios escritos de los compañeros y de las coordinadoras al tiempo que se reflexionó en forma conjunta sobre cuestiones de la escritura y la forma de los textos. Durante el desarrollo de la revisión, cada tesista compartió otros aspectos vinculados con sensaciones acerca del propio proceso de escritura de la tesis. Se discutieron dudas sobre el proceso de investigación y escritura, las estrategias o acciones que resultaron un acierto para el proceso, las decisiones asumidas durante la investigación y el proceso de escritura, entre otras cuestiones.

En el intercambio surgieron cuestionamientos y se aclararon aspectos específicos de la metodología, en particular acerca de dos técnicas de recolección de información específicas: entrevistas y grupos focales. Asimismo, se plantearon aspectos vinculados con la revisión bibliográfica, la construcción de los antecedentes y la escritura del marco teórico. Por último, se mencionó la falta de espacios de acompañamiento del proceso de escritura tanto desde los posgrados como desde los directores de tesis. En el momento final se realizó un cierre en el que se recuperaron cuestiones esenciales de la tesis como género discursivo y se acordó enviar las devoluciones de los pares y de las coordinadoras por correo electrónico.

Particularidades y cuestiones en común del trabajo con cada subgrupo

Como se desprende de las anteriores descripciones, cada subgrupo organizó y llevó a cabo la actividad de revisión de borradores de capítulos de tesis con sus propias particularidades. Así, vemos que, si bien la revisión asumió cualida-

des diferentes, en todos los subgrupos se abrió la posibilidad de participar en instancias de intercambios con otros basadas en los textos. Es decir, a pesar de las diferencias se sostuvo la esencia de favorecer intercambios entre autoras y lectoras. De hecho, las disparidades observadas en la puesta en funcionamiento de la propuesta por parte de cada subgrupo ponen en evidencia que no existe una única forma de organizar y abordar este tipo de práctica que, por ende, es factible de ser actuada y vivenciada de diferentes maneras. Como se denota en la siguiente sección, que pone en primer plano las voces de las participantes, cada una de estas formas particulares de sustanciar las actividades de revisión realizó diferentes aspectos, estrategias y formas de ser y hacer con y para la redacción de las tesis.

La evaluación de la experiencia: las voces de las tesis

Luego del encuentro, se envió a las participantes el “Instrumento de evaluación final”, diseñado por Alvarez y Difabio de Anglat (2017, 2018, 2019, 2020) para la evaluación de las experiencias formativas en los talleres y clínicas a su cargo. El cuestionario electrónico autoadministrado pedía que ponderen el encuentro en particular y su experiencia en el posgrado en general. Este relevó datos personales de las participantes, indagó sobre la experiencia de dar y recibir comentarios, y lo vivenciado en el marco de esta iniciativa, la propia autopercepción como escritor/a antes y después del encuentro, la experiencia con la escritura a nivel de posgrado en general y la escritura de la tesis en particular, y, finalmente, sobre experiencias formales y no formales que contribuyeron al avance de la escritura de la tesis. Este cuestionario fue respondido por la totalidad de las participantes.

En general, la mayoría de los tesis afirmaron que el encuentro de trabajo con tesis y textos les brindó herramientas concretas para reflexionar, conceptualizar y lograr un mejor manejo en cuanto a dos dimensiones: el proceso de tesis y el propio escrito. En cuanto a la primera dimensión, varios participantes mencionaron aspectos para adelantar o acciones concretas para llevar a cabo como escritores para lograr una más adecuada gestión de su propio proceso de escritura de la tesis. Por ejemplo, una de las participantes hizo patente esto al compartir una reflexión sobre ella misma como escritora y su forma de gestionar la escritura de la tesis:

Noto que tiendo a considerar lo que escribo como siendo muy determinante, y sobre todo por esta razón, me cuesta arrancar y desarrollar, me cuesta mucho tiempo. Con los aportes de la clínica, se me hace más fuerte la idea de poder escribir con fluidez y luego rever, reescribir, cambiar, mejorar (instrumento de evaluación final, T3).

Si bien esta tesista no tuvo la oportunidad de implementar estrategias o cambios concretos debido a lo acotado del encuentro, creemos que fueron los intercambios con pares y expertos propiciados en este marco los que le permitieron visibilizar, reflexionar y tomar acción sobre aspectos desafiantes del proceso de escritura de la tesis. Vale aclarar que, si bien los obstáculos y desafíos no necesariamente son los mismos para cada tesista, muchas veces se encuentran similitudes y diferencias que permiten volver palpable aquello que suele paralizar a quien está escribiendo una tesis. De esta forma, cada participante puede concebir las dificultades que enfrenta no como fallas personales o fracasos, sino como parte constituyente de la escritura académica. Esto contribuye al fomento de una “actitud vigilante, pero tolerante” (Castelló, 2007: 55) con el propio proceso escriturario y también al desarrollo de una identidad autoral académica (Kamler y Thomson, 2006). Es decir, saber que es normal enfrentar estos escollos a lo largo del proceso de escritura de la tesis ayuda a que los tesistas bajen su nivel de ansiedad y mejoren la imagen que tienen de sí mismos como productores de textos académicos.

Como ilustran las palabras de la participante arriba citadas, el espacio de la clínica parece haber abierto la puerta a pequeñas transformaciones de las participantes como escritoras. Por ende, más allá de lo acotado del encuentro, parece ser que se propició una apropiación participativa (Rogoff, 2008), a partir de la cual las participantes comenzaron a transformarse a sí mismas capitalizando estrategias para la propia escritura gracias al trabajo con los escritos propios y ajenos, y al hecho de que todo el encuentro estuviera centrado sobre los textos. Así, en vez de realizar ejercicios para tareas de escritura que enfrentarían a futuro, las tesistas abordaron cuestiones de revisión de la propia escritura y de la de otros, que les servirán no solo para el capítulo trabajado, sino para futuras secciones de la tesis.

A la vez, los intercambios con pares y expertos que se dieron en el interior de cada grupo posibilitaron que cada participante “descubriera” qué era lo que hacían los demás (pares y facilitadores), y esto contribuyó a que miren con ojos críticos sus propias prácticas y se familiaricen con otras estrategias,

formas de hacer, rutinas y actitudes relacionadas con la gestión del proceso de tesis en general y con el proceso de escritura en particular. Esto potencialmente enriquece a los miembros del grupo, si es que además de identificar las tareas o estrategias mencionadas por otros se animan a experimentarlas. De hecho, en las recomendaciones dadas por una de las participantes para alguien que se inicia en el proceso de escritura de tesis encontramos diferentes aspectos acerca de cuestiones para tener en cuenta:

Que sea organizado desde el día cero. Yo no lo fui y eso está redundando en este momento en una gran pérdida de tiempo por tener que ordenar ahora cosas que deberían haber quedado hechas desde un principio. Me refiero puntualmente, por ejemplo, a cosas como ordenar y rotular la bibliografía (en papel o digitalizada) de forma clara para que nos permita acceder a ella fácilmente; o a unificar todos nuestros apuntes, notas, resúmenes en un mismo cuaderno u organizarlas de forma tal que no queden sueltos y perdidos en papeles o anotadores distintos; o, por último, a crear cronogramas “realizables”; de nada sirve un cronograma si no se puede cumplir. Son solo algunos ejemplos (instrumento de evaluación final, T1).

Si bien la participante menciona acciones concretas para llevar a cabo a futuro, el encuentro de revisión puede conceptualizarse como un primer momento del proceso de implicación mutua que se da entre los participantes. La riqueza de este tipo de espacios reside, entonces, en que los tesisistas gradualmente se involucran en determinadas prácticas letradas con pares y expertos, y a través de ellas se transforman a sí mismos.

Además de la posibilidad de mejorar el manejo del proceso de escritura de tesis y desarrollar una identidad autoral investigativa, los participantes en el encuentro parecen haber accedido a herramientas concretas para revisar su propio escrito a fin de ajustarlo. De hecho, la mayoría de los participantes mencionaron no solo aspectos para corregir de su escrito, sino también acciones concretas que podrían llevar a cabo para hacerlo. En palabras de dos de las participantes:

Me sirvió para pensar y corregir algunas cuestiones de mis escritos, tales como: la forma de organizar los distintos temas y el vocabulario apropiado para utilizar (instrumento de evaluación final, T2).

Me ha dado muchos elementos para pensar la estructura de mi escrito (sobre todo respecto a cómo organizar la información). A su vez, me llevé muchas ideas referidas al contenido (instrumento de evaluación final, T3).

Los dos aspectos antes mencionados, uno más centrado en el escritor y su manejo del proceso de escritura de la tesis y el otro más centrado en el escrito en sí, se encuentran sumamente imbricados tal como lo planteó otra de las resistas que asistió al encuentro:

Encontré muy útil el análisis de los índices como un reflejo de la estructura “lógica” de la investigación que una tesis implica y cómo su desarrollo (el de la tesis) debe ser coherente con este proceso. Esto implica pensar la tesis como un proceso y permite verla como un objeto dinámico en constante cambio... hasta que, en algún momento, desde ya, deba dejar de estarlo y ser una tesis terminada (instrumento de evaluación final, T5).

Así, vemos que los espacios de revisión, como el propiciado en la iniciativa aquí analizada, ayudan a desandar la “práctica institucional del misterio” (Lillis, 2001) que suele darse en la escritura de las tesis. Es decir, los intercambios con pares y expertos ayudan a develar convenciones y expectativas que muchas veces se asumen como transparentes o claras. Uno de estos aspectos es el relacionado con el uso de las voces de otros en el propio escrito. En las siguientes citas, distintas participantes explican haber logrado una diferente conceptualización sobre el uso de los materiales bibliográficos en sus textos a partir de discusiones que se dieron en sus subgrupos de trabajo:

Yo utilizaba mucho la voz de otros autores (citas) en mi trabajo porque creía estar fundamentando, dando legitimidad a las ideas. Pero, aprendí que debo sí fundamentar las ideas, sin embargo, debo usar más mi propia voz y reducir el uso de citas (instrumento de evaluación final, T2).

Fundamentalmente, [la experiencia de participar en el encuentro] contribuyó con la idea de visibilizar más mis opiniones y reflexiones, intercaladas con las de los reputados autores, dando así un papel más preponderante y significativo a mi propia voz (instrumento de evaluación final, T6).

Lejos de brindar respuestas unívocas, los espacios de revisión ponen de manifiesto la existencia de zonas indeterminadas (Schön, 1992) para las cuales ni la racionalidad teórica ni la práctica tienen respuestas. Las siguientes citas muestran cómo los intercambios con otros permitieron que las participantes desanden algunas certezas que tenían con respecto al proceso de escritura de tesis y habiliten nuevas ideas o posicionamientos con respecto al trabajo que deben llevar a cabo:

El proceso de escritura es un proceso complejo en el que debo prestar mucha atención a cuestiones que, para mí, eran claras hasta el momento del taller (instrumento de evaluación final, T5).

Estoy más segura de que la escritura final de la tesis se dará con un largo proceso de producción y reproducción escrita. Siento más confianza en lo que escribo, en el sentido de que no va a ser la versión última y final, sino que hay oportunidades de revisión, reorganización etc., que dejarán todo más prolijito (instrumento de evaluación final, T1).

Con los aportes de la clínica, se me hace más fuerte la idea de poder escribir con fluidez y luego rever, reescribir, cambiar, mejorar. Siento que esto me ayuda a bajar la tensión de la escritura (instrumento de evaluación final, T4).

De hecho, visibilizar y cuestionar las concepciones propias sobre el proceso de escritura de tesis permitiría a las participantes, en última instancia, poner en acto diferentes formas de encararlo a fin de mejorarlo.

Por otra parte, si bien el encuentro brindó herramientas concretas a los participantes, el hecho de contar con una sola instancia de intercambios escritos y un único encuentro cara a cara puede haber restado impacto a la propuesta. Esto resalta la importancia que puede adquirir la participación sostenida a lo largo del tiempo con respecto al aprendizaje de las prácticas letradas mediante su ejercicio efectivo. Esto, de hecho, fue mencionado por una de las participantes del encuentro:

Creo que la experiencia fue muy breve y sirvió para reflexionar sobre algunos aspectos de la textualización, pero no hubo desarrollo suficiente como para formar una identidad como investigadora. Eso supone, a mi entender, un espacio más frecuente con un trabajo más intenso (instrumento de evaluación final, T3).

En definitiva, ya fuere en cuanto al manejo del propio proceso de escritura de la tesis o en cuanto a la revisión y mejoramiento de sus escritos, la mayoría de las tesis declaró que su participación en la clínica le fue de beneficio. Creemos que esto se debió, principalmente, a la oportunidad de participar en un ámbito donde se favorecieron los intercambios con otros basados en el trabajo con los textos. Por otra parte, si bien hubiera sido preferible abrir un espacio sostenido por más tiempo donde se diera un ejercicio de las prácticas letradas asociadas con escribir una tesis, creemos que lo experimentado en el encuentro dio lugar a que las tesis vivencien la importancia de este tipo de espacios en el que los

intercambios con otros sirven no solo para mejorar los escritos, sino también la forma de ejercer los quehaceres escriturarios relacionados con la investigación.

Conclusión

Abordamos el encuentro desde dos perspectivas: como objeto de estudio y como instancia generadora de un proceso de aprendizaje de una práctica específica. Como objeto de estudio, nos centramos en las múltiples dimensiones mediante las cuales se construyó la configuración didáctica de este espacio. Esto nos permitió identificar las decisiones en cuanto a las experiencias que cada una de las coordinadoras facilitó en sus respectivos subgrupos.

En términos de configuración didáctica (Litwin, 1997), el trabajo en cada subgrupo asumió una forma particular y única, tanto por la propuesta de las coordinadoras en el interior del trabajo de revisión como por los aportes de cada integrante y del grupo total al trabajo conjunto. En este sentido, la perspectiva desde la cual se piensa la revisión de los textos, la forma de diseñar los espacios de aprendizaje y las retroalimentaciones que se producen asumen una forma de entramado artesanal que adquiere sentido en la dinámica de trabajo dentro de cada grupo.

Por tanto, el foco de la planificación para estas iniciativas no puede plantearse en torno a los determinados contenidos que se pretenden acercar a los participantes, sino que debe estar en las experiencias que se espera que vivencien quienes se suman a la propuesta. Así, se inaugura un espacio de generación de experiencias donde, si bien el foco está puesto en el trabajo con los textos, también se da lugar a que cada participante comparta la forma en la cual lleva a cabo quehaceres y prácticas orientadas al avance de la escritura de la tesis. Esta forma de encarar la planificación de la iniciativa pone en valor lo que cada tesista puede aportar desde su propia experiencia con respecto a las diferentes estrategias que han venido utilizando para enfrentar los desafíos planteados por el proceso de escritura de la tesis.

Es en esta línea que el segundo foco profundiza en las experiencias de los tesistas en el proceso de construcción de la escritura. Se analizó el encuentro de revisión de textos como instancia generadora del proceso de aprendizaje de una práctica específica. Desde esta perspectiva, el encuentro promueve instancias de aprendizaje que, en las expresiones de los tesistas, recuperan el valor de la práctica, la retroalimentación entre pares y el aporte de expertos en cuanto a saberes

específicos del proceso escritural. Retomando los planteos de Schön (1992), la práctica se aprende a través de la inserción en un determinado prácticum, en las tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo de la práctica que estos habitan. Las tesis reconocen en estos aspectos dimensiones centrales que les permiten avanzar en la escritura de tesis y advierten en estas prácticas estar desarrollando competencias que las integran en una comunidad en la que se comparten las tradiciones de una profesión y convenciones de actuación que incluyen medios, lenguaje e instrumentos distintivos. Del mismo modo, la acción situada que se desarrolla facilita iniciarse en las tradiciones de una comunidad de práctica y del mundo académico-científico que ellas comienzan a habitar. En términos de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), participar legítimamente en prácticas sociales específicas con otros supone desarrollar una forma de participación social en prácticas socioculturales más amplias y con sentido.

Revisitar el encuentro de revisión de textos desde la configuración de la propuesta y evaluarla desde las voces de las tesis en cuanto aporte al proceso escritural permite pensar, proyectar e idear nuevas formas de facilitar los aprendizajes a quienes tienen el desafío de escribir sus tesis de posgrado. Creemos que análisis como el que aquí facilitamos son necesarios para continuar incrementando el número de iniciativas orientadas al avance de las tesis de posgrado y también para fomentar una pedagogía de la formación doctoral (Mancovsky y Colombo, 2022; Mancovsky y Moreno Bayardo, 2015) que ofrezca una mejor experiencia para quienes transitan los programas de posgrado, pero también, en última instancia, formas más democráticas y participativas de hacer ciencia: en genuina colaboración con otros.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2017). “La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado”. *Perfiles educativos*, vol. XXXIX, n° 155, pp. 51-67. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13250922004.pdf>.
- (2018). “Retrealimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis”. *Apertura*, vol. 10, n° 1, pp. 8-23. Disponible en: <https://doi.org/10.32870/ap.v10n1.996>.

- (2019). “Formación virtual sobre tesis de posgrado: construcción del conocimiento en actividades con pares y expertos en foros”. *Revista Panorama*, vol. 13, n° 25, 88-100. Disponible en: <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/1297/1169>.
- (2020). “Writing a dissertation - expanding the borders of the teaching and learning process”. En Di Gesú, G. y González, M. F. (eds.), *Cultural Views on Online Learning in Higher Education*, pp. 157-175. Berlín: Springer Series: Cultural Psychology of Education.
- Castelló, M. (2007). “El proceso de composición de textos académicos”. En Castelló, M. (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, pp. 51-81. Barcelona: Graó.
- Erazo, M. S. (2011). “Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional”. *Perfiles Educativos*, vol. 33, n° 133, pp. 114-133. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300007&lng=es&nrm=iso.
- Kamler, B. y Thomson, P. (2006). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*. Londres: Routledge.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lillis, T. (2001). *Student writing. Acces, regulation, desire*. Londres: Routledge.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Mancovsky, V. y Colombo, L. (2022). “Pedagogía de la formación doctoral. ¿Quiénes son ‘los otros’ en la elaboración de una tesis?”. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, vol. 3, n° 1, pp. 105-114. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/187006/CONICET_Digital_Nro.eeee1e1b-1e03-4571-916e-090ad27436e0_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- Mancovsky, V. y Moreno Bayardo, M. G. (2015). *La formación para la investigación en el posgrado*. Buenos Aires: Novedades Educativas (NOVEDUC).
- Rogoff, B. (2008). “Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, apprenticeship”. En Hall, K.; Murphy, P. y Soler, J. (eds.), *Pedagogy and practice. Culture and identities*, pp. 58-74. California: Sage.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Barcelona: Paidós.

Wenger, E.; McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Capítulo 2

Fundamentos de una iniciativa pedagógica en línea orientada a la revisión y reescritura de capítulos de tesis de posgrado

Guadalupe Alvarez e Hilda Difabio de Anglat

Introducción

Los estudiantes de posgrado, como hemos planteado en el capítulo introductorio, enfrentan grandes desafíos para completar los trabajos escritos solicitados en el marco de las carreras, y estos desafíos parecerían mayores cuando se trata de la elaboración de la tesis. Dado que esta problemática se plantea en todos los continentes, desde hace unas décadas se han puesto en marcha en el mundo iniciativas pedagógicas para ayudar a los estudiantes con la producción escrita en el posgrado, entre las cuales se encuentran los seminarios, cursos o talleres a cargo de docentes especialistas en escritura e investigación (p. ej., Afful, 2017; Barnacle y Dall'Alba, 2014; Bitchener, 2012; Carlino, 2009; Cruz Martínez, 2015; Dressler *et al.*, 2019; Pereira y Di Stefano, 2007). Si bien gran parte de estas iniciativas se venían llevando a cabo en la presencialidad, con la masificación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han empezado a explorar las oportunidades y desafíos de los entornos tecnológicos, incluidas las redes sociales, para el desarrollo de propuestas pedagógicas en la virtualidad (p. ej., Alvarez y Difabio de Anglat, 2017, 2018, 2019a, 2019b, 2020; Dysthe y Lillejord, 2012; Guerin *et al.*, 2019; Morán *et al.*, 2020), lo cual se ha incre-

mentado a partir de los períodos de aislamiento y distanciamiento propuestos por los Estados en tiempos de pandemia por el coronavirus (covid-19).

En línea con desarrollos recientes de enseñanza virtual de escritura en el posgrado, en este capítulo nos referimos a los fundamentos con los cuales desde 2017 diseñamos e implementamos en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina) distintas ediciones de un seminario virtual denominado “Clínica de la producción conceptual y escrita de la tesis de posgrado” (desde ahora, la Clínica). Este curso se presenta como un espacio en el posgrado en el cual se promueve el trabajo en grupo de pares, expertos y directores, en torno a capítulos de tesis elaborados por los mismos participantes.¹ Con el objeto de evaluar y ajustar la propuesta en sus sucesivas ediciones, antes, durante y después de cada implementación, proponemos a los estudiantes completar cuestionarios de diagnóstico y de evaluación final, realizamos entrevistas en profundidad, registramos en formato de diario nuestras apreciaciones sobre cada edición, analizamos las dinámicas de los encuentros sincrónicos y de las actividades asincrónicas de retroalimentación, y también comparamos las versiones iniciales y finales de los capítulos trabajados.

En el presente libro centrado en la enseñanza de escritura de tesis resulta significativo incluir un capítulo refiriéndonos a los fundamentos de esta propuesta pedagógica que, desde su lanzamiento, se ha desarrollado de manera virtual, modalidad de enseñanza que, durante los últimos años, pero con más fuerza en la pandemia de covid-19, ha cobrado vital importancia en el ámbito académico, especialmente a nivel de posgrado. Se trata, además, de una iniciativa que, gracias a las inquietudes de los estudiantes y el apoyo institucional, ha logrado repetirse una vez por año desde 2017. En este sentido, ya contamos con el acervo pedagógico, didáctico y tecnológico de seis ediciones, cuyos datos nos brindan solidez para argumentar acerca de los criterios básicos de su diseño. Por otra parte, 32 participantes han logrado finalizar la cursada y el trabajo final del seminario mejorando notablemente la escritura de los capítulos de sus tesis. Algunos, incluso, cursan el seminario en más de una oportunidad, pero

¹ La Clínica nace como continuidad de una propuesta que empezamos a dictar en 2015 con el objeto de familiarizar a estudiantes de posgrado con la tesis y sus características, para lo cual, entre otras actividades, planteamos la reflexión sobre ejemplares reales, incluyendo, en caso de que los estudiantes cuenten con algún avance, la propia producción. En este curso, se fueron inscribiendo estudiantes avanzados que ya tenían capítulos escritos y para quienes la ejercitación propuesta resultaba insuficiente porque no está específicamente diseñada para trabajar la propia producción. Muchos estudiantes, después de haber participado en este curso, se anotan en la Clínica.

trabajando con diferentes capítulos. También nos parece relevante destacar que, en función de la culminación de sus carreras, algunos alumnos han seguido conectados entre sí e incluso tres estudiantes de una edición, al finalizar la cursada, armaron, por recomendación nuestra, un grupo de escritura que ha sido clave para terminar sus tesis. Finalmente, y según nuestra perspectiva lo más importante, hasta la fecha al menos 10 cursantes han logrado culminar sus carreras de posgrado, mayoritariamente doctorados. En relación con ello, algunos nos han escrito previamente para solicitar nuestras apreciaciones sobre versiones avanzadas de la tesis o directamente para contarnos novedades sobre sus egresos.

Por los motivos recién expuestos, en este capítulo describimos inicialmente la propuesta básica del curso y, a continuación, presentamos algunos de los principales fundamentos para su desarrollo e implementación, aludiendo a las nociones teóricas que le dieron origen, así como a la forma en que estos principios se materializan en la propuesta, que hemos ido ajustando y mejorando a lo largo de los años. En relación con cada fundamento, junto con nociones teóricas, describimos situaciones de enseñanza y aprendizaje que se fueron generando, e incluimos testimonios de estudiantes. Finalmente, y a modo de cierre, reflexionamos sobre el alcance de la Clínica para la conformación de una “comunidad de práctica” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002) en el posgrado y las formas de dar continuidad a este tipo de iniciativa.

Características y organización general de la Clínica

En este seminario, cuya duración es de 90 horas distribuidas en seis semanas, en cada edición participan como máximo hasta ocho estudiantes de doctorado o maestría de Ciencias Sociales y Humanas, y dos docentes que son, a su vez, investigadoras especialistas en escritura, investigación científica y enseñanza, particularmente enseñanza virtual. Como ya hemos relatado, este seminario se orienta a la revisión de capítulos de los propios participantes, que funcionan como uno de los requisitos para la inscripción.

Con metodología de taller, la Clínica se desarrolla en un espacio asignado en la plataforma Moodle institucional de la facultad, en la cual se comparten documentos bibliográficos y producciones audiovisuales seleccionadas, así como documentos y videos elaborados por el equipo. También se habilitan foros y espacios de subida de tareas. Asimismo, la plataforma se combina con otras

aplicaciones como correo electrónico para las comunicaciones, documentos en Google Drive para compartir los capítulos por trabajar y Google Meet para encuentros sincrónicos. Como muestra la tabla 1, el trabajo del seminario se organiza por semanas con actividades específicas en cada una.

Tabla 1. Tema y actividades en cada semana del seminario

Semana	Tema	Actividad en modalidad sincrónica	Actividades en modalidad asincrónica
1	Presentaciones de la dinámica del seminario y de los participantes.	Presentación de los participantes y de la dinámica del seminario, y conceptos centrales para el trabajo (tesis, escritura y retroalimentación).	Realización de instrumentos de diagnóstico. Lectura de programa y documentos de trabajo. Presentación de la tesis en un foro.
	Escritura en el posgrado. Tesis como género discursivo. Retroalimentaciones.		Lectura del documento de cátedra sobre escritura en el posgrado, tesis y retroalimentaciones. Participación en un foro para el intercambio sobre experiencias en retroalimentación recibida y brindada. Consulta de dudas en el foro abierto para tal fin o por correo electrónico.
2	Revisión de los capítulos considerando situacionalidad y funcionalidad de la tesis.		Lectura de documento de cátedra y observación de video sobre los temas de cada semana. Trabajo de revisión en grupo conformado por una docente y dos pares seleccionados según campo temático, disciplina o gran área de conocimiento. Este trabajo comprende:
3	Revisión considerando el contenido y la estructura de la tesis.		- Lectura del propio capítulo y del capítulo del colega con el cual se trabaja en el proceso de revisión. - Retroalimentación al propio capítulo y al capítulo del colega en función de los conceptos leídos y de las consignas propuestas para el trabajo en cada semana.
4	Revisión considerando la forma lingüística en la tesis.		Consulta de dudas en el foro abierto para tal fin o por correo electrónico.

5	Retroalimentación de cierre considerando todos los aspectos ya trabajados. Retroalimentación de directores y pares.	Por cada capítulo, un encuentro sincrónico con pares revisores y una docente para dialogar sobre la revisión realizada.	Envío del capítulo a directores o colegas especialistas. Consulta de dudas en el foro abierto para tal fin o por correo electrónico.
6	Revisión final del propio capítulo y entrega.		Edición del propio capítulo en función de las observaciones sugeridas. Entrega del trabajo final, es decir, el capítulo revisado y editado. Si surgen problemas, pueden contar con 15 días como plazo de entrega. Cuestionario de evaluación final en el que se ponderan aportes y limitaciones del seminario. Consulta de dudas en el foro abierto para tal fin o por correo electrónico.

Fuente: elaboración propia.

A modo de cierre, las docentes brindan una devolución relativa al trabajo y a los instrumentos de diagnóstico y de evaluación final. También se organiza una videollamada para realizar una entrevista que permite profundizar la mirada de los estudiantes sobre el espacio formativo.

Fundamentos de una iniciativa pedagógica en línea orientada a la revisión y reescritura de capítulos

El diseño y la implementación de la Clínica se basan en una serie de supuestos articulados. Destacamos aquí cinco de ellos: 1) enseñanza explícita e implícita sobre tesis de posgrado, escritura y retroalimentación; 2) trabajo guiado con pares y expertos sobre revisión y reescritura de tesis; 3) actividad docente en el trabajo colaborativo; 4) modalidad virtual de la propuesta; y 5) conocimiento del perfil y de la experiencia del estudiante en investigación y escritura, con foco en la tesis.

Enseñanza explícita e implícita sobre tesis de posgrado, escritura y retroalimentación

Para la formación en prácticas sobre la comunicación escrita de la investigación de posgrado, promovemos una articulación sistemática tanto entre teoría y práctica, como entre enseñanza explícita e implícita, esta última a partir de la escritura propiamente dicha. En relación con la enseñanza explícita, realizamos exposiciones sobre los contenidos teóricos promoviendo el diálogo con los participantes, y también ponemos a disposición bibliografía especializada, documentos y producciones audiovisuales elaboradas por las propias docentes y otros colegas. La enseñanza explícita gira en torno a tres temas fundamentales: tesis de posgrado, escritura y retroalimentación.

Tesis de posgrado

Proponemos pensar la tesis como el informe final de una investigación que habilita la finalización de una carrera de posgrado (Borsinger de Montemayor, 2005). Distinguimos, en este sentido, la tesis de posgrado de la de grado, y de otros trabajos con los cuales se finalizan maestrías profesionalizantes (p. ej., sistematización de experiencias o proyectos). Asumimos también que, para la elaboración de la tesis, junto con la resolución de los aspectos relativos al contenido, el autor debe ser capaz de satisfacer los aspectos retóricos del texto y sus dispositivos enunciativos. En este sentido, a los fines de analizar la tesis y acompañar su elaboración, proponemos una adaptación de los niveles y parámetros que Borsinger de Montemayor (*ídem*) toma de dos lingüistas germanos, Heinemann y Viehweger (1991), a saber: función, situación comunicativa, contenido y organización, y forma lingüística (recursos y procedimientos del lenguaje).

Escritura

Siguiendo los nuevos estudios de literacidad (Cassany, 2009, 2014; Lea y Street, 1998; Zavala, 2009, 2011), asumimos que el proceso escriturario involucra habilidades lingüísticas y de socialización, pero no pensados de manera aislada sino en relación con los contextos sociales, institucionales y epistemológicos en los cuales se producen las tareas de escritura requeridas. Así, definimos la escritura

como una práctica, es decir, una forma de uso de la lengua escrita con ciertos objetivos sociales en ámbitos, instituciones y contextos específicos (Cassany, 2014; Zavala, 2009, 2011). En este sentido, en varias oportunidades, destacamos que, más allá de los rasgos comunes a las tesis en general, es fundamental pensar las características de cada ejemplar y su elaboración en función de las directrices y especificaciones vinculadas a la disciplina y al tipo de investigación que comunica el texto, así como de las pautas institucionales de la carrera en la cual se elabora y defiende. También planteamos la necesidad de buscar tesis en los repositorios institucionales y otras bases de datos. Además, comprometemos en el proceso de revisión no solamente al propio tesista, a pares y a las docentes, sino también a directores o colegas especialistas en la temática con el objeto de recrear una comunidad de práctica (Wenger *et al.*, 2002) académica similar a aquella en la cual se espera que el estudiante en formación se integre.

En el marco de este enfoque amplio, asumimos también la escritura como un instrumento clave para el trabajo intelectual y el desarrollo de operaciones cognitivas de orden superior (p. ej., Scardamalia y Bereiter, 1992) si se aprovecha el nivel epistémico (según la denominación de Wells, 1990) de la actividad escrituraria. Se pone en juego si quien escribe (o lee) “interactúa con el texto epistémicamente en cuanto representación externa del significado sobre la que se puede reflexionar, interrogar y revisar” (ibídem: 402). El diálogo con el propio pensamiento objetivado en la escritura (pensamiento en texto) posibilita explorar y revisar ideas, reorganizar, especificar o resignificar la información, reconstruir el pensamiento y el escrito, de manera que la comprensión de lo que se intenta escribir cambia y crece durante el proceso escritural (modelo de “transformar el conocimiento” [Scardamalia y Bereiter, 1992]), por oposición a una escritura escasamente reflexiva, lineal y acumulativa (modelo de “decir el conocimiento” [ídem], que consiste en volcar sobre un papel lo que “se sabe” sobre un tema). Con el objeto de “transformar el conocimiento”, sugerimos involucrar procesos recursivos de planificación, puesta en texto y revisión, que se alternen y se influyan mutuamente durante todo el recorrido (Flower y Hayes, 1996).

Retroalimentación

La retroalimentación o *feedback* –en cuanto “corazón de la experiencia de aprendizaje” en el posgrado (Kumar y Stracke, 2007: 462)– es la actividad con-

comitante de toda la Clínica, la estrategia mediante la cual el propio autor, pero también los pares, las docentes, los directores o colegas contribuyen a proveer formación académica avanzada, gracias a la cual el tesista comprende que su escritura es una forma de aprendizaje en la medida en que la revisión posterior a la retroalimentación puede conducirlo a un proceso de descubrimiento —una parte integral de la educación de este nivel— y a mejorar o profundizar su pensamiento crítico y su producción escrita (Alvarez y Difabio de Anglat, 2019b, 2020; Difabio de Anglat y Alvarez, 2020). En relación con ello, la investigación empírica (p. ej., Alvarez y Difabio de Anglat, 2017) ha mostrado que el trabajo en grupo de pares permite complementar y profundizar el proceso de reflexión metalingüística en torno a la tesis de posgrado, en la medida en que promueve un esfuerzo de toma de conciencia y explicitación que no sería posible en soledad.

De acuerdo con estudios de literacidad, consideramos las apreciaciones de Basturkmen, East y Bitchener (2014) en torno a retroalimentaciones de supervisores, para pensar también las retroalimentaciones de pares y docentes. Así, concebimos la retroalimentación como medio para socializar e introducir paulatinamente a los escritores en las prácticas escriturarias de una esfera de la actividad particular. Se trata de una práctica que provee información sobre, entre otras dimensiones, las expectativas, los valores y las creencias de la comunidad, la naturaleza del conocimiento disciplinario y los roles dentro de la comunidad.

En cuanto a los tipos de retroalimentación, siguiendo a Kumar y Stracke (2007), proponemos distinguir, por un lado, entre retroalimentación en texto y retroalimentación global. La primera refiere a todos los comentarios escritos en el texto, principalmente en los márgenes, que se pueden describir mejor como pensamientos espontáneos, que expresan el diálogo que se va estableciendo con el autor. Por ejemplo: “Quizá en una nota al pie de página deberías explicar más extensamente cuáles son los principios o las concepciones de la pedagogía de la interculturalidad” (capítulo, N. y S.).

La retroalimentación global, en cambio, adquiere la forma de un mensaje, en el cual se sintetizan apreciaciones y una devolución general respecto de todo el texto, así como de los apartados individuales. Un fragmento de retroalimentación global de la Clínica ha sido:

Como sugerencia sobre el contenido, quizá se repitan varias veces algunas ideas sobre diversidad, heterogeneidad, escuela inclusiva, entre otros conceptos. Como lectora me pareció leer varias veces lo mismo y sentí que el texto no avanzaba en la demostración de tu hipótesis. Asimismo, me

pareció que resultaba muy argumentativo sobre el accionar de los docentes, ya que se realizaban propuestas que quizá sean más convenientes realizar más cerca de la conclusión y se perdía la objetividad investigativa de la comprobación del problema/hipótesis (capítulo, T.).

Por otra parte, planteamos también pensar la retroalimentación de acuerdo con los niveles y parámetros propuestos para reflexionar sobre la tesis de posgrado: funciones, situación comunicativa, contenido y organización, forma lingüística (adaptación de Borsinger de Montemayor, 2005). En relación con las funciones, podemos citar la siguiente retroalimentación en el texto: “En términos de la funcionalidad, es relevante aclarar si este objetivo sería el objetivo de toda la tesis o del capítulo” (capítulo, O.). Respecto del contenido y su organización, “si es una definición del concepto, quizá deberías incluir la cita de donde la sacaste. O hacer una cita del concepto de ‘comunidad’” (capítulo, T.). O “en la presentación de los resultados del análisis, se hace especial hincapié en la descripción y la interpretación. Me pregunto si no sería necesario incluir movimientos de ‘generalización o conceptualización teórica’. Esto podría vincularse con los criterios de organización que se planteen para el capítulo” (capítulo, D.). Como ejemplo de un comentario relativo a la forma lingüística: “Revisar si puede reemplazarse por la palabra ‘más’, ya que más adelante se la utiliza en un caso similar (unificar)” (capítulo, L.).

Entendemos que un análisis que se materialice en comentarios según los niveles propuestos y sea realizado durante los procesos de autoevaluación y coevaluación del capítulo contribuye al desarrollo de los procesos de producción textual y a la inversa (Parodi, 2001). Esto es, esperamos que dicho desarrollo y retroalimentación se constituyan en un espacio propicio para que el alumno logre iniciar o apuntalar el tránsito hacia un nuevo posicionamiento enunciativo: de lector a autor (Difabio de Anglat y Alvarez, 2017).

En síntesis, los temas anteriormente mencionados –tesis de posgrado, escritura y retroalimentación– son enseñados de manera explícita mediante actividades y recursos digitales puntuales, pero con el objeto de que se pongan en juego, como explicaremos a continuación, en la revisión de los capítulos y su reescritura. Esta funcionalidad clara de la teoría en relación con el proceso de escritura de la tesis en la que están inmersos tesistas de posgrado representa, para los cursantes, un aporte central del seminario y un rasgo diferencial respecto de otros espacios formativos de la carrera. En uno de los testimonios de estudiantes se puede leer:

Siento que lo que se nos proveyó de material fue lo justo para desarrollarnos adecuadamente en las actividades, que supiéramos qué hacer y cómo hacerlo con un marco teórico abreviado pero preciso, y eso realmente fue muy útil. Porque me ha pasado en otros cursos de posgrado que profesores, “mitos” en un tema, te dan una cantidad de bibliografía impresionante y vos tenés que hacer un trabajo final y quizá ese trabajo no está vinculado con tu tesis. Aquí siento que todo fue apuntado a la escritura y la producción de la tesis (entrevista, C.).

Trabajo guiado con pares y expertos sobre revisión y reescritura de tesis

A partir de supuestos de los nuevos estudios de literacidad (Cassany, 2009, 2014; Lea y Street, 1998; Zavala, 2009, 2011), entendemos que los desafíos que encuentran los estudiantes para elaborar los textos en las carreras de posgrado no tienen que ver exclusivamente con el dominio lingüístico o las destrezas no adquiridas en niveles previos, sino con las estrategias de lectura y escritura que demanda la interacción con nuevos textos (p. ej., la tesis de posgrado) en contextos disciplinares e institucionales específicos. En este sentido, consideramos que formar a los estudiantes en prácticas de escritura en el posgrado involucra procesos de elaboración de textos requeridos en este nivel. De acuerdo con estos principios, después de una semana de cursada en la cual se proponen, entre otras, una serie de actividades en modalidad asincrónica y sincrónica para enseñar de manera explícita los temas mencionados en el apartado previo (ver tabla 1), se trabaja durante cuatro semanas consecutivas en la revisión de capítulos de la tesis elaborados por los participantes y, finalmente, una semana en la reescritura. En este apartado exponemos, inicialmente, los criterios que asumimos en relación con el escrito con el cual se trabaja y, con posterioridad, las pautas para la revisión y reescritura que planteamos.

Capítulo e índice de tesis

Uno de los requisitos excluyentes de inscripción en el curso es la presentación de un capítulo de la propia tesis. Este texto puede ser cualquier capítulo (marco teórico, antecedentes, metodología, entre otros), siempre que se trate de un escrito que presente contenido suficiente y desarrollado para ponderarlo en función del tema y objetivo de esa sección de la tesis. Incluso algunos estudiantes

entregan artículos o capítulos de libros en elaboración o publicados a partir de los cuales suponen válido elaborar un capítulo, posibilidad que suele resultar viable siempre que esos documentos presenten contenido relevante para la confección de un futuro capítulo. En estos casos, el trabajo realizado durante el seminario apunta a la transformación del escrito inicial en capítulo de tesis a través del proceso de revisión con pares y especialistas.

Junto con el capítulo se solicita a los estudiantes entregar un índice de contenidos que permite ubicar el capítulo presentado en el marco general de la tesis. El índice de contenidos y su elaboración (en caso de que no se cuente ya con este paratexto) permiten a los estudiantes reconocer el valor de este componente textual como “hipótesis de trabajo” (Eco, 1995) cuando se lo formula al inicio del proceso de escritura. Esto implica, desde ya, reconocer que esta versión inicial será modificada y reestructurada a medida que se avance con el proceso investigativo y su comunicación.

Además de la presentación del índice como elemento que habilita la contextualización del capítulo, se solicita a los participantes que, en un foro y también en un encuentro sincrónico inicial, compartan su trayectoria académica y su carrera de posgrado actual, y sinteticen las principales características de la investigación de posgrado que desarrollan y pretenden comunicar en la tesis.

Pautas para la revisión y reescritura del capítulo

El escrito elaborado por los estudiantes es revisado durante cuatro semanas a partir de pautas y criterios establecidos en el seminario. En las tres primeras semanas, el proceso de revisión se realiza de manera asincrónica y participan el autor del escrito, un par y una docente del seminario. Como hemos explicado previamente, según los inscriptos en cada edición, se agrupan pares por afinidad temática, disciplina o, en su defecto, gran área del conocimiento. En este sentido, cabe destacar que los participantes valoran el trabajo de revisión aun cuando el par no pertenezca a la misma disciplina. En este caso, declaran mayores dificultades para elaborar los comentarios en el texto, pero grandes beneficios de los comentarios recibidos (Alvarez y Colombo, 2021). En cada una de las tres semanas, se propone a los estudiantes diversas consignas que invitan a leer y comentar el propio texto y el del par de acuerdo con niveles y parámetros establecidos para el análisis de tesis. Al inicio, trabajan con las

funciones y la situación comunicativa; posteriormente, con el contenido y la estructura de la tesis; y, por último, con la forma lingüística.

A partir de las sucesivas evaluaciones realizadas por los participantes, notamos que esta dinámica de trabajo resulta novedosa y, si bien al inicio genera algunas dificultades para su comprensión, finalmente resulta para todos muy productiva y útil. En este sentido, aunque los estudiantes suelen requerir mayor enseñanza explícita de esta modalidad de revisión, la valoran muy positivamente una vez que la ponen en juego en el proceso escriturario. De hecho, la mayor parte de los participantes se plantea la posibilidad de utilizar la dinámica aprendida en instancias formativas en las cuales ellos son docentes responsables. Así, una de las entrevistadas brinda apreciaciones detalladas sobre esta dimensión:

No había trabajado nunca de esa forma; al principio me costó entenderlo, la parte uno y la parte dos pensé que estábamos haciendo de vuelta lo mismo... pero después me di cuenta de que era mirar lo mismo pero con otros ojos... Cuando vino la parte tres entendí que era mirar el texto de este o este o este lado, y desde ahí hacer los aportes. Eso me descolocó un poco al principio, yo venía medio canchereando pensando que ya no había mucho más que yo pudiera aprender y después me di cuenta de que hay un montón de formas de mirar el texto. Este modelo se puede aplicar a cualquier tipo de trabajo, haciendo sus adaptaciones. Me parece una forma útil para trabajar en nivel secundario y en nivel universitario cuando están arrancando (entrevista, J.).

Tras haber revisado el capítulo de manera asincrónica, en la cuarta semana, organizamos un encuentro sincrónico para conversar sobre el proceso y clarificar algunos aspectos. A su vez, durante esta semana, los estudiantes envían el capítulo con todos los comentarios recibidos a sus directores o, en su defecto, a un colega especialista en su tema o su disciplina. Finalmente, en la sexta semana, reescriben el capítulo teniendo en cuenta todos los comentarios recibidos, período en el que pueden escribir correos electrónicos a las docentes en caso de consultas.

En definitiva, el tiempo de cursada se destina mayoritariamente al trabajo con el capítulo elaborado por el propio autor, dinámica que es muy valorada por los participantes. Sobre esta dimensión, una de las entrevistadas declara:

Esta clínica yo se la recomendaría a alguien que esté escribiendo, que esté en proceso, que no tenga una cosa terminada todavía. Y el motivo por el

que se lo recomendaría es porque es práctico. Hacés lo que necesitás hacer en esa etapa. Es formativo, pero es formativo en la práctica (entrevista, C.).

Esta dinámica de intervención colectiva sobre el capítulo se constituye, como veremos en el próximo apartado, en un trabajo colaborativo en el cual la actividad docente resulta fundamental.

Actividad docente en un trabajo colaborativo

Siguiendo a Dillenbourg (1999, 2002), distinguimos cooperación de colaboración de acuerdo con la forma en que se dividen las tareas que cumplir por un grupo: mientras que en la cooperación se elaboran subtareas en forma individual hasta ensamblarlas en un producto final, en la colaboración todos los involucrados desarrollan “juntos” una tarea. De acuerdo con estas conceptualizaciones, creemos que en la Clínica se propone, entre otras actividades, una fase central de colaboración (ídem; Guash y Espasa, 2015; Stahl, Koschmann y Suthers, 2006). En esta fase, docentes, pares y también colegas y directores se comprometen a revisar de manera conjunta el capítulo de un tesista y, en función de esta tarea, negocian significados grupalmente y construyen conocimiento de manera colectiva.

Según Dillenbourg (1999), el trabajo colaborativo implica un tipo de contrato social que, en la medida en que se establece entre docentes y estudiantes (y también directores y colegas, en este caso), representa un contrato didáctico. Así, hay más posibilidades de lograr la tarea propuesta si son claras las condiciones iniciales del trabajo (p. ej., la agrupación efectiva de los pares, el planteamiento de los criterios para la revisión y el empleo de aplicaciones adecuadas) y las acciones de acompañamiento del docente. Desde este punto de vista, es posible favorecer el trabajo colaborativo a partir tanto de la organización inicial como de la regulación durante el desarrollo (Dillenbourg, 2002). De esta manera, en la Clínica las docentes no solamente plantean formas de trabajo específicas desde el comienzo de la propuesta, sino que también acompañan de manera constante al grupo en el desarrollo del proceso formativo que tiene lugar a partir de las pautas de trabajo iniciales. Así, por ejemplo, contestan consultas e inquietudes en foros y vía correo electrónico, en más de una oportunidad, para clarificar aspectos particulares del proceso de revisión siempre desplazando la responsabilidad de la tarea a los pares y promoviendo argumentaciones respecto

de las sugerencias indicadas en relación con el texto. Sin dudas, la virtualidad de la propuesta favorece este tipo de presencia del docente.

Modalidad virtual de enseñanza orientada a la escritura de tesis

La Clínica es una propuesta que se desarrolla en la virtualidad, modalidad de enseñanza que, como hemos adelantado, ha cobrado gran importancia en el posgrado en los últimos años, fundamentalmente a partir de la pandemia. De hecho, muchas carreras diseñadas para la presencialidad han sido adaptadas en formato virtual, que parece ser adecuado para estudiantes con infinidad de responsabilidades laborales y familiares. Aunque los propósitos de la formación sean los mismos que en la presencialidad, el diseño de una propuesta para la virtualidad implica asumir que las prácticas de enseñanza y aprendizaje responden a organizaciones diferentes de espacio, tiempo y actividades formativas (Báez Pérez y Clunie Beaufond, 2019; Gros Salvat, 2011; Maggio, 2012; Taboada y Alvarez, 2021; Velázquez Gatica y López Martínez, 2021).

En relación con la modalidad virtual de la Clínica, aludimos aquí a dos dimensiones centrales: la combinación de componentes sincrónicos y asincrónicos, y los recursos digitales empleados.

Componentes sincrónicos y asincrónicos

La Clínica ha sido diseñada con una fuerte carga horaria asincrónica y solamente dos encuentros sincrónicos. Los encuentros, de dos horas de duración cada uno, son grabados y quedan disponibles en la plataforma Moodle. El primero se realiza al inicio del seminario con el objeto de presentar a los participantes, la dinámica y las características generales del seminario, y sus principales contenidos. El segundo se lleva a cabo como cierre de las actividades asincrónicas de revisión a fin de conversar sobre el proceso desarrollado, en particular sobre aspectos que requieran ser clarificados. Los participantes reconocen y valoran ambos objetivos. Así, uno de los participantes declara que el encuentro sincrónico “tiene que ver más con el encuentro de las personas; p. ej., ahí hablamos un poco de cosas de la vida”, y otra que “resultó sumamente positivo porque me quedó muchísimo más clara la retroalimentación [...]; contarle un poco me ayuda a aclarar mis ideas”. Asumiendo que las relaciones educativas implican interacción de identidades, relaciones interactivas con uno, el otro y lo otro

(Tourrián López, 2019), el encuentro sincrónico cara a cara hace posible la profundización de estas relaciones, además de actuar como motivador y contribuir así con el aprendizaje.

Asimismo, la asincronicidad representa el componente central de la propuesta por dos motivos fundamentales. Este componente abarca las actividades de revisión realizadas en torno al capítulo, pero también la comunicación y el intercambio que se genera vía correo electrónico y foros entre docentes, estudiantes, directores y colegas durante el desarrollo de la iniciativa. Los participantes aprecian el formato asincrónico, por un lado, porque este habilita cronogramas que no requieren horarios y días específicos para las actividades, sino que ellos pueden cumplir según los tiempos disponibles en el marco de vidas laborales y familiares muy intensas. Como indica un participante, “somos gente adulta con obligaciones y con familia, y poder hacerlo de manera virtual y poder administrar nuestro tiempo, de noche, temprano a la mañana... es ideal”. Por otro lado, la asincronicidad permite respetar los tiempos requeridos para el trabajo intelectual, particularmente en los procesos escriturarios. Así, una de las cursantes indica: “Esto de la asincronía te daba la posibilidad de ir ubicándote en el momento que necesitabas. Para que un texto madure también en la cabeza de uno tenés que tener tiempo de entender lo que estás leyendo”.

Recursos digitales

A fin de seleccionar tecnologías adecuadas para la propuesta en la virtualidad, consideramos el concepto de *inclusión genuina* que, según Maggio (2012), se da cuando los docentes incorporan tecnología al reconocer su valor en los campos disciplinares y su enseñanza. Así, además del espacio en la plataforma Moodle institucional y algunas de sus posibilidades tecnológicas, hemos puesto en juego otros recursos digitales (documentos y videos elaborados por el equipo, aplicación para videollamadas, correo electrónico, documentos compartidos) que, por sus características (p. ej., fácil actualización e interactividad), se combinan en función de la comunicación y el intercambio sincrónico y asincrónico, y la revisión y la reescritura de capítulos de tesis. Cabe destacar, en este sentido, las oportunidades que ofrecen algunas aplicaciones como los documentos compartidos para el trabajo con el devenir del pensamiento y su registro, un tipo de dinámica que se complicaría si se usara solamente papel o se recurriera a la oralidad. Así, una de las estudiantes cuenta: “Esto te da la posibilidad de

volver a leer lo que te escribieron, que queda el registro por escrito, eso es muy bueno porque volvés, volvés y lo podés tener en cuenta digamos. No se lo lleva el viento. Está ahí, está escrito y tenés la posibilidad de volver a la plataforma”.

Además, las aplicaciones seleccionadas funcionan como espacios dinámicos que no se estructuran alrededor de un diseño único o de un solo tipo de tarea propuesta, sino que se combinan y varían en función de las necesidades didácticas de los grupos de trabajo. De esta manera, creemos que en esta experiencia se pone en evidencia el círculo hermenéutico (Davioli, Monari y Severinson, 2009) que se puede generar entre educación y tecnología, a saber: se retroalimentan la tecnología y la necesidad pedagógica de abordar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de la tesis de posgrado. Esta relación se materializa también en los recursos didácticos digitales elaborados por el equipo, particularmente los videos, extraídos de la red de aplicaciones (blog en Wordpress, canal de YouTube, usuario de Facebook y de Instagram) denominada “La tesis: principios para un final”,² que las docentes responsables de la Clínica junto con otra especialista hemos creado en 2020 a fin de difundir contenido que consideramos relevante para tesis que están iniciando o se encuentran en proceso de tesis. Esta red, que cuenta actualmente con más de 3.500 usuarios, permite, a su vez, sistematizar conceptos que las propuestas pedagógicas van mostrando como necesarios para la formación en escritura en el posgrado.

Conocimiento del perfil y de la experiencia del estudiante

Consideramos que, en función del desarrollo de cada edición de la Clínica, así como de su mejoramiento en las sucesivas ediciones, es fundamental conocer las experiencias del estudiante antes de la cursada y después de su finalización.

Diagnóstico

Al inicio del curso aplicamos cuatro instrumentos de diagnóstico (anexo 1): 1) un cuestionario, de elaboración propia, denominado “en torno a la escritura de

² Esta red comprende, por el momento, las siguientes aplicaciones: Wordpress: <https://tesisprincipios.wordpress.com/>; Instagram: <https://www.instagram.com/tesisprincipios/> (tesisprincipios); Facebook: <https://www.facebook.com/La-Tesis-Principios-Para-Un-Final-109994550696635/>; YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UCKBhLyJNu56p3EKIQrWpeGw>.

la tesis” (cuyas preguntas –12 abiertas y 2 cerradas– remiten a: particularidades del proceso de escritura de la tesis, grado de avance, estrategias implementadas para la planificación, la puesta en texto y la revisión, dispositivos, programas y aplicaciones empleados, dificultades que ha enfrentado y desafío actual, rol de otros investigadores y compañeros del posgrado en el proceso personal de tesis); 2) un inventario de escritura académica en el posgrado (Difabio de Anglat, 2012); 3) un cuestionario sobre concepciones de aprendizaje/conocimiento, en el cual integramos el CONAPRE –cuestionario sobre Concepciones de Aprendizaje (Martínez Fernández, 2007), una escala Likert de 14 ítems– con ocho ítems de la subescala *Modelos mentales del Inventory Learning Style* –ILS, para su sigla en inglés– (Vermunt, 1994); y 4) un cuestionario que pondera, entre otros aspectos, concepciones de investigación (Difabio de Anglat *et al.*, 2018).

Evaluación final

A fin de que los participantes evalúen la intervención, utilizamos dos instrumentos (anexo 2): 1) cuestionario retrospectivo de preguntas abiertas, elaborado *ad hoc*, que busca ponderar la valoración de los estudiantes en torno a los aportes y limitaciones del taller, y su efecto en la conformación del *habitus* científico (Bourdieu, 1976), de la identidad como investigadores y escritores; y 2) segunda aplicación del inventario de escritura académica en el posgrado. A su vez, realizamos una entrevista en profundidad con preguntas abiertas que indagan en las valoraciones de los estudiantes sobre la Clínica.

El relevamiento de la experiencia de los estudiantes al inicio, a partir del diagnóstico, y en el cierre, con los instrumentos de evaluación final, permite retroalimentar el desarrollo de una propuesta concreta, así como ajustarla en pos de futuras ediciones.

Propuestas pedagógicas para favorecer comunidades de práctica académica en el posgrado

De acuerdo con los supuestos detallados en este capítulo, creemos que la Clínica se constituye en una propuesta pedagógica virtual que busca favorecer la enculturación gradual del estudiante en una “comunidad de práctica” (Wenger *et al.*, 2002), tanto la comunidad académica sociodiscursiva más cercana

(Hernández Rojas, 2005) como la comunidad científica general (Boud y Lee, 2005). Al respecto, el taller –como una microcomunidad de práctica– replica las tareas (p. ej., la revisión de un texto), los repertorios (p. ej., la tesis como género, los requisitos del discurso académico, la retroalimentación), los roles (p. ej., comentarista, par evaluador/evaluado) y los compromisos mutuos (p. ej., aceptar y proveer sugerencias constructivas, motivarse) de los miembros de dicha comunidad. En relación con este último aspecto, resultan significativas las razones por las cuales un participante recomendaría el seminario:

[Recomendaría la Clínica] a una persona que pueda estar bajoneada, que se sienta desilusionada, por esto del acompañamiento. A mí me metió mucha pila hacer el curso, sobre todo en esta etapa del año que uno está muy cansado. Me he podido sentar a hacer cosas con ganas, motivada, y ha tenido mucho que ver el curso realmente (entrevista, C.).

Por último, y pensando en las proyecciones del trabajo, creemos que es posible desarrollar nuevas propuestas de enseñanza en la virtualidad que den continuidad a las comunidades de práctica académica que se configuran en la Clínica. En este sentido, varios cursantes nos han solicitado que implementemos cursos sobre escritura de artículos científicos, propuesta que estamos proyectando y que consideramos permitiría ponderar en qué medida se puede favorecer la gestación de comunidades de práctica desde las iniciativas pedagógicas de las carreras de posgrado.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, G. y Colombo, L. (2021). “Dialogic approaches to writing: student perspectives on two Argentinian doctoral initiatives”. *Teaching in Higher Education*. Publicación anticipada en línea. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1952566>.
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2017). “La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado”. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, n° 155, pp. 51-67. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13250922004.pdf>.

- (2018). “Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis”. *Apertura*, vol. 10, n° 1, pp. 8-23. Disponible en: <https://doi.org/10.32870/ap.v10n1.996>.
- (2019a). “Formación virtual sobre tesis de posgrado: construcción del conocimiento en actividades con pares y expertos en foros”. *Revista Panorama*, vol. 13, n° 25, pp. 88-100. Disponible en: <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/1297/1169>.
- (2019b). “Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado”. *Apertura*, vol. 11, n° 2, pp. 40-53. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540>.
- (2020). “Writing a dissertation - expanding the borders of the teaching and learning process”. En Di Gesú, G. y González, M. F. (eds.), *Cultural Views on Online Learning in Higher Education*, pp. 157-175. Springer Series: Cultural Psychology of Education. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-3-030-63157-4_9.
- Afful, J. B. A. (2017). “Enhancing doctoral research education through the institution of graduate writing courses in ghanaian universities”. *Legon Journal of the Humanities*, vol. 22. Disponible en: <https://www.ajol.info/index.php/ljh/article/view/163864>.
- Báez Pérez, C. I. y Clunie Beaufond, C. E. (2019). “A review of Ubiquitous Learning”. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 22, n° 1, pp. 325-344. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22422>.
- Barnacle, R. y Dall’Alba, G. (2014). “Beyond skills. Embodying writerly practices through the doctorate”. *Studies in Higher Education*, vol. 39, n° 7, pp. 1139-1149. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.777405>.
- Basturkmen, H.; East, M. y Bitchener, J. (2014). “Supervisors’ on-script feedback comments on drafts of dissertations”. *Teaching in Higher Education*, vol. 19, n° 4, pp. 432-445. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752728>.
- Bitchener, J. (2012). “Teaching writing at AUT university. A model of a seminar series for postgraduate students writing their first thesis or dissertation”. En Thaiss, C.; Bräuer, G.; Carlino, P.; Ganobcsik-Williams, L. y Sinha, A. (eds.), *Writing Programs Worldwide. Profiles of Academic Writing in Many Places*, pp.

- 301-312. The WAC Clearinghouse; Parlor Press. Disponible en: <https://doi.org/10.37514/PER-B.2012.0346>.
- Borsinger de Montemayor, A. (2005). “La tesis”. En Cubo de Severino, L. (dir), *Los textos de la Ciencia*, pp. 267-284. Córdoba: Comunicarte.
- Bourdieu, P. (1976). *El campo científico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Boud, D. y Lee, A. (2005). “‘Peer learning’ as pedagogic discourse for research education”. *Studies in Higher Education*, vol. 30, n° 5, pp. 501-516. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03075070500249138>.
- Carlino, P. (2009). “Exploración de géneros, diarios de tesis y revisión entre pares”. En Arnoux, E. (dir.), *Escritura y producción de conocimientos en las carreras de posgrado*, pp. 227-246. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Cassany, D. (15 de noviembre de 2009). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo* [Ponencia]. Congreso Leer.es. Madrid, España. Disponible en: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21294>.
- (2014). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cruz Martínez, A. G. (2015). “La atención de la escritura académica en el posgrado: una experiencia en la UPN”. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 9, pp. 51-59. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/5216/521651961006.pdf>.
- Davioli, P.; Monari, M. y Severinson, K. (2009). “Peer Activities on Web-Learning Platforms. Impact on Collaborative Writing and Usability Issues”. *Education and Information Technologies*, vol. 14, n° 3, pp. 229-254. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10639-008-9080-x>.
- Difabio de Anglat, H. (2012). “Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado”. *Revista de Orientación Educativa*, vol. 26, n° 49, pp. 37-53. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554495>.
- Difabio de Anglat, H. y Alvarez, G. (2019). “Clínica virtual de escritura, una propuesta alternativa para promover la producción de la tesis de posgrado”. En Arpini, A.; Alvarado, M. y Ripamonti, P. (eds.), *Lenguajes de la Filosofía. Cuerpos, comunidades, experiencias*, pp. 249-258. Mendoza: Qellqasqa Editorial.
- (2020). “Perfil del estudiante y desempeño en actividades virtuales de retroalimentación entre pares en torno a capítulos de tesis de posgrado”.

- Tendencias Pedagógicas*, vol. 36, pp. 26-43. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.03>.
- Difabio de Anglat, H.; Portela de Nieto, A.; Gelonch Villarino, S.; Muscará, F. y Boarini, M. G. (2018). “La experiencia de investigación educativa de nivel doctoral en la región de Cuyo, Argentina”. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 16, n° 1, pp. 11-32. Disponible en: <https://doi.org/10.4995/redu.2018.5690>.
- Dillenbourg, P. (1999). “What do you mean by collaborative learning?”. En Dillenbourg, P. (ed.), *Collaborative-learning. Cognitive and Computational Approaches*, pp. 1-19. Nueva York: Elsevier.
- (2002). “Over-scripting CSCL. The risks of blending collaborative learning with instructional Design”. En Kirschner, P. A. (ed.), *Three worlds of CSCL: can we support CSCL?*, pp. 61-92. Países Bajos: Open Universiteit.
- Dressler, R.; Chu, M-W.; Crossman, K. y Hilman, B. (2019). “Quantity and quality of uptake. Examining surface and meaning level feedback provided by peers and an instructor in a graduate research course”. *Assessing Writing*, vol. 39, n° 1, pp. 14-24. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.11.001>.
- Dysthe, O. y Lillejord, S. (2012). “From Humboldt to Bologna: Using peer feedback to foster productive writing practices among online Master students”. *International Journal of Web Based Communities*, vol. 8, n° 4, pp. 471-485. Disponible en: <https://doi.org/10.1504/IJWBC.2012.049561>.
- Eco, U. (1995). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). “Teoría de la redacción como proceso cognitivo”. En *Textos en contexto. 1. Los procesos de lectura y escritura*, pp. 73-110. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Hernández Rojas, G. (2005). “La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural”. *Perfiles educativos*, vol. 27, n° 107, pp. 85-117. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a05.pdf>.
- Gros Salvat, B. (ed.) (2011). *Evolución y retos de la educación virtual*. Editorial UOC.

- Guash, T. y Espasa, A. (2015). "Collaborative writing online: unravelling the feedback process". En Deane, M. y Guasch, T. (eds.), *Learning and Teaching Writing Online. Strategies of Success*, pp. 13-30. Paderborn (Alemania): Brill Academic Pub.
- Guerin, C.; Aitchison, C. y Carter, S. (2019). "Digital and distributed: learning and teaching doctoral writing through social media". *Teaching in Higher Education*, vol. 25, n° 2, pp. 238-254. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1557138>.
- Heinemann, W. y Viehweger, H. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Max Niemeyer Verlag.
- Kumar, V. y Stracke, E. (2007). "An analysis of written feedback on a PhD thesis". *Teaching in Higher Education*, vol. 12, n° 4, pp. 461-470. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13562510701415433>.
- Lea, M. R. y Street, B. V. (1998). "Student writing in higher education. An academic literacies approach". *Studies in Higher Education*, vol. 23, n° 2, pp. 157-172. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez Fernández, J. R. (2007). "Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología". *Anales de Psicología*, vol. 23, n° 1, pp. 7-16.
- Morán, L.; Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2020). "Enseñanza virtual de la escritura de posgrado: un estudio basado en las acciones de planificación docente". *VEC. Virtualidad, Educación y Ciencia*, vol. 20, n° 11, pp. 92-114. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/27450>.
- Parodi, G. (2001). "Comprensión y producción lingüística: una nueva mirada al procesamiento del discurso escrito". *Versión. Estudios de comunicación y política*, vol. 11, pp. 59-97. Disponible en: <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/158/158>.
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2007). "El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares". *Revista Signos*, vol. 40, n° 64, pp. 405-430. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0718-09342007000200007>.

- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita”. *Infancia y aprendizaje*, vol. 58, pp. 43-64. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf>.
- Stahl, G.; Koschmann, T. y Suthers, D. (2006). “Computer-supported collaborative learning. An historical perspective”. En Sawyer, R. K. (ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences*, pp. 409-426. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taboada, B. y Alvarez, G. (2021). *Enseñanza virtual. 27 preguntas y respuestas*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Touriñán López, J. M. (2019). “La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción”. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, vol. 26, pp. 223-279. Disponible en: <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.07>.
- Velázquez Gatica, B. y López Martínez, R. E. (2021). “Exploration of ubiquity learning in university teachers”. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 19, n° 2, pp. 129-147. Disponible en: <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15476>.
- Vermunt, J. (1994). *Inventory of Learning Styles in higher education: Scoring key*. Department of Educational Psychology.
- Wells, G. (1990). “Talk about text. Where literacy is learned and taught”. *Curriculum Inquiry*, vol. 20, n° 4, pp. 369-405. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03626784.1990.11076083?journalCode=rcui20>.
- Wenger, E.; McDermott, R. y Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Press.
- Zavala, V. (2009). “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”. En Cassany, D. (ed.), *Para ser letrados*, pp. 23-35. Barcelona: Paidós.
- (2011). “La escritura académica y la agencia de los sujetos”. *Cuadernos Comillas*, vol. 1, pp. 52-66.

Anexo 1

Cuestionario en torno a la escritura de la tesis

Apellido y nombre:

Edad:

Ciudad y provincia de residencia:

Perfil personal

- Título/s de grado:
- Institución/es otorgante/s:
- Año/s en que comenzaste tu/s carrera/s de grado:
- Año/s en que culminaste tu/s carrera/s de grado:
- ¿Desarrollaste una tesis o tesina en tu carrera de grado?: SÍ - NO
- Si tu respuesta es afirmativa, ¿investigás sobre el mismo tema o cercano en la carrera de posgrado?: SÍ - NO
- ¿Qué carrera de posgrado estás cursando?:
- Institución y ciudad donde cursás la carrera de posgrado:
- Año en que iniciaste tu carrera de posgrado:
- Seminario/s de la carrera de posgrado que adeudás aprobar:
- ¿Contás con apoyos para el estudio del posgrado (becas, financiamiento de algún tipo)?: SÍ - NO

Tu experiencia como cursante de la carrera de posgrado

- Escribir en la carrera ha sido... (justificá tu respuesta).
- Tu carrera de posgrado, ¿ayudó o dificultó la escritura durante el cursado? Justificá tu respuesta (por qué, de qué modo...).

- ¿Considerás que el cursado de tu carrera de posgrado ha colaborado para que mejores la escritura? Justificá tu respuesta (por qué, de qué modo...).
- Tras la presentación de los trabajos finales de la carrera de posgrado, ¿recibiste de parte de los docentes...?

	Solo correcciones	Solo la calificación	Correcciones y calificación	Ni correcciones ni calificación
En la mayor parte de los seminarios				
En algunos seminarios				
En ninguno				

- ¿Tuviste dificultades para escribir el plan de tesis? ¿Cuál/es?
- ¿En qué punto (por incipiente que sea) de la escritura de la tesis te encontrás?
- ¿Encontraste dificultades para escribir la tesis? ¿Cuál/es?
- ¿Qué tareas o estrategias pensás que te ayudan o podrían ayudarte a superar estas dificultades?

Tu experiencia en la carrera de grado

Describí las prácticas de escritura en tu carrera de grado.

Tu experiencia laboral

- ¿Cuál es tu principal actividad laboral?
- En tu práctica laboral, ¿escribís...?

	Documentos de cátedra	Resúmenes para congresos	Ponencias para congresos	Artículos para revistas	Libros	Otros (p. ej., planes de clase)
Siempre						
A veces						
Nunca						

La escritura de la tesis

- ¿Qué particularidades considerarás que tiene el proceso de escritura de la tesis respecto de los procesos de producción escrita de otros tipos de textos académicos y científicos?
- ¿Cómo organizaste/pensás organizar la planificación de la tesis? En particular, ¿de dónde extrajiste o extraerás la información y los materiales para elaborarla?, ¿consultaste o consultarás a colegas y especialistas para ello?, ¿cómo procesaste la información a fin de prepararla para la etapa de escritura en sí?
- ¿Cómo organizaste/pensás organizar la escritura en sí de la tesis? (es importante considerar detalles sobre los lugares, los tiempos y las formas de escritura).
- ¿Cómo organizaste/pensás organizar la revisión de lo escrito?
- ¿Qué rol desempeñan otros investigadores o compañeros del posgrado en tu proceso personal de tesis?
- Teniendo en cuenta tu experiencia personal y los recursos y materiales que te han resultado útiles para la escritura, ¿qué le recomendarías a un tesista que se encuentra escribiendo su tesis o está por escribirla? (recursos, instancias de formación, estrategias, materiales, etc.).
- Observaciones.

Inventario de escritura académica en el posgrado

Te presentamos una escala Likert de cinco opciones que busca conocer cuáles son tus estrategias habituales de escritura y cómo te sentís hoy respecto de la producción (que estás realizando o por realizar) de tu tesis. Para ello, marcá con una cruz el casillero correspondiente. Como sabés, en una Likert *no hay respuestas correctas o incorrectas*; se trata de que contestes desde tus propias vivencias con total sinceridad. Completá por favor todos los ítems.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Puedo empezar a escribir con facilidad.					
2. La revisión exhaustiva de la literatura tiene una importancia central en la elaboración de una buena tesis.					
3. Usualmente, mi estrategia de revisión consiste en realizar cambios menores.					
4. Por lo general, escribo en un lugar donde pueda concentrarme.					
5. La escritura me ayuda a organizar la información en mi mente.					
6. Puedo elaborar una buena introducción que prepara al lector para las ideas principales de mi escrito.					
7. Me gusta trabajar en grupos pequeños de compañeros para discutir ideas o revisar los textos.					
8. Trato de encontrar buenos ejemplos para ilustrar un punto importante de mi escrito.					
9. Lo más importante en la escritura es respetar las reglas de gramática y puntuación.					

10. Disfruto escribir.					
11. Comparo y contrasto ideas para hacer mi texto más claro.					
12. Me organizo de modo que me queden espacios específicos para escribir.					
13. Soy capaz de producir un párrafo de apertura que capta el interés del lector.					
14. Mientras escribo, tengo en cuenta la comprensión de mi trabajo por parte del lector.					
15. Para avanzar en la tesis, trato de escribir al menos tres horas por día (o unas ocho horas a la semana).					
16. Me gusta que las tareas de escritura que me asignan tengan pautas claras con todos los detalles.					
17. Puedo elaborar rápidamente buenas oraciones.					
18. No reviso lo que he escrito porque simplemente no puedo ver mis errores.					
19. No tiene sentido mostrarle el escrito a persona alguna hasta tanto esté finalizado.					
20. Cuando tengo dificultad para expresar por escrito una parte en particular del tema, trato de analizar por qué me resulta difícil.					
21. Puedo reescribir mis oraciones confusas para convertirlas en oraciones bien claras.					
22. Reviso el borrador para hacerlo más organizado.					

23. Cuando me estanco en la escritura, puedo hallar maneras para resolver el problema.					
24. Cuando he escrito sobre un tema complicado, encuentro con facilidad un título corto y bien informativo.					
25. Reexamino y refino mis ideas durante la revisión de mi escrito.					
26. Me preocupo tanto por mis dificultades para la escritura que se me hace arduo empezar a escribir.					
27. La escritura le informa al lector aquello que sabe el autor.					
28. Escribir un texto académico me ayuda a desarrollar mis ideas.					
29. Puedo encontrar personas –profesores, expertos, compañeros, etc.– que revisen críticamente una versión preliminar de mi trabajo.					
30. Cuando necesito hacer más imaginable una idea abstracta, empleo las palabras de manera de crear un párrafo vívido.					
31. Aunque lo que tenga que producir en mi escritura sea complicado o aburrido, me las arreglo para terminarlo.					
32. Mientras escribo un apartado, con frecuencia voy anotando ideas para otras partes de la tesis.					
33. No puedo pensar sin escribir.					

34. Algunas veces, durante la escritura, me inspiro repentinamente.					
35. Cuando he escrito un trabajo largo, me esfuerzo por encontrar y corregir todos mis errores gramaticales y de estilo.					
36. Con frecuencia, reviso una sola vez y al finalizar el texto.					
37. Es muy importante para mí que me guste lo que he escrito.					
38. Trato de escribir efectivas oraciones de transición desde una idea a otra.					
39. El proceso de escritura me resulta estresante.					
40. El texto académico se organiza como un repertorio de tópicos que se desarrollan secuencialmente de modo ordenado.					
41. Trato de que mi escritura satisfaga los estándares de calificación de un evaluador exigente.					
42. Pienso sobre cómo me está quedando el escrito.					
43. Mientras escribo la tesis sigo una secuencia de planificación, textualización y revisión para cada capítulo.					
44. Tiendo a invertir algún tiempo en reflexionar sobre la tarea de escritura antes de comenzarla.					
45. Para mí es muy importante que mi escritura sea original.					

46. Necesito de un estímulo especial de mis profesores para lograr un buen escrito.					
47. Por lo general, estoy poco dispuesto/a a modificar el texto que he producido salvo que encuentre errores gramaticales.					
48. Nunca me detengo a evaluar cómo me está quedando el texto.					
49. La escritura me hace sentir bien.					
50. En la composición de un texto académico, se lee para buscar información y se escribe para mostrar el conocimiento adquirido.					
51. A lo largo de mi escrito, le voy dando claves al lector de lo que está por venir.					
52. Con frecuencia, mi primer borrador es mi producto final.					
53. Tengo un lugar fijo, aislado, para escribir.					
54. Una estrategia eficiente para producir un buen texto académico es elegir a un autor reconocido y seguir la estructura de su obra.					
55. Trato de elaborar buenos esquemas para las secciones principales de mi informe.					
56. Mientras escribo, tengo claro en mi mente el tema o tópico.					
57. Por lo general, examino con cuidado los requisitos del tipo de escrito que debo producir.					

58. Con frecuencia reviso mi escrito varias veces antes de considerarlo terminado.					
59. Soy capaz de escribir un informe de investigación sin demasiada ayuda ni instrucción.					
60. Con frecuencia pienso sobre la tarea de escritura incluso cuando no estoy escribiendo (p. ej., en la noche).					
61. Puedo refocalizar mi atención en la escritura cuando advierto que estoy distraído/a.					
62. Si estudiara gramática y puntuación, mi escritura mejoraría mucho.					
63. La escritura es un proceso de reflexión que me permite un mejor discernimiento de la bibliografía que consulto.					
64. Trato de encontrar una idea principal clara que explique el tema de mi escrito.					
65. Tengo facilidad para escribir.					
66. El texto académico debe ser impersonal, aséptico, porque su finalidad principal es informativa.					
67. Es útil que otras personas revisen mis borradores.					
68. Puedo elaborar buenas síntesis.					
69. Para la producción de la tesis, examino exhaustivamente la investigación previa.					
70. Detesto escribir.					

71. Comienzo a escribir con algún plan de escritura (de mayor o menor detalle).					
72. Me preocupa que mis dificultades para escribir puedan sabotear la finalización de mi tesis.					
73. La revisión de la literatura tiene una importancia menor que la investigación empírica que aporta una tesis.					
74. Pospongo la tarea de escritura hasta el último momento.					
75. La escritura es un proceso reflexivo que me permite una mayor comprensión de lo que pienso.					
76. Me asusta pensar que evaluarán mi escrito.					
77. Cuando debo persuadir a un lector escéptico sobre una idea, busco citas de autoridad como apoyo.					
78. Me cuesta empezar a escribir.					
79. La escritura desarrolla las habilidades intelectuales.					
80. Puedo elaborar buenas conclusiones personales.					

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Questionario sobre concepciones de investigación

Apellido y nombre:

Tema de tesis:

Disciplina en que se enmarca:

Director/a:

Codirector/a (si correspondiera):

Respecto de tu formación en metodología de la investigación

- En tu carrera de grado, ¿cursaste algún espacio curricular sobre este contenido? (destacá con color) SÍ - NO
- Si tu respuesta fue afirmativa, ¿qué aprendiste?, ¿cómo fue tu experiencia en dicho/s espacio/s curricular/es?
- En tu carrera de posgrado, ¿en qué espacio/s curricular/es se abordó metodología de la investigación?
- ¿Qué aprendiste en dicho/s espacio/s? ¿Cómo fue tu experiencia? ¿Te fue de utilidad para tu tesis? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?
- ¿Cursaste la asignatura en alguna otra instancia (otra carrera de grado, otro posgrado, curso/s de capacitación)? SÍ - NO
- Si tu respuesta fue afirmativa, indicá el nombre de la asignatura (o curso) y de la carrera, y la duración de la instancia formativa. ¿Te fue de utilidad? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?

Respecto de tu práctica en investigación científica

- Además de tu trabajo de tesis, ¿participás en la actualidad de algún proyecto de investigación? SÍ - NO
- Si tu respuesta fue afirmativa, indicá el tema del proyecto y la tarea concreta que desempeñás en el equipo.
- Dicha participación, ¿influyó en la elección de tu tema de tesis, en el encuadre teórico y en los procedimientos metodológicos seleccionados? Tu director/a y codirector/a de tesis, ¿forman/formaban parte de alguno de dichos equipos?

Respecto de tu investigación de posgrado

- ¿Qué te llevó a elegir tu tema de tesis?

- Ese tema, ¿tiene relación con tu experiencia previa, con tu contexto laboral, inserción en un equipo de investigación, posibilidad de conseguir una beca...?, ¿cuál o cuáles?, ¿por qué?
- ¿En qué consiste la investigación científica desde tu particular mirada? Esto es, según se va concretando en tu trabajo de tesis.
- ¿Qué dificultades has encontrado durante el proceso de investigación de tesis?
- De la siguiente lista, elegí TRES definiciones de investigación de nivel de posgrado en orden de relevancia, siendo 1 la más relevante.

Implica indagar sobre un tópico de significación personal para desarrollar la propia comprensión y experticia.	
Exige la implementación rigurosa de una secuencia previamente pautada de procedimientos sistemáticos y analíticos a fin de obtener resultados consistentes.	
Se ocupa de develar aspectos no reconocidos por los trabajos previos, de modo de arribar a una construcción teórica que represente una mejor interpretación del fenómeno.	
Se trata de examinar un asunto viejo de una manera nueva e innovadora a fin de llegar a conclusiones inéditas.	
Implica una serie lineal de actividades y técnicas que se distinguen claramente entre sí en su rol específico durante el proceso.	
Es un viaje de exploración y descubrimiento desde la necesidad de perseguir los propios intereses, que conduce a una transformación personal y teórica.	
Es un proceso a través del cual se aspira a develar la verdad sobre un tema con un alto nivel de universalidad.	
Busca abordar un área de relevancia para contribuir al desarrollo de la ciencia.	
Es la explicación exhaustiva de los patrones hallados en los datos con vistas a la elaboración de una teoría.	
Es la actividad que se encamina a remediar lagunas, imperfecciones o incongruencias de las investigaciones previas a través de la reinterpretación tanto de aspectos empíricos como teóricos.	

- De la siguiente lista, elegí TRES afirmaciones sobre la “función” que debe cumplir la investigación de nivel de posgrado en orden de relevancia, siendo 1 la más relevante.

Indagar un tópico no abordado por las investigaciones previas.	
Identificar las acciones necesarias para mejorar la situación problemática que es objeto del estudio.	
Desarrollar nuevos instrumentos de recolección de datos y técnicas para el análisis de la información recabada.	
Abordar aquellos temas que la disciplina respectiva considera centrales o urgentes.	
A través de sus resultados, constituir un aporte para sus destinatarios directos.	
Orientarse hacia un logro valioso para la sociedad.	
Abordar problemas prácticos que necesitan ser resueltos.	
Buscar apoyo empírico a una teoría o argumento.	

- De la siguiente lista, elegí las DOS expresiones que mejor definen la “buena investigación” de nivel de posgrado.

Es focalizada, rigurosa, metódica, bien diseñada y sistemática.	
Es crítica del conocimiento existente, conceptualmente compleja y holística.	
Extiende los conceptos existentes para obtener una mejor comprensión del fenómeno.	
Es personalmente significativa, vía de autocomprensión y transformación propia y social.	
Es inquisitiva, imparcial, no se conforma con proposiciones probables, sino que busca ser demostrativa de la verdad, hasta la evidencia, si ello es posible.	
Es creativa e innovadora, orientada a la generación de una comprensión inédita del fenómeno.	
Es crítica y transformadora de lo social.	

- En este recorrido, ¿qué nociones sobre investigación científica has modificado a partir de tu experiencia de desarrollo de la tesis de posgrado?
- Comentarios o sugerencias sobre algún aspecto no contemplado por el cuestionario que consideres de importancia.

Anexo 2

Cuestionario retrospectivo

Te presentamos un cuestionario exhaustivo a fin de que ponderes la experiencia del posgrado en general y de la Clínica en particular, por el rol que reconoce la corriente de las Nuevas Literacidades Académicas a la *escritura problematizada* (esto es, objeto de autorreflexión) en el recorrido formativo de este nivel.

Apellido y nombre:

1. En nuestra experiencia con tesis de posgrado, algunos refieren que se sintieron en algún momento “forasteros” en una comunidad extraña. ¿Has tenido también esta percepción? SÍ - NO
2. Si tu respuesta a la pregunta anterior fuera afirmativa:
 - a. ¿En qué momento/s?, ¿qué frontera/s te separaba/n de los miembros de esa comunidad?
 - b. ¿Contribuyó la Clínica de escritura de alguna forma para modificar dicha percepción? Si así fuera, ¿de qué modo?, ¿en qué aspecto/s?
 - c. La modalidad virtual de la Clínica, ¿contribuyó a la percepción de “forastero” o la atenuó? ¿Por qué?
3. ¿Considerás que la persona que cursa una carrera de posgrado debe ser vista como estudiante o, más bien, como un profesional formado y, por tanto, con una identidad ya definida? ¿Por qué?
4. Mencioná 3 (tres) experiencias significativas (formales o informales) durante el proceso de tu carrera de posgrado (por significativas nos referimos a aquellas que te hayan permitido desarrollar una habilidad o competencia, o que hayan generado un crecimiento a nivel personal). ¿Podrías relatar brevemente dichas experiencias y explicar qué enseñanza/s te dejaron?
5. ¿Qué recomendación/es le darías a un alumno de posgrado para ayudarlo en el proceso de producción conceptual y lingüística de su tesis?
6. En general, con la Clínica de escritura, respecto de tu investigación de posgrado, sentís que:

- ... he realizado un importante progreso.
 - ... he progresado.
 - ... no he progresado demasiado.
7. En relación con la pregunta anterior, la Clínica ¿estimuló tu reflexión sobre la producción conceptual y lingüística de tu tesis? Si tu respuesta es afirmativa, ¿de qué manera/s concreta/s contribuyó a dicha producción? ¿Podrías poner un ejemplo sobre cómo la estimula un taller virtual? Si tu respuesta es negativa, ¿por qué crees que la Clínica no logró este cometido?
 8. ¿Consideras que la retroalimentación recibida de tu compañero/a pedagógico/a en el documento compartido en Google Drive contribuyó en tu proceso de tesis? Si tu respuesta es afirmativa, ¿cuáles han sido los principales aportes? El entorno de aprendizaje en línea, ¿potenció de alguna manera dichos aportes? Si tu respuesta es negativa, ¿a qué lo atribuis?
 9. ¿Consideras que la retroalimentación recibida en el foro para el intercambio de los capítulos contribuyó en tu proceso de tesis? ¿Por qué sí o por qué no?
 10. La retroalimentación recibida de tu compañero/a pedagógico/a, ¿influyó en tu texto final? Si tu respuesta es afirmativa, ¿qué efecto/s concreto/s tuvo? Si tu respuesta es negativa, ¿por qué crees que esta retroalimentación no afectó tu texto final?
 11. La retroalimentación recibida de las tutoras de la Clínica, ¿influyó en tu texto final? Si tu respuesta es afirmativa, ¿qué efecto/s concreto/s tuvo? Si tu respuesta es negativa, ¿por qué crees que esta retroalimentación no afectó tu texto final?
 12. ¿Has enfrentado problemas o limitaciones al realizar la retroalimentación a tu compañero/a pedagógico/a en el documento compartido en Google Drive o en el foro para el intercambio de los capítulos? Si tu respuesta es afirmativa, ¿cuáles fueron?, ¿los pudiste resolver?, ¿cómo? Si tu respuesta es negativa, ¿a qué atribuis el desarrollo de este proceso sin mayores problemas o limitaciones?

13. Al recibir la retroalimentación de tu compañero/a pedagógico/a en el documento compartido en Google Drive y en el foro para el intercambio de capítulos, ¿fueron difíciles algunas instancias, limitaron o retrasaron tu escritura? ¿Por qué sí o por qué no?
14. ¿Qué tarea o aspecto de la Clínica fue para vos la/el más desafiante? ¿Por qué? ¿Ayudaron las prácticas de este taller a resolverla/o?
15. A propósito de la experiencia en la Clínica, ¿has crecido como escritor/a? Si tu respuesta es afirmativa, ¿cuál es el aprendizaje más importante en su contribución a tu proceso de tesis? Por otra parte, ¿qué hacés hoy como escritor/a que no hacías antes? (convendría que incluyeses detalles concretos sobre la calidad de la escritura, el proceso escritural, las dificultades y su modo de resolución). Si tu respuesta es negativa, ¿a qué lo atribuí?
16. En relación con la pregunta anterior, si hoy tuvieras que usar una metáfora o un adjetivo para definir tu forma de escribir la tesis, dirías que sos un/a escritor/a..... porque.....
17. ¿Considerás que la virtualidad y el uso de las herramientas digitales (documento en Google Drive, foros, correo electrónico) fue un aporte o un obstáculo para las tareas del taller? ¿Por qué?
18. Luego del curso, ¿modificaste los usos que realizabas de las tecnologías digitales en tareas de escritura? En caso afirmativo, ¿podrías detallar en qué sentido se modificó este uso?
19. ¿Considerás que las experiencias y prácticas en la Clínica han incidido en la conformación de tu identidad como investigador/a y escritor/a de una tesis? Si tu respuesta es afirmativa, ¿de qué modo han incidido? Si tu respuesta es negativa, ¿por qué?
20. ¿Has identificado otros problemas o limitaciones de la Clínica más allá de los que ya hayas mencionado? ¿En qué aspectos, si alguno, te hubiera gustado focalizarte durante este taller? En suma, ¿cómo podemos mejorar la propuesta?

Inventario de escritura académica

En la segunda aplicación, al final de la cursada, solo varía el encabezado respecto de la primera aplicación (en anexo 1). El encabezado de la segunda aplicación es el siguiente:

Te presentamos nuevamente el inventario de escritura académica, para que lo respondas *como si no lo conocieras*. Para cada ítem, marcá con una cruz el casillero correspondiente a una de las cinco opciones. Como sabés, en una Likert *no hay respuestas correctas o incorrectas*; se trata de que contestes desde tus propias vivencias con total sinceridad. Completá por favor todos los ítems.

Capítulo 3

Retroalimentación en línea entre pares basada en el género tesis doctoral

Hilda Difabio de Anglat y Guadalupe Alvarez

Introducción

Como se ha señalado en los capítulos previos, la educación de posgrado enfrenta, por un lado, el desafío de satisfacer el crecimiento de la matrícula y las expectativas actuales respecto de la calidad de la investigación y su escritura (Ortiz Torres, 2019; Piña-Osorio y Aguayo-Rousell, 2017); por el otro, la necesidad de promover la eficacia terminal en los tiempos reglamentarios, que es muy baja en la Argentina, del 11% en 2019 (Secretaría de Políticas Universitarias, 2020). En concordancia con estas metas, el espacio virtual aparece como un contexto propicio, aunque poco explorado en este nivel.

Dos son los cursos en línea, acreditados por la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCUIYO, Argentina, que venimos desarrollando: 1) “Estrategias para la producción conceptual y escrita en el posgrado en Ciencias Sociales y Humanas” (en un mínimo de 70 h prácticas), desde 2015 (con diez ediciones a la fecha), que se implementa en el primer cuatrimestre, cuyo objetivo fundamental es que los cursantes se familiaricen con la tesis como género del discurso especializado y produzcan un primer capítulo o sección de capítulo (incluso, un índice provisorio comentado); y 2) “Clínica de la producción conceptual y escrita de la tesis de posgrado” (cfr. capítulo 2

del presente libro), del segundo cuatrimestre (con cinco ediciones), orientado a revisar la propia producción y la de un par.

Aunque la investigación previa de la escritura es cuantiosa, hasta donde hemos podido indagar no se dispone de estudios que la aborden a nivel de posgrado con la complejidad de la nuestra. Se trata de un enfoque cuatripartito –cognitivo, sociocultural, educacional y tecnológico– en relación con la tesis como género (cfr. Alvarez y Difabio de Anglat, 2016; Difabio de Anglat y Alvarez, 2017). Trabajamos con ejemplares de tesis (en Estrategias) y con capítulos completos de los tesistas (en Clínica) según diferentes niveles textuales en función de guiar la producción y la revisión-reescritura, respectivamente.

En este capítulo, nos proponemos analizar los tipos de comentarios que elaboran los cursantes de la Clínica y su apreciación de la retroalimentación, tanto la recibida como la ofrecida, específicamente orientada a andamiar la producción del género. Para ello, ordenamos esta presentación en tres ejes temáticos: retroalimentación entre pares, retroalimentación basada en el género tesis doctoral y percepciones de los estudiantes sobre la dinámica de la retroalimentación.

Retroalimentación entre pares

En el desarrollo de la Clínica, la actividad concurrente es la retroalimentación (*feedback*) entre pares, una estrategia didáctica (Caffarella y Barnett, 2000; Carlino, 2015; López-Higuera *et al.*, 2017) basada en una pedagogía distribuida y horizontal (Boud y Lee, 2005) o aprendizaje con y desde el par (Aitchison y Lee, 2006). Bajo ciertas condiciones (pautas explícitas de andamiaje), ubica al estudiante en un fructífero rol activo, dado que el proceso mutuo de lectura y ponderación de la escritura del par promueve las competencias críticas tanto lectoras como escriturales (Ferguson, 2009), la conciencia retórica –sobre la audiencia (Zhang, Yu y Yuan, 2018), sobre las convenciones genéricas (Yu, 2021), sobre la construcción de la propia voz autorial (Colombo y Alvarez, 2021)– y la mejora del texto desde el aprovechamiento del potencial epistémico de la escritura (Carlino, 2015). Por ejemplo, a propósito de su experiencia en la Clínica, D.¹ señala: “Entendí la importancia de correrme del lugar de ‘resumidora’ de teorías para exponer y defender aquellas ideas que más me interesan”.

¹ A fin de garantizar la confidencialidad de los datos, en algunas transcripciones (de entrevistas, cuestionarios escritos, foros), se reemplaza el nombre por una letra al azar; en otras, por expresiones generales del tipo “cursante”; finalmente, en el apartado “Retroalimentación basada en el

La habilidad para retroalimentar el capítulo del par, que se va gestando en la interacción, también colabora en que los estudiantes revisen su texto de manera más efectiva, que adviertan brechas lógicas, problemas de organización y otros aspectos por mejorar, fortaleciendo la propia capacidad autorrevisora y escritural (Lundstrom y Baker, 2009):

La Clínica hace que uno pueda enfocarse muy puntualmente en su propio trabajo y embeberse mucho en el trabajo del compañero, del par de estudio, con el que está trabajando. Eso a mi me pareció espectacular porque al ser un trabajo de escritura –y esto lo digo como profesora de lengua y como profesora de idiomas– demanda mucho esta revisión puntual [...]. De hecho, cuando me senté a hacer mi trabajo [se refiere a la edición del capítulo en función de las observaciones sugeridas], que prácticamente lo tuve que reescribir, pensaba: “Si no hubiera sido por todo lo anterior, no sé si sacaba este producto final, porque el texto era muy confuso” (entrevista, M.).

Asimismo, la revisión entre pares puede favorecer la autorregulación del trabajo porque las metas compartidas y sus plazos concurren a *destinar tiempo* para escribir y para hacerlo con continuidad. En el plano psicológico, parece ayudar a que la escritura sea desmitificada (es un talento innato, un resultado de la “musa inspiradora”) y puesta en perspectiva a fin de hacerla manejable (Ferguson, 2009). Por ello, aumenta la motivación para escribir y brinda apoyo emocional, *espacios de acompañamiento* que contrarresten los sentimientos de soledad y desamparo que suele ocasionar el proceso de tesis, sobre todo en las Ciencias Sociales y Humanas (Colombo y Alvarez, 2021). Al respecto, nos dice J:

Me vinieron super bien los comentarios; se nota mucho la soledad en la que uno escribe, uno se da cuenta de que necesita una revisión del escrito más constante. [...] El tema de la organización, de cumplir metas [de escritura], una está sola y es difícil autorregularse [...]. Mi doctorado es personalizado, no conocés a mucha gente; por eso, también la soledad del cursado (entrevista, J.).

Si en la revisión presencial entre pares “la escritura es el sujeto y el objeto, el medio y el recurso de la actividad” (Aitchison, 2009: 907), en talleres virtua-

género”, se suprime la información personal de los comentarios generados en Google Drive. Por otra parte, cabe destacar que contamos con el consentimiento de los participantes para emplear dichas transcripciones y comentarios.

les se necesita una retroalimentación escrita más sistemática (Gannon-Leary, Fontainha y Bent, 2011), que pueda propiciar buenos hábitos de producción conceptual y escrituraria, y generar autoconfianza progresiva en la propia capacidad para afrontar los retos que implica la tesis de posgrado, “desafíos comunes a todo tesista” (Arnoux *et al.*, 2004: 14).

Al último respecto, el taller también busca operar como espacio seguro para apropiarse del conocimiento –sobre todo práctico– requerido para resolver los problemas que plantea dicho desafío. Mediante documentos de cátedra y otras lecturas sugeridas, orientados a su transferencia próxima a la retroalimentación, y particularmente a través de la propia actividad de hetero y autorrevisión, y la reflexión sobre ella, los estudiantes van construyendo una red de conceptos y estrategias relativa a las actividades recursivas de la escritura, a las regularidades discursivas y textuales del género, a la aplicación correcta de las reglas léxicas, gramaticales y semánticas del código lingüístico, y van consolidando estrategias metacognitivas que les permiten controlar conscientemente sus procesos escriturales. En este sentido, la participante N. señala:

Creo que con esas herramientas que aprendí acá voy a autoevaluarme. Es algo en lo que estoy fallando y de hecho me salió bajo en la devolución final [se refiere a los resultados comparativos de sus respuestas en la dimensión “Revisión de las dos aplicaciones del Inventario de escritura académica”]. Cuando terminé de escribir, [...] no quiero hacer la revisión, eso lo escribí yo, es algo horrible, quiero cambiarlo todo; entonces, le rehúyo mucho a mi autoevaluación. Creo que ahora con estas herramientas ya me siento como más objetiva, [...] lo voy a ver como si fuera de otro. Hay un antes y un después en ese sentido porque ahora digo: “Bueno, vamos a verle la funcionalidad, si esto está articulado, a ver la estructura, ¿esto combina?” [...]. Una de las cosas que hace la Clínica es hacerme consciente de ese proceso de autoalimentación (entrevista, N.).

Para Aitchison (2009), la apropiación del conocimiento práctico (*working knowledge*) a través de la revisión entre pares parece explicarse en parte por la “naturaleza diversa de la retroalimentación proveniente de los pares en comparación con los supervisores” (directores) de las tesis, por el sentimiento de reciprocidad y compromiso mutuo que se comparte, por la oportunidad de experimentar con las ideas y con la escritura y por “una percepción intensa de los procesos y de la artesanía de la escritura”, ya que estos lectores no son expertos en la disciplina, lo que posibilita “el acceso a perspectivas alternativas” (ibídem:

909). Al último respecto, en grupos de escritura conformados por participantes de diferentes áreas disciplinares, Colombo (2013) halla que, entre doctorandos, se enriquecen los intercambios de puntos de vista diversos, y Rodas y Colombo (2019) informan que investigadores y asistentes de investigación acordaron en que “recibir comentarios sobre su texto de personas ajenas a su campo era útil para mejorarlo” (ibídem: 202). En esta línea, el tesista N. afirma:

Ella [se refiere a su par] es filósofa; entonces es interesante, porque me hacía cuestionamientos de cosas que yo decía “¿cómo no me he dado cuenta?”, pero claro porque esa no era mi perspectiva. En particular, uno de sus comentarios sobre añadir un desarrollo del concepto de paz me pareció muy importante. De hecho, he estado trabajando últimamente sobre este concepto, pues, si bien yo hago análisis del discurso, es importante tener un panorama general, quizá no filosófico, pero sí un contexto político medianamente sólido [...] para poder concluir (entrevista, N.).

Se trata de un conocimiento que puede presentar aspectos catalizadores transferibles a los capítulos por escribir e, inclusive, a otros textos científico-académicos.

Retroalimentación basada en el género tesis doctoral

Antes de abordar los tipos de análisis que efectúan los cursantes de la Clínica, desarrollaremos, en un enfoque sintético y sin pretensiones de exhaustividad, algunas de las categorizaciones de la retroalimentación en tareas de escritura de los géneros académicos que documenta la investigación empírica.

Varias clasificaciones presentan una división dicotómica que luego subcategorizan; p. ej., Basturkmen, East y Bitchener (2014) identifican dos ejes, *foco* y *función*, en los comentarios de los supervisores a los borradores de tesis de diversas disciplinas. En el foco, diferencian cuatro categorías: contenido, requisitos formales, cohesión y coherencia, exactitud y adecuación lingüística. En la función pragmática, como en Kumar y Stracke (2007), distinguen entre comentario referencial, directivo y expresivo/apreciativo.² El primero ofrece información, rectifica o provee una reformulación; el comentario directivo

² Se trata de una categorización de amplio empleo en la investigación más reciente (p. ej., Jafarigohar, Hoomanfar y Jalilifar, 2018; Mohammed y AL-Jaberi, 2021; Ochoa Sierra y Moreno Mosquera, 2019), que también hemos aplicado (Alvarez y Difabio de Anglat, 2019; Difabio de Anglat y Alvarez, 2020).

encomienda o prescribe acciones futuras; el apreciativo valora el escrito (aprobación, crítica, opinión). Basturkmen *et al.* (2014) informan que la exactitud lingüística es el foco más frecuente de los comentarios que analizan.

Asimismo, Padilla y López (2019), en ponencias producidas por ingresantes a una universidad argentina, clasifican los comentarios escritos del docente en dos ejes: también el *foco* u objeto de análisis, y el *modo*, dimensión de Straub y Lunsford (1995) que permite examinar “la relación que se establece entre el enunciador y el destinatario” (Padilla y López, 2019: 338) y que manifiesta el nivel de control que asume el revisor sobre el texto del estudiante.

En el foco, las autoras desagregan cinco categorías: diagramación, coherencia global (partes canónicas, articulación entre partes y comentarios críticos), coherencia local (estructura gramatical, puntuación y reformulación), registro académico (pautas de citación, uso adecuado de terminología general, uso adecuado de terminología específica y posicionamiento enunciativo), ortografía. Subcategorizan el modo en acto de habla directo o indirecto, con varias clases: declaración (afirmativa o negativa), interrogación, condicional, impersonal u ofrecimiento de alternativa discursiva.

Por su parte, la clasificación dicotómica de Herrera Núñez (2020), en la retroalimentación a los textos finales de estudiantes de un curso de Comunicación Académica de una universidad chilena, distingue entre sugerencia de modificaciones *profundas* y *superficiales*. Las primeras se subcategorizan en: adición (comentario que recomienda agregar información), eliminación, sustitución, reformulación (p. ej., reemplazar por sinónimos, precisar conceptos), consolidación (sugerencia de integrar información separada) y reestructuración (p. ej., mover información). Las modificaciones superficiales remiten al estilo de escritura y a la forma (p. ej., revisar ortografía o puntuación).

También en comentarios de tutores chilenos, en este caso sobre las tesis de carreras de Pedagogía, Arancibia Gutiérrez, Tapia-Ladino y Correa Pérez (2019) elaboran una clasificación que atiende a cinco dimensiones: 1) *corrección* (fallas de la lengua en cuanto código), que se subcategoriza en directa (introduce la modificación mediante la herramienta “Control de cambios” del Word), metalingüística directa (suministra la forma correcta y una explicación de la incongruencia) y metalingüística indirecta (p. ej.: “Revisa la concordancia de... con...”);³ 2) *atenuación*, con una división dicotómica en atenuada, esto es, mediante algún recurso de mitigación (p. ej.: “Convendría revisar esta idea a fin

³ Salvo que se indique lo contrario, los ejemplos son nuestros.

de que gane claridad”) y no atenuada (p. ej.: “Elimina esta idea; confunde”); 3) *objeto*, en tres subcategorías: diagramación, contenido y estructura; 4) *modo*, que se subdivide en: juicio negativo, evaluación positiva, orden (p. ej.: “Para que esta declaración funcione como criterio valorativo, agrega ejemplos. Esto es demasiado general”), consejo (p. ej.: “La metodología podría ser puesta de relieve como una de las principales ‘contribuciones’ de la tesis”), requerimiento indirecto (p. ej.: “Antes de presentar los resultados del análisis, es una buena idea explicar la estructura o el razonamiento detrás de él, el objeto de análisis, etc.”), pregunta-problema y reflexión o cavilaciones del revisor (p. ej.: “Me cuestiono si efectivamente pone en evidencia que...”); y 5) *comentario de ajuste al género* (p. ej.: “Esta sección no se menciona en los párrafos introductorios del capítulo”).

Hyatt (2005),⁴ por su parte, en un corpus de comentarios de retroalimentación sobre tareas escritas en maestrías en Educación, deriva una clasificación basada en el propósito de los comentarios, esto es, solo funcional, que diferencia siete categorías: 1) *fático*, para establecer y mantener la relación social (p. ej.: “Como parte del trabajo académico, este texto es un muy buen augurio para el futuro”);⁵ 2) *de desarrollo*, a fin de ayudar al estudiante con el trabajo posterior, en forma de recomendaciones sobre cómo abordar un punto particular (p. ej.: “Hubiera sido útil que indicaras brevemente cuáles son estos contraargumentos”), de preguntas que estimulan la reflexión (p. ej.: “Es importante considerar las limitaciones; ¿son estas las únicas?”) y de comentarios informativos, con la intención de proporcionar una visión adicional sobre el tema; 3) *estructural*, ya sea a nivel macro o microestructural; 4) *estilístico*, sobre el registro, el léxico, la sintaxis, la ortografía, la citación y referenciación; 5) *sobre el contenido*, que refiere a la evaluación positiva o negativa del trabajo; también, puede adquirir la forma de un resumen no evaluativo; 6) *relacionado con la metodología* respecto del enfoque, los procedimientos, el proceso; y 7) *sobre aspectos administrativos*. Halla que los comentarios de contenido, estilísticos y de desarrollo resultaron las categorías más frecuentes.

La categorización de Yu (2021) es la que presenta mayores puntos de coincidencia con la secuencia de análisis elegida para implementar la Clínica.

⁴ Una investigación muy reciente (Nesi y Vincent, 2022) adapta la categorización de Hyatt (2005) para el análisis de textos producidos por estudiantes universitarios de EAP (Inglés para Propósitos Académicos).

⁵ Los ejemplos se toman de Hyatt (2005).

De diversas tesis de maestría deriva la siguiente tipología de cuatro clases de retroalimentación basada en el género:⁶

- Tipo 1: centrada en promover el conocimiento del género en relación con la escritura de la tesis; p. ej.: “¿Alguna referencia para decir ‘un cuerpo bastante grande?’”.⁷
- Tipo 2: sobre las funciones de diferentes partes de la tesis; p. ej.: “El resumen muestra una imagen concisa y clara del estudio, y por lo tanto, ayuda a continuar leyendo”.
- Tipo 3: respecto del contenido y su organización, más proporcionar al par información sobre las normas relativas a rasgos lingüísticos; p. ej.: “Podría detallarse el método de investigación”.
- Tipo 4: referente a los requisitos institucionales; p. ej.: “También se debe proporcionar resumen en inglés”; “En la tesis, se exige el estilo APA 7”.

A nuestro juicio, el tipo 1 subtiende toda actividad de revisión, aunque no fuere su intención primaria; además, la que denomina retroalimentación general (p. ej., elección lexical o los requisitos de clarificación) incluye aspectos que se deben abordar en el género tesis de posgrado y, más allá de informar (o no) la norma lingüística en relación con un error de forma, marcar inadecuaciones en este nivel puede contribuir a la toma de conciencia de aspectos normativos e inclusive estilísticos y, obviamente, a la edición del texto. Por otra parte, el tipo 4 se subsumiría en un nivel más abarcador, situacionalidad, según se caracteriza *infra*.

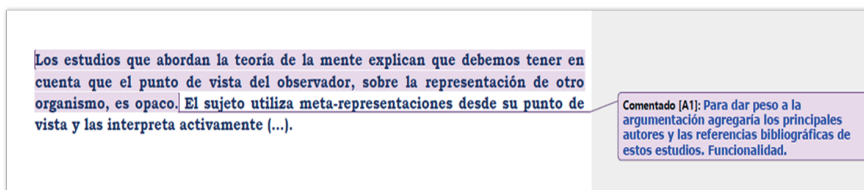
Como se explica en el capítulo 2 del presente volumen, por un lado, se distinguen niveles y parámetros de la tesis para guiar el análisis; por el otro, los pares efectúan dos tipos de retroalimentación: en texto y global (Kumar y Stracke, 2007), que se realizan en Google Drive y en un foro habilitado con ese fin, respectivamente. En consecuencia, la categorización principal del corpus de comentarios refiere a dichos niveles, que se adaptan de Borsinger de Montemayor (2005), quien a su vez los toma de dos lingüistas alemanes, Heinemann y Viehweger (1991, en Borsinger de Montemayor, 2005; cfr. también

⁶ Yu no analiza la retroalimentación que denomina *general*, a la que adscribe “elección lexical, errores gramaticales, ortografía, régimen preposicional, verbos y tiempos, posesivos, requisitos de clarificación y otros tipos de retroalimentación” (2021: 7).

⁷ Los ejemplos pertenecen a Yu (2021).

Ciapuscio, 1994; Ciapuscio, Adelstein y Gallardo, 2010; Ciapuscio y Kuguel, 2002). Son cuatro: funcionalidad, situacionalidad, contenido y organización, y forma lingüística.

Para los autores alemanes, el primer nivel corresponde a los tipos de función porque estos formalizan el “actuar en su conjunto”, es decir, “la interacción comunicativa” (Ciapuscio, 1994: 102). Señala Borsinger de Montemayor (2005) que la tesis cumple varias funciones simultáneas, particularmente dos: informar sobre el proceso y los resultados de la investigación y argumentar a fin de persuadir al lector sobre los aportes del trabajo a un área del conocimiento en términos de relevancia y originalidad. En el siguiente ejemplo de retroalimentación en un texto del corpus en análisis (cohortes 2020 y 2021, n = 12), explícitamente se indica el nivel al que corresponde el comentario, práctica que se advierte sobre todo en la edición 2021:



Los estudios que abordan la teoría de la mente explican que debemos tener en cuenta que el punto de vista del observador, sobre la representación de otro organismo, es opaco. El sujeto utiliza meta-representaciones desde su punto de vista y las interpreta activamente (...).

Comentado [A1]: Para dar peso a la argumentación agregaría los principales autores y las referencias bibliográficas de estos estudios. Funcionalidad.

En efecto, en el componente teórico de la tesis, tanto la función de informar como la de argumentar implican la recuperación de los textos especializados sobre el tema en estudio (fuentes primarias, trabajos emblemáticos e investigaciones actuales), a fin de vincular el conocimiento acumulado con el que se procura mediante la puesta en marcha del nuevo trabajo investigativo. En una retroalimentación global:

Frente al nivel de funcionalidad, el capítulo de tesis que presentaste cumple con la función de informar sobre los aportes y avances en el tema que trabajas. Asimismo, el capítulo se encadena a partir de la argumentación sobre la relevancia de esos temas y debates alrededor de la psicolingüística. [...] También, hace uso del recurso de preguntas para guiar el recorrido, con lo cual se expone de forma ordenada el contenido, esto me orienta a mí como lectora en el trayecto de lo escrito. Sin embargo, [...] me surgen las siguientes preguntas: ¿a qué objetivo responde este capítulo como parte de tu tesis?, ¿cómo sería el pase al siguiente capítulo? Si se ajustan estos puntos, se reforzaría la argumentación y mejoraría la orientación al siguiente capítulo.

El recurso a la interrogación –acto de habla indirecto (Padilla y López, 2019), comentario de desarrollo para Hyatt (2005)–, al consejo o requerimiento indirecto (Arancibia Gutiérrez *et al.*, 2019)⁸ y a mitigadores (Hyland y Tse, 2004), como el tiempo condicional en el ejemplo, atraviesa los comentarios del corpus, indicador del clima de cooperación que parece establecerse entre los participantes. Ciertamente, los comentarios de desarrollo, las sugerencias y los requerimientos indirectos comparten un potencial para el diálogo, para estimular la reflexión, para construir confianza; por otra parte, los pares en general evitan la retroalimentación no atenuada.

En relación con el segundo nivel, desde el enfoque de Heinemann y Viehweger (1991, en Borsinger de Montemayor, 2005), las tres características principales que definen el tipo de situación comunicativa son: 1) la tesis es el producto de una investigación original enmarcada institucionalmente, 2) que se dirige a un grupo de expertos (inicialmente el jurado y luego la comunidad disciplinar), y 3) que manifiesta una elaboración esmerada, prolija, cuidadosa. Por ende, debe satisfacer una serie de requisitos; entre otros: relevancia y aportes significativos en un determinado campo de conocimiento, argumentación sólida, un corpus bibliográfico comprehensivo (en el que no deben faltar los estudios emblemáticos) y actualizado, registro formal, vocabulario especializado y recursos discursivos que materialicen el género. Al respecto, el siguiente comentario explicita una inadecuación pragmática al contexto científico-académico de la actividad comunicativa:

2.1. El espacio urbano como producto

En la primera clase de este seminario nuestro docente, el Dr. Pedro Pérez, nos habló de la ciudad como producida, tanto en su dimensión social como en su dimensión física, resultante de procesos sociales de producción. Estos procesos son fundamentalmente económicos (...).

Comentado [A2]: Desde el nivel de situación comunicativa, habría que ajustar esto al contexto de tesis de posgrado. Este académico podría convertirse en un ejemplo de autoridad a través de la inclusión de cita/s sobre alguna investigación suya.

⁸ Si bien recurrimos a otras tipologías para analizar los ejemplos a fin de vincular nuestros resultados con las categorías que distinguen los autores considerados, en la Clínica, al momento de retroalimentar, la guía que se presenta a los cursantes comprende las dos tipologías indicadas *supra*: 1) los niveles textuales; y 2) la retroalimentación global y en el texto.

En el foro, la destinataria del comentario citado señala:

Pienso que el jurado, tal como te sucede a vos, no conocerá la temática de gentrificación, o al menos no es un área común de estudio. [...] Por lo tanto, es de mucha utilidad tu perspectiva, ya que quisiera lograr que se interesen a través de una lectura ágil. Este capítulo es originalmente un trabajo en el marco de un curso dictado por sociólogos especializados en cuestiones de espacio urbano, un *lector muy diferente* [énfasis nuestro].

El siguiente ejemplo de retroalimentación global –que también incluye comentarios de desarrollo (Hyatt, 2005) en actos de habla indirectos– es relevante en un triple nivel: la advertencia acerca de la necesidad de argumentar en qué sentido y por qué se incorpora el *saber ajeno* (Kaiser, 2005) en el texto, la importancia de reconocer la investigación nacional sobre el tema y la percepción de la tesista del carácter dialógico de la interacción establecida:

Destaco que los contenidos de tu capítulo relativos a la dimensión teórica dan cuenta de una revisión tanto clásica como de referencias actualizadas en el campo. Como hemos venido charlando en los comentarios, lo que se debería hacer más explícito en este punto es el aporte que esos antecedentes tienen con tu pregunta de investigación general y con el objetivo de ese capítulo específicamente. También me quedé pensando sobre el relevamiento de investigaciones relacionadas con este tema en la Argentina. Desconozco completamente, pero además de Zunino (2019) a quien citás, ¿se podría sumar algún/os otro/s estudio/s para aportar en lo que respecta al desarrollo de la temática en el ámbito nacional?

El tercer nivel –contenido semántico y estructura (retroalimentación tipo 3 según Yu, 2021)– remite a qué información se incluye en el texto y cómo se la distribuye. En relación con la primera, Ciapuscio y Kuguel (2002) distinguen los siguientes parámetros: *actitud temática*, es decir, actitud del escritor respecto del contenido textual, *perspectiva sobre el tema*, *tipos de despliegue semántico* (secuencias: narrativas, expositivas, descriptivas, argumentativas), “estructuras de base semántica, pero con repercusión en la forma lingüística que los hablantes seleccionan para estructurar sus textos” (Ciapuscio *et al.*, 2010: 322). Por ejemplo, la recolocación –reestructuración, en la tipología de Herrera Núñez (2020)– que sugiere el siguiente comentario modificaría la fuerza retórica de la macroproposición que condensa la perspectiva sobre el tema:

En este contexto, co-existir en paz resulta un desafío enorme.

Comentario [A3]: Colocaría esta oración (con alguna modificación) al principio. Teniendo en cuenta el título del capítulo, creo que sería relevante y le daría fuerza comenzar con una afirmación como: Co-existir en paz resulta un enorme desafío. Sugiero que sea parte de un párrafo donde se le dé desarrollo a la idea.

En la interacción en el foro que se transcribe a continuación, se establece un diálogo importante para el *feedforward* (esto es, la actuación futura a partir de la información recibida) en relación con el contenido de la secuencia expositiva:

Titulaste el capítulo “Violencias y rebeldías en constante tensión”. En general, se me desdibuja a qué apunta el capítulo.

Si el objetivo del estudio fuera comparar las obras con relación a las representaciones de la mujer en contexto de violencia, ¿qué categorías pensás comparar? (p. ej., vos tomás entre otros tópicos: el cuerpo, el espacio, la infancia, las distintas violencias –tortura–, el exilio, el sufrimiento, la memoria, incluso las “rebeldías” que mencionas en el título); todo ello en clave de género. Entonces: ¿cuáles serían tus categorías y cómo estarían definidas? ¿Lo harás desde el marco de las representaciones sociales?

Lo que puedo responderte sobre las preguntas que formulás es que una de las intenciones ciertamente es analizar estilos de las autoras, desde los recursos literarios que cada una utiliza para la construcción de los personajes y los escenarios. Quiero explorar los modos en que cada una de las autoras construye mundos de ficción sumamente diferentes y, a la vez, con un denominador común: la violencia contra la mujer. El tema de las representaciones sociales aún no lo tengo resuelto, es decir, no sé hasta qué punto meterme en el campo de la sociología me vaya a quitar el ojo de lo literario...

Respecto del cómo, por un lado, la tesis suele estructurarse en componentes superestructurales más o menos convencionalizados, cuya denominación indica el contenido que incluyen (p. ej., Introducción, Capítulo/s de corte teórico, Metodología, Resultados, Discusión/Conclusiones). La siguiente retroalimentación global, además de definir un componente a nivel de superestructura, propone modificar el tipo de despliegue semántico (Ciapuscio *et al.*, 2010):

Entiendo que este sería un apartado de resultados, aunque si lo tuviera que precisar un poco más, diría que se trata del comienzo del análisis. [...] Viendo los ejemplos del apunte de esta semana, sugeriría escribir un párrafo que refiera a los objetivos, en vez de que sea descriptivo. Sugiero esto porque entiendo que hay una organización por capítulos, pero a su vez por grupos de capítulos, entonces creo que centrar el párrafo en los objetivos permitiría explicar esta decisión. [...] Creo que habilitaría correrse del lugar de que esto es una mera descripción en orden de los capítulos.

Por el otro lado, la tesis se organiza en una disposición macroestructural de cada capítulo en la que la información se presenta como una secuencia de movimientos y pasos (Swales, 1990). Según expone Swales (2004), el término movimiento o “movida” (*move*) se aplica a la unidad discursiva que desempeña una función comunicativa coherente; marca los cambios en la intencionalidad y, por lo tanto, el traslado de un tema a otro (Aguirre, Müller y Ejarque, 2011). Son formas de realizar propósitos comunicativos de nivel meso, por oposición al nivel micro de la lexicogramática y macro del texto completo (Gere *et al.*, 2013). “Debido a que es una categoría funcional, la extensión puede variar desde una simple oración a varios párrafos” (Swales y Feak, 2012 [1994]: 35).

Cada movimiento se concreta por medio de pasos –estrategias para Bhatia (1993, 2017)–, algunos de carácter obligatorio y otros optativos. Los pasos (*steps*) refieren a los medios retóricos para la realización de los movimientos, ya sea uno solo o por la combinación de varios. Por ejemplo:

I. Narratividad y acción humana: *After Virtue*

||
Un libro controversial y su efecto revulsivo

MacIntyre publicó *After Virtue* en 1981 con la editorial *University of Notre Dame Press* (...).

Comentado [A4]: Creo que falta una introducción, un primer párrafo que organice el capítulo y que diga, aunque sea de forma general, qué esperar de cada subapartado y del capítulo en general. Es cierto que se desprende un poco del título, pero me parece que sería importante explicitarlo. También es cierto que esta forma de organizar los textos no es tan propia de la filosofía, o no de los textos que he leído yo al menos.

Comentado [ASR4]: Sí, de acuerdo, lo agregaré.

En el comentario se exponen de modo sintético los tres pasos recomendados para introducir un capítulo teórico: presentar de manera sucinta el tema específico por desarrollar, explicar brevemente su conexión con la problemática general de la tesis y explicitar el orden de los núcleos temáticos que se abordarán (Lacón y Girotti, 2011).

A este nivel superestructural, el análisis de los índices presentados por los cursantes (de la tesis y del capítulo) fue objeto de atención creciente debido a la advertencia progresiva de los tesisistas de su importancia para transparentar la organización interna del escrito y, por ende, para ubicar al lector en el espacio textual:

En cuanto al índice, me fijé en que hay subtítulos que podrían ser más específicos y orientadores para el lector; p. ej., “Diferencias individuales” se queda corto en la información que va a ofrecer. Además, en las R [retroalimentaciones] del texto comenté sobre los subtítulos relacionados con el principio de universalidad, quizás se podrían ordenar alrededor de un subtítulo mayor sobre este tema, ya que lo abordás en profundidad con diversas variables. Finalmente, me parece que en las conclusiones haría falta mencionar y valorar de forma más enfática los principales aportes como paso intermedio en la estructura de cierre del capítulo.

A diferencia de ejemplos previos, esta retroalimentación global incluye comentarios apreciativos críticos, aunque inmediatamente seguidos de un comentario referencial (Basturkmen *et al.*, 2014) ordenado a proveer una visión alternativa (Hyatt, 2005). En la última parte, alude a uno de los tres pasos aconsejados para concluir un capítulo teórico: abordar sintéticamente el tema desarrollado en el capítulo, mencionar y valorar los principales aportes, exponer consideraciones personales de cierre (Lacón y Girotti, 2011).

El último nivel, la forma lingüística atiende, entre otros, a los siguientes parámetros: los esquemas de formulación específicos del género discursivo, las particularidades estilísticas, los aspectos gramaticales y léxicos (Ciapuscio *et al.*, 2010). Los comentarios que se incluyen a continuación se adscriben, respectivamente, a las categorías de consolidación (Herrera Núñez, 2020) y ofrecimiento de una alternativa discursiva (Padilla y López, 2019), la que se justifica con suma claridad:

La creación de los perfiles a favor de la paz de Twitter revela la preparación para el cambio. O al menos para el cierre de un proceso de paz que estaba dando señales de finalización. El presidente Santos, a finales de 2015, había anunciado que (...).

Comentado [A6]: Me parece que sería conveniente convertirlo todo en una sola oración.

MacIntyre, al mencionar la concepción de historia hegeliana, difícilmente se refiera al progreso perpetuo de la razón, ya que ha comenzado indicando una decadencia y crisis jamás vistas. (...)

Comentado [A7]: FORMA LINGÜÍSTICA

Hay varias oraciones en las que sucede esto, que aparece una aclaración luego del sujeto. Sugiero pasar la aclaración al comienzo de la oración ya que así creo que funcionaría como un conector y permitiría establecer más vínculos entre lo dicho anteriormente y lo que se va a exponer.

Es muy constreñido el número de correcciones directas (Arancibia Gutiérrez *et al.*, 2019), esto es, que introducen la modificación mediante Control de cambios de Word:

El acto de nombrar es un acto enunciativo fundamental y afirmarse como colectivo es una marca de distinción frente a los otros. En este sentido, Giaufret (2015) afirma: "La denominación es portadora de una memoria discursiva y de una caracterización lingüística" (p. 6), lo cual en las denominaciones 'Todos x la paz' y #SomosPaz los presenta como colectivos (...).

Eliminado: Giaufret, 2015,

Comentado [A13]: Forma lingüística: No comprendo a qué se refiere este 'lo cual'. Quizá sería bueno partir la oración.

Finalmente, cabe destacar que algunos de los comentarios de los pares explicitan el aprendizaje de terminología técnica, particularmente mediante los documentos de cátedra:

Según estudios realizados en Inglaterra, Chile, Israel, Estados Unidos, entre otros (Benbassat & Shulman, 2016) (Fonagy & Target, 1997) (Pía Santelices, Olhaberry, Paz Pérez-Salas, & Carvacho, 2010) (Slade, Grienenger, Bernbach, Levy, & Locker, 2005b) cuando mejora la relación e interacción (...).

Comentado [A9]: Este tipo de cita "de concurrencia" se efectúa en un paréntesis que separa a los autores mediante punto y coma (Benbassat & Shulman, 2016; Fonagy & Target, 1997....).

Si bien hemos establecido puntos de contacto entre las tipologías de comentarios consideradas, nos parece que el desarrollo previo ha mostrado la diferencia entre clasificaciones ordenadas para analizar la retroalimentación y una categorización que puede operar en la formación progresiva de la capacidad del tesista para retroalimentar los géneros del posgrado, en general, y la tesis doctoral, en particular.

Percepciones de los estudiantes sobre la dinámica de la retroalimentación

A partir de las respuestas a los cuestionarios, las entrevistas realizadas a los estudiantes y sus intervenciones en los foros, nos pudimos acercar al sentido y la relevancia que le atribuyen a recibir y efectuar revisiones, así como a las dificultades que enfrentaron y el modo en que las fueron resolviendo.

En relación con los primeros, las categorías emergentes del corpus (que se transcriben en su formulación original) manifiestan varios de los beneficios de la retroalimentación que informa la investigación previa (p. ej., Aitchison, 2009; Boud y Lee, 2005; Caffarella y Barnett, 2000; Colombo y Alvarez, 2021; Yu, 2021):

- *Una mirada externa es una motivación.* Los cursantes enfatizan el rol de la retroalimentación en avivar el interés en el propio texto (“Mirar con ojos frescos algo que escribimos y que ya leímos muchas veces”), en su mejora (“Saber en qué punto debes focalizarte para cambiar; eso me tranquiliza, porque luego sientes la convicción de que, si cambias eso, vas a mejorar mucho tu trabajo”), en el desarrollo futuro de la tarea escritural (“No tengo un trabajo constante en mi tesis; la Clínica me ha ayudado mucho a ordenarme para pensar los demás capítulos”).
- *El texto está realmente vivo y en proceso.* Quien formula esta imagen está reflexionando sobre la autorrevisión: “La posibilidad de releer el propio trabajo varias veces desde diferentes ángulos permite tenerlo presente todo el tiempo”. No obstante, el carácter procesual de la retroalimentación implementada refiere también, en varias respuestas, al capítulo del par; p. ej.: “Me gustó mucho [el trabajo con distintos niveles] porque me parece muy claro ir haciendo diferentes focos y se pudo realizar paulatinamente en cuanto en cada semana nos íbamos enfocando en un aspecto; sentí que fue progresivo, que en cada encuentro con los textos se iba sumando algo más”. Sin embargo, como mostraremos después, las cursantes formadas en Letras vivenciaron el carácter secuencial propuesto como una considerable dificultad inicial.
- *Mi compañera pedagógica no era avezada en la temática y eso me daba una mirada externa muy útil.* En concordancia con Aitchison (2009),

los participantes valoraron que la lectura no experta viabilizara enfoques alternativos:

La verdad, fueron muy útiles todas las apreciaciones, todos los comentarios, todas las retroalimentaciones. Despertaron más inquietudes sobre la organización. Algo que no tenía previsto, que movió bastante mi perspectiva del orden, fue la sugerencia de G. de incorporar un objetivo vinculado con el contexto, [...] el contexto va a llevar también una parte importante de la descripción, incluso algunas acciones de investigación, como entrevistas [...]; entonces, a este capítulo [el trabajado en la Clínica] ubicarlo como *uno* de los capítulos de resultados (entrevista, H.).

- *El espacio de foro terminaba siendo como una gran síntesis.* La tesista que efectúa esta evaluación señala que en el foro se condensaban “los aspectos que luego es posible corregir en el texto; todas las observaciones fueron muy valiosas”. Varios destacaron este rol de la retroalimentación global: “Ordenaba los comentarios del texto”; “Sintetizaba los elementos de mejora que se podían hacer en el capítulo y el intercambio clarificaba por si quedaban dudas”; “Complementaba las observaciones y los intercambios más precisos del documento compartido, y permitía una visión integral y profunda”. En cambio, una tesista expresa: “Aunque sí aportó, me resultaron de mayor utilidad los aportes directamente en el capítulo”.
- *La modalidad virtual es un nuevo aliado.* La mayoría de las apreciaciones van en la misma línea: “Contribuyó a sentirme a gusto, pudiendo darme tiempos para aprender sin dejar de ejercer mis actividades laborales”; “Fue clave para que este curso funcionara, ya que nos permitía diferir el trabajo y hacerlo a nuestro ritmo y tiempos”. Otras respuestas enfatizan que la presencialidad no habilitaría una revisión con tanto detalle: “Fue un aporte y enriqueció el trabajo; me cuesta pensar este curso en forma presencial”; “No me imagino otra manera de hacer el intercambio”. También, valoraron la oportunidad “de superar el tema de las distancias; el hecho de que uno pueda tener tutores y compañeros de distintas partes del país o del mundo hace que el intercambio sea más rico”. Inclusive, quienes son críticos de la virtualidad (“estoy quemadísima con la compu”) reconocen que “tiene su lado bueno, porque nunca me hubiera imaginado inscribirme en un taller de la Universidad de Cuyo”.

- *Los documentos de cátedra fueron claves para guiar el proceso.* Espontáneamente, aluden a los documentos de cátedra y a la bibliografía con la que se trabaja en cada módulo. Prima la calificación de los primeros como “muy claros y enriquecedores”; por otra parte, se aprecia el acceso a “bibliografía desconocida sobre la redacción de la tesis doctoral” y el beneficio de “tener *unificada* toda la información que uno necesita a la hora de redactar”. E. señaló: “Me ayudaban a acercarme al capítulo con una mirada renovada”; por ello, aconseja a futuros cursantes:

Leer con atención los documentos teóricos [...] y los ejemplos que están en esos documentos teóricos para entender bien a qué cosas prestarles atención. También, me sirvieron mucho las sugerencias de correcciones que estaban en el primero de todos, sugerencias de cómo ir haciendo comentarios que realmente sirvan (entrevista, C.).

Asimismo, refieren al interés que revisten otros materiales; p. ej.: “Me fue útil uno de los videos que proponen para compartir, donde mencionan buscadores de trabajos académicos”.

En cuanto a las principales dificultades que enfrentaron, construimos las categorías a partir de las narrativas; en algunos casos, los estudiantes explican las estrategias para su progresiva resolución:

- *La contingencia de retroalimentar en un área de investigación desconocida.* Esto es, mientras se valora la interdisciplina en su aporte al propio capítulo, se vivencia la complejidad cierta que implica revisar un texto especializado de un campo disciplinar que les es ajeno: “Tuve que leer varias veces el escrito porque, si bien la lectura es muy dinámica, me perdía un poco con las cuestiones de legislaciones y de terminología relativa a los aspectos más sociológicos”. Luego, explicita la estrategia que guió el análisis de dichas cuestiones: “La introducción del capítulo es sumamente clara y abre muy bien el panorama para entender lo que se viene. Las últimas dos oraciones en particular me resultaron útiles y volvía a ellas cada vez que me perdía durante la lectura por los términos más específicos”.
- *La tarea de retroalimentar en sí.* “Me costó encontrarle la vuelta, o sea, leía los apuntes, me parecían super claros, pero me decía: ¿cómo le aviso esto?, ¿cómo encuentro esto en un texto sobre algo de lo que no tengo ni idea?”. P. también lo expresa enfáticamente: “Sobre todo al principio,

dudábamos, ¿esto estará bien?, ¿esto será así?, ¿lo estaré haciendo mal? [...]; me daba temor decirle ‘cualquiera’ al texto de otro”. Dos doctorandos que provienen de las Ciencias Naturales subrayan la dificultad del contenido por aplicar, aunque ponen en valor sus aspectos transferibles a futuros procesos escriturarios:

La Clínica tiene una fuerte carga de formación en Letras, por lo que hace difícil la comprensión para profesionales de las ciencias duras, acostumbrados a la escritura del lenguaje técnico. [...] La comunicación directa con las profesoras y la interacción con el compañero permitieron alivianar dudas y entender mejor lo requerido por el curso. [...] Nosotros vamos de lo general a lo particular y dentro de ello nos movemos; entonces, cuando ustedes nos presentan un esquema para organizar [el texto], [...] para nosotros es buenísimo porque nos ayuda a iniciar la escritura (entrevista, E.).

- *La aplicación de la tipología de niveles textuales según la secuencia didáctica.* Como anticipáramos, las tesis con formación de grado en Ciencias del Lenguaje vivenciaron el orden previsto de la revisión como una gran dificultad inicial:

Creo que nos pasó a varias, lo hemos comentado; uno siendo como evaluador y más siendo lingüista, lo primero que ve es la forma lingüística, [...] ver otras cosas –p. ej., la funcionalidad– al principio era muy difícil. [...] Fue desafiante esa primera parte, pero abría la perspectiva y al final, viendo la forma lingüística, quedaban otras cuestiones por decir; creo que la lectura constante hacía que los niveles fueran más claros que al principio (entrevista, N.).

- *El ritmo del seminario.* “Lo difícil es la intensidad; [...] cuando uno lo mira en retrospectiva, dice ‘está bien’, es un proceso; pero, cuando uno está ahí, durante ese mes y medio, es agotador”. Al respecto, dos estudiantes aconsejan extender cada etapa a 15 días.

En futuras ediciones del taller, será necesario introducir algunos cambios para morigerar las dificultades que expresan los cursantes. No obstante, consideramos que el análisis ha permitido mostrar que esta modalidad de reunir a estudiantes (y tutoras) en una nueva forma de participación “funcionaría” en la promoción de la escritura y, por ende, podría ejercer influencia en la finalización de la tesis, particularmente debido a:

- Una dinámica de la retroalimentación, en texto y global, andamiada por un enfoque teórico –la “modelización interactiva” de los niveles textuales (Ciapuscio *et al.*, 2010)– que favorece descripciones y evaluaciones del género específicas y explicativas.
- El entorno en el que se desarrolla el trabajo: el apoyo del par y de las tutoras, la oportunidad de desempeño y la inducción de actividades de aplicación de los recursos que se van adquiriendo.
- El desarrollo y la profundización de la crítica de la propia escritura derivados de la lectura diligente del capítulo ajeno, la reflexión sobre cómo efectuar la retroalimentación y su comunicación escrita con claridad y cuidado del otro.
- El potencial de diádas de retroalimentación que interactúan a través de herramientas de comunicación mediadas por la computadora, una interacción muy difícil de lograr en la presencialidad.
- El entusiasmo por avanzar, mejorar y editar un capítulo “de la tesis” a partir de todos los comentarios recibidos.

Aunque la retroalimentación entre pares no puede constituirse en una “panacea” (Aitchison, 2009) para sortear los desafíos de la escritura científico-académica, nos parece que esta iniciativa pedagógica puede tener relevancia en la situación actual del sistema de posgrado que atiende a una población creciente de estudiantes, con antecedentes, intereses y metas de carrera heterogéneos. Por ello, necesita prever espacios de formación continuados y diversificados (Arnoux *et al.*, 2004; Chois, Guerrero y Brambilla, 2020; Cruz, Fernández Fastuca y Wainerman, 2022), que hoy requieren poner en juego estrategias que habiliten tanto aprovechar las potencialidades de la virtualidad como enfrentar sus problemas y riesgos.

Referencias bibliográficas

Aguirre, L.; Müller, G. y Ejarque, D. (2011). “Escribir la conclusión de la tesis”. En Cubo de Severino, L.; Lacón, N. y Puiatti, H. (eds.), *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*, pp. 189-227. Córdoba: Comunicarte.

- Aitchison, C. (2009). "Writing groups for doctoral education". *Studies in Higher Education*, vol. 34, n° 8, pp. 905-916. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03075070902785580>.
- Aitchison, C. y Lee, A. (2006). "Research writing. Problems and pedagogies". *Teaching in Higher Education*, vol. 11, n° 3, pp. 265-278. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13562510600680574>.
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2016). "Formación virtual en estrategias para la producción conceptual y escrita en el posgrado en Ciencias Sociales y Humanas". *Revista Q*, vol. 10, n° 20, pp. 110-136. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/78254>.
- (2019). "Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado". *Apertura*, vol. 11, n° 2, pp. 40-53. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540>.
- Arancibia Gutiérrez, B.; Tapia-Ladino, M. y Correa Pérez, R. (2019). "La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía. Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías". *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. 52, n° 100, pp. 242-264. Disponible en: https://pdfs.semanticscholar.org/d0d9/61cfdb84dd450c1a32b8dd48979f6dd21410.pdf?_gl=1*o5ncpl*_ga*MTUxNDE0MjU4My4xNjgwNzMxMjAx*_ga_H7P4ZT52H5*MTY4MDCzMTIwMC4xLjAuMTY4MDCzMTIwMS4wLjAuMA.
- 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, pp. 1-16. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/169>.
- Basturkmen, H.; East, M. y Bitchener, J. (2014). "Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations. Socialising students into the academic discourse community". *Teaching in Higher Education*, vol. 19, n° 4, pp. 432-445. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2012.752728>.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Nueva York: Longman.
- (2017). *Critical genre analysis: Investigating interdiscursive performance in professional practice*. Londres - Nueva York: Routledge.

- Borsinger de Montemayor, A. (2005). "La tesis". En Cubo de Severino, L. (dir.), *Los textos de la Ciencia*, pp. 267-284. Córdoba: Comunicarte.
- Boud, D. y Lee, A. (2005). "'Peer learning' as pedagogic discourse for research education". *Studies in Higher Education*, vol. 30, n° 5, pp. 501-515. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03075070500249138>.
- Caffarella, R. y Barnett, B. (2000). "Teaching doctoral students to become scholarly writers. The importance of giving and receiving critiques". *Studies in Higher Education*, vol. 25, n° 1, pp. 39-52. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/030750700116000>.
- Carlino, P. (2015). "Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar". *Espaço Pedagógico*, vol. 22, n° 1, pp. 9-29. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v22i1.5183>.
- Chois, P.; Guerrero, H. y Brambilla, R. (2020). "Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado. Revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica". *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 25, n° 2, pp. 535-556. Disponible en: https://pdfs.semanticscholar.org/2a0b/8af287c19d46436345732da242da56618d58.pdf?_gl=1*1h035uh*_ga*MTUxNDE0MjU4My4xNjgwNzIxMjAx*_ga_H7P4ZT52H5*MTY4MDczMTIwMC4xLjEuMTY4MDczMTQyOS4wLjAuMA.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos Textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ciapuscio, G.; Adelstein, A. y Gallardo, S. (2010). "El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en la Argentina". En Parodi, G. (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*, pp. 317-346. Santiago: Ariel.
- Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). "Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados". En García Palacios, J. y Fuentes, M. T. (eds.), *Entre la terminología, el texto y la traducción*, pp. 37-73. Salamanca: Almar.
- Colombo, L. (2013). "Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado". *Aula Universitaria*, vol. 15, pp. 61-68. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/12283>.
- Colombo, L. y Alvarez, G. (2021). "Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de tesis a

- nivel de posgrado”. *Educación y Humanismo*, vol. 23, n° 40, pp. 1-18. Disponible en: <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>.
- Cruz, T.; Fernández Fastuca, L. y Wainerman, C. (2022). “Talleres de tesis en doctorados en Ciencias Sociales y Humanas, un estudio en universidades argentinas”. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 22, n° 2, pp. 290-317. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/14960/1/talleres-tesis-doctorados.pdf>.
- Difabio de Anglat, H. y Alvarez, G. (2017). “Alfabetización académica en entornos virtuales. Estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado”. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, vol. 4, n° 8, pp. 97-120. Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/>.
- (2020). “Perfil del estudiante y desempeño en actividades virtuales de retroalimentación entre pares en torno a capítulos de tesis de posgrado”. *Tendencias Pedagógicas*, vol. 36, pp. 26-43. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/170697>.
- Ferguson, T. (2009). “The ‘write’ skills and more. A thesis writing group for doctoral students”. *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 33, n° 2, pp. 285-297. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03098260902734968>.
- Gannon-Leary, P.; Fontainha, E. y Bent, M. (2011). “The loneliness of the long distance researcher”. *Library Hi Tech*, vol. 29, n° 3, pp. 455-469. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/07378831111174422>.
- Gere, A.; Aull, L.; Perales Escudero, M.; Lancaster, Z. y Vander Lei, E. (2013). “Local Assessment. Using Genre Analysis to Validate Directed Self-Placement”. *College Composition and Communication*, vol. 64, n° 4, pp. 605-633.
- Heinemann, W. y Viehweger, H. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Max Niemeyer Verlag.
- Herrera Núñez, Y. (2020). “Calidad de la escritura académica: comparación de los efectos de comentarios de pares de escritura y expertos”. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 49, pp. 11-26. Disponible en: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle49.01>.
- Hyatt, D. F. (2005). “‘Yes, a very good point!’. A critical genre analysis of a corpus of feedback commentaries on Master of Education assignments”.

- Teaching in Higher Education*, vol. 10, n° 3, pp. 339-353. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13562510500122222>.
- Hyland, K. y Tse, P. (2004). "Metadiscourse in academic writing. A reappraisal". *Applied Linguistics*, vol. 25, n° 2, pp. 156-177. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/25.2.156>.
- Jafarigohar, M.; Hoomanfar, M. H. y Jalilifar, A. (2018). "A typology of supervisor written feedback on 12 students' theses/dissertations". *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, vol. 21, n° 2, pp. 43-87.
- Kaiser, D. (2005). "Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre textos estudiantiles de Venezuela y Alemania". *Signo y Seña*, vol. 14, pp. 17-35. Disponible en: <http://revistas-cientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/5662/5057>.
- Kumar, V. y Stracke, E. (2007). "An analysis of written feedback on a PhD thesis". *Teaching in Higher Education*, vol. 12, n° 4, pp. 461-470. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13562510701415433>.
- Lacón, N. y Girotti, E. (2011). "La escritura del *marco teórico*". En Cubo de Severino, L.; Lacón, N. y Puiatti, H. (eds.), *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*, pp. 89-116. Córdoba: Comunicarte.
- López-Higuera, A.; Prado-Mosquera, D. M.; Cajas-Paz, E. Y.; Chois-Lenis, P. y Casas-Bustillo, A. C. (2017). "Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica". *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 9, n° 19, pp. 165-184. Disponible en: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe>.
- Lundstrom, K. y Baker, W. (2009). "To give is better than to receive. The benefits of peer review to the reviewer's own writing". *Journal of Second Language Writing*, vol. 18, n° 1, pp. 30-43. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>.
- Mohammed, M. A. S. y AL-Jaberi, M. A. (2021). "Google Docs or Microsoft Word? Master's students' engagement with instructor written feedback on academic writing in a cross-cultural setting". *Computers and Composition*, vol. 62. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2021.102672>.
- Nesi, H. y Vincent, B. (2022). "Corpora and feedback in EAP". En *The Routledge Handbook of Corpora and English Language Teaching and Lear-*

- ning, pp. 264-278. Londres: Routledge. Disponible en: <https://doi.org/10.4324/9781003002901>.
- Ochoa Sierra, L. y Moreno Mosquera, E. (2019). “Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado”. *Revista Colombiana de Educación*, vol. 76, pp. 143-171. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/rce.num76-5725>.
- Ortiz Torres, E. (2015). “Problemas que afectan la calidad de las tesis doctorales en Ciencias Pedagógicas”. *Pedagogía Universitaria*, vol. 20, n° 2, pp. 23-38.
- Padilla, C. y López, E. (2019). “Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades. Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor”. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. 52, n° 100, pp. 330-356. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>.
- Piña-Osorio, J. M. y Aguayo-Rousell, H. (2017). “La ética en la investigación de posgrado”. *Revista Electrónica Educare*, vol. 21, n° 2, pp. 244-268. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.12>.
- Rodas Brosam, E. L. y Colombo, L. (2019). “Ventajas y desafíos de la interdisciplinariedad en grupos de escritura latinoamericanos según sus miembros”. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 17, n° 1, pp. 197-209. Disponible en: <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10528>.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2020). *Síntesis de información. Estadísticas Universitarias 2019-2020*. Departamento de Información Universitaria, Ministerio de Educación, Argentina. Disponible en: <https://secretariaacademica.unsl.edu.ar/static/documentos/estadisticas-universitarias.pdf>.
- Straub, R. y Lunsford, R. (1995). *Twelve Readers Reading. Responding to College Student Writing*. Nueva York: Hampton Press Inc.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. y Feak, C. (2012 [1994]). *Academic writing for graduate students* (3rd ed.). Michigan: University of Michigan Press.
- Yu, S. (2021). “Giving genre-based peer feedback in academic writing: sources of knowledge and skills, difficulties and challenges”. *Assessment & Evaluation*

in Higher Education, vol. 46, n° 1, pp. 36-53. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1742872>.

Zhang, Y.; Yu, S. y Yuan, K. (2018). “Understanding Master’s students’ peer feedback practices from the academic discourse community perspective. A rethinking of postgraduate pedagogies”. *Teaching in Higher Education*, vol. 25, n° 2, pp. 126-140. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1543261>.

Capítulo 4

“Escribir una tesis es como construir un edificio”

Apuntes sobre sensaciones, expectativas y decisiones didácticas vinculadas a la escritura en posgrado

María Beatriz Taboada y Claudia Carolina Sánchez

Introducción

En el marco de una fuerte expansión de los estudios de posgrado, desde los noventa, en la Argentina, la formación de investigadores e investigadoras en ese nivel se instaló como desafío, sobre todo frente a las bajas tasas de graduación en programas de Ciencias Sociales (Barsky y Dávila, 2012; Fernández Fastuca y Wainerman, 2015; Wainerman, 2017). Así, la tesis constituyó muchas veces un reto difícil de superar (Carlino, 2005; Chois *et al.*, 2020) y la escritura en posgrado comenzó a instalarse como objeto de investigación relevante, estudiada desde los rasgos específicos de sus objetos discursivos, las competencias que demandan a los y las estudiantes, las características que involucran sus procesos escriturarios y, en menor medida, desde una aproximación a prácticas docentes (Chois y Jaramillo, 2016). Sin embargo, más allá de este interés, la existencia de espacios de formación en escritura de géneros propios del posgrado no constituye todavía una práctica suficientemente generalizada (Padilla, 2016) ni documentada.

En este contexto, el presente capítulo propone recuperar voces diversas en torno a una experiencia didáctica que tomó como foco la escritura en posgrado: un seminario de doctorado dictado y documentado por una de las autoras mediante narrativas y desde una perspectiva autoetnográfica orientada a (re) construir su singularidad. Dichas narrativas actuaron, además, como marco, metadiscursos e invitación a la recuperación de otros restos materiales (Perrenoud, 2007) de la experiencia.

En los próximos apartados presentaremos brevemente el seminario, algunas de sus dimensiones contextuales relevantes, explicitaremos decisiones metodológicas asumidas para este trabajo, propondremos una aproximación a sensaciones y expectativas en torno a la escritura de la tesis desde las voces de estudiantes participantes, recuperaremos algunas decisiones didácticas y prácticas de enseñanza, y concluiremos estos apuntes reflexionando sobre el rol institucional ante la producción escrita en posgrado.

Al respecto, las voces convocadas nos permiten aproximarnos a tensiones entre los desafíos que presenta la escritura en posgrado y la existencia solo excepcional de espacios de formación institucionales que habiliten la problematización de instancias de comunicación de procesos y resultados en dicho nivel, con especial atención a las particularidades que encierra la tesis como texto meta.

La experiencia y su contexto

El seminario al que nos referiremos, orientado a la comunicación de procesos y resultados en la investigación de posgrado, constituyó una propuesta de posgrado extracurricular destinada a estudiantes de los doctorados en Filosofía, en Historia y en Letras de la Universidad Nacional del Sur (UNS), con sede en Bahía Blanca, Buenos Aires, y se desarrolló entre los meses de octubre y diciembre de 2020. Las tres carreras se dictan presencialmente, pero, en esta ocasión, el seminario asumió una modalidad a distancia, en contextos de virtualidad excepcional de emergencia por covid-19.

Ante esa modalidad de cursado, la facultad optó por habilitar también la inscripción de tesis de otras universidades. Participaron, así, 16 cursantes (n = 16), según la distribución que se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1. Relaciones de participantes por universidades

Participantes	Universidades		
	UNS	Otras nacionales ⁹	Otra exterior
16	8	7	1

Fuente: elaboración propia.

⁹ Estos tesisistas provenían de las siguientes instituciones: Universidad de Buenos Aires (n = 2), Universidad de Luján (n = 2), Universidad Nacional de Córdoba (n = 1), Universidad Nacional de Cuyo (n = 1) y Universidad Abierta Interamericana (n = 1).

Junto con esta diversidad institucional, encontramos también una vinculada a las carreras de procedencia, presentada en la tabla 2.

Tabla 2. Relaciones de participantes por orientación de los doctorados cursados

Doctorados	Participantes
Letras	4
Historia	2
Ciencias Sociales	2
Ciencias de la Educación	2
Filosofía	1
Lingüística	1
No definido ¹⁰	2

Fuente: elaboración propia.

Los y las cursantes residían en localidades de las provincias de Buenos Aires (n = 12) –solo 5 de ellos en Bahía Blanca, ciudad sede de la facultad–, Río Negro (n = 3) y La Pampa (n = 1), aunque en algunos casos se conectaban desde provincias diferentes, en las que se encontraban transitando el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO).

Igual diversidad observamos al consultar a quienes se inscribían¹¹ por sus edades (de 27 a 67 años) y por sus itinerarios previos de formación: carreras docentes (n = 4), licenciaturas (n = 5), carreras docentes y licenciaturas (n = 5), carreras docentes y licenciaturas junto con otras carreras de grado (n = 2) (p. ej., Historia con Abogacía y Escribanía). Del total de cursantes, un 62,5% (n = 10) había desarrollado una tesis o tesina en la carrera de grado, pero solo en un 50% de los casos (n = 8) la temática trabajada en esa instancia guardaba realización con la investigada en el posgrado.

¹⁰ En este caso, se trató de graduados universitarios interesados en sumarse a doctorados de la universidad que organizó el seminario.

¹¹ Recuperamos aquí información brindada por los y las participantes en un cuestionario previo empleado como instrumento de diagnóstico, orientado a relevar experiencias de escritura en contextos de formación de grado y posgrado, así como concepciones y prácticas asociadas a la producción de la tesis. Hemos solicitado autorización para el tratamiento de los datos obtenidos mediante consentimiento informado.

En cuanto a la carrera de doctorado, el 75% de los y las cursantes ($n = 12$) ya habían elaborado sus respectivos planes o proyectos de tesis. Por otra parte, al indagar sobre la principal actividad laboral los y las cursantes manifiestan desempeñarse como docentes en el nivel superior ($n = 2$), articular esa actividad con la investigación ($n = 5$), poseer becas de dedicación exclusiva ($n = 3$), ejercer la docencia en el nivel superior y medio ($n = 3$), realizar otros ejercicios profesionales y docencia ($n = 1$), otros ejercicios profesionales en forma exclusiva ($n = 1$) o estar jubilado ($n = 1$).

En lo que respecta a la propuesta didáctica en sí –con una carga horaria total de 45 horas–, la planificación articuló tres encuentros sincrónicos, trabajo asincrónico en un aula virtual Moodle, tres tutorías sincrónicas optativas y la realización de un trabajo final diferido. Se optó por una modalidad de seminario-taller que enfatizara el protagonismo de los y las estudiantes, un aprender haciendo y con otros, como marco para abordar contenidos organizados en torno a cuatro ejes:

- Discurso y construcción social de la realidad.
- La comunicación de procesos y resultados en la investigación.
- La tesis como género discursivo académico.
- La escritura de la tesis como proceso.

Como se puede observar, desde los ejes definidos se planteaba la escritura de la tesis como punto final del recorrido, enmarcada en reflexiones discursivas y en procesos comunicativos más amplios.

Junto con el reconocimiento del potencial epistémico (Miras, 2000; Scardamalia y Bereiter, 1992) de la escritura, la propuesta buscó que los y las estudiantes reconocieran instancias y géneros propios de la comunicación de procesos y resultados en la investigación de posgrado, revisaran representaciones y prácticas asociadas a la tesis como resultado de un proceso de investigación y como género discursivo, identificaran particularidades, exigencias y desafíos propios de la escritura de la tesis, adquirieran estrategias para su escritura, partiendo de las propias experiencias de producción textual transitadas en la carrera; e identificaran herramientas y recursos tecnológicos relevantes para el proceso.

En esta experiencia, la virtualidad jugó un rol fundamental al dotar a la propuesta de una flexibilidad de accesibilidad, desarrollo y recorridos de aprendizaje, sostenida desde el consenso entre participantes.

Narrar las prácticas como decisión metodológica

En este trabajo recuperamos registros docentes autoetnográficos, asumidos como estrategia narrativa de generación de conocimientos (Ellis, Adams y Bochner, 2015) que permite interpelar prácticas y articular voces. Estos materiales resultan pertinentes a una investigación didáctica que, como tal, toma como objeto de estudio hechos interpretados por participantes de la actividad analizada (Camps, 2012).

En nuestro caso, las narraciones registradas constituyen un texto paralelo al diseño final, ejecución y evaluación de la propuesta, y operan como meta-discursos al recuperar otras voces, promoviendo además una lectura inicial de sensaciones, expectativas y prácticas, siempre en diálogo con las decisiones didácticas que sostuvieron la experiencia. A nivel formal, adoptan un formato de registros fechados más o menos extensos que acompañan el desarrollo del seminario.

El uso que hacemos de la expresión “texto paralelo” no resulta casual: siguiendo la propuesta de Prieto Castillo (2017: 28), lo asumimos como una construcción que da cuenta de procesos de enseñanza y aprendizaje, de modo personal y siempre en diálogo, siempre en clave comunicativa. Como afirma el autor, se trata de “una construcción al término de la cual salimos contruidos”.

En este sentido, no pensamos los registros como una práctica objetiva y distante de la experiencia transitada, sino como un quehacer que demanda “una posición reflexiva que desafía las propias comprensiones, reconfigura las propias trayectorias profesionales y resignifica las propias acciones e interpretaciones” (Suárez, 2011: 19).

Por otra parte, desde esos registros elaborados por la docente responsable durante el desarrollo del seminario y orientados a reconstruir y problematizar una experiencia didáctica necesariamente efímera, decidimos regresar a otros de sus restos materiales por su presencia en las propias narrativas. Esos registros conviven, por ello, con voces de estudiantes obtenidas en dos actividades iniciales de la propuesta (a las que nos referiremos posteriormente) y también con algunas respuestas brindadas por los y las participantes en cuestionarios de diagnóstico (ya mencionados en el apartado anterior).

Para el análisis de estos materiales recurrimos primeramente a una codificación inclusiva (Rapley, 2014), priorizando un punto de vista *émic*, interno o participante, a la vez que recuperamos fragmentos a modo de “plano detalle” (Arfuch, 2005), provenientes de los discursos analizados. Finalmente, plan-

teamos diálogos entre estas aproximaciones y bibliografía de referencia, desde un punto de vista *ético*.

Sensaciones y expectativas frente a la escritura de la tesis

Para introducir nuestra aproximación a sensaciones y expectativas, nos interesa reproducir un fragmento de registro docente frente a la revisión de cuestionarios de diagnóstico que, como indicamos previamente, estuvieron orientados a relevar experiencias previas de escritura, así como concepciones y prácticas asociadas a la elaboración de la tesis.

Reviso los primeros cuestionarios y reconozco ciertas continuidades, no solo entre sus respuestas sino también con otras voces conocidas, en otras instancias de formación de posgrado. [...] Ante la pregunta sobre las particularidades que reconocen para el proceso de escritura de la tesis, casi siento que podría adivinar los tópicos recurrentes: complejidad del género –con referencias a su extensión y profundidad–, extensión o duración de dicho proceso, escritura individual [...]. La lectura de los primeros nueve cuestionarios me da la razón.

Dos respuestas me interesan especialmente. Alguien¹² reconoce la escritura de la tesis como un proceso mediado por el acompañamiento y la guía de quien asume el rol de dirección, desde una voz que menciona el disfrute de la experiencia como rasgo del tránsito que realiza por el doctorado. Otra voz instala las expectativas propias –en diálogo con demandas institucionales– como particularidad del proceso a transitar y, desde otras respuestas, a veces como obstáculo.

Mientras leo, me resuena lo del disfrute como rasgo a revalorizar para la experiencia y las expectativas propias, como algo que necesitamos poner sobre la mesa (registro docente, 12/10/20).¹³

¹² En todos los casos hemos optado por anonimizar a los y las estudiantes participantes en el seminario, reemplazando incluso los nombres inicialmente incluidos en el registro docente por expresiones genéricas como “alguien”, “otra voz”, X, etc. Solo cuando reproducimos intervenciones realizadas en el aula virtual hemos otorgado, como referencia, una letra aleatoria de identificación a cada tesista.

¹³ Como mencionamos, las narrativas docentes se materializan en un diario de registro. En la reproducción de fragmentos citados hemos optado por conservar las fechas indicadas en cada caso.

Desde ese fragmento, resulta evidente que sensaciones y expectativas se articulan en múltiples instancias de comunicación, incluso en aquellas alentadas por preguntas que buscan indagar sobre conocimientos construidos en recorridos de formación previos o desde la propia experiencia de escritura en posgrado.

En ese marco, elegimos recuperar sensaciones y expectativas iniciales desde las intervenciones de los y las estudiantes en dos espacios de interacción previstos en el aula virtual: el foro de presentaciones y una actividad individual propuesta antes del primer encuentro sincrónico.

La consigna del foro alentaba a los y las participantes a compartir quiénes eran, desde dónde se conectaban, qué carreras de posgrado cursaban, en qué momentos del proceso de elaboración de la tesis se encontraban y a socializar qué los traía al seminario y qué esperaban de la propuesta. Desde las primeras intervenciones en ese espacio encontramos una diversidad de motivaciones y expectativas, documentadas también en los registros docentes:

El foro de presentaciones ya está en marcha. [...] Las primeras voces son de colegas docentes de Letras y de Historia, y las expectativas van en direcciones diferentes, aunque con un hilo conductor: la comunicación como dimensión fundamental de la investigación, planteada en muchos casos como necesidad, como aspecto que fortalecer (registro docente, 11/10/20).

De este modo, las sensaciones y expectativas se asocian a una concepción de escritura como desafío constante y situado: no es suficiente saber escribir para hacerlo adecuadamente en el posgrado, en el contexto de la carrera específica que cada cursante transita. Desde ese espacio de interacción inicial la elaboración de la tesis aparece como un proceso complejo, desafiante, siempre mediado por la palabra escrita.

Al respecto, podríamos recuperar aquí la conceptualización de representación social propuesta por Jodelet (1984), quien la asocia a imágenes que condensan un conjunto de significados y que actúan como sistemas de referencia para comprender la realidad y, a la vez, como principios que nos permiten interpretar y orientar prácticas sociales. Como sostiene la autora, las representaciones nos permiten aprehender conocimientos espontáneos, constituidos “a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (ibídem: 473). De este modo, sensaciones y expectativas constituyen elementos emotivos que no solo

atraviesan los procesos de escritura, sino que configuran marcos interpretativos y orientaciones para prácticas concretas.

Así, la necesidad de seguir formándose en aspectos propios de la comunicación de procesos y resultados en la investigación de posgrado, y más específicamente en la lectura y escritura en el nivel, aparece insistentemente en las presentaciones:

Mis expectativas respecto de este seminario están puestas en la posibilidad de seguir aprendiendo en torno a cómo intercambiar nuestros avances y experiencias de posgrado (foro de presentaciones, F).

... seguir formándome en relación con la lectura y escritura en este ámbito siempre es una necesidad y un placer (foro de presentaciones, D.).

Mientras F. instala la comunicación como proceso compartido y pone el foco en la posibilidad, D. recupera la necesidad de esa formación. Esa necesidad evoca dos dimensiones importantes: nuestros procesos de lectura y escritura se sustentan en experiencias previas –que necesitamos reconstruir en propuestas formativas– y, a la vez, demandan aprendizajes continuos y situados. Esta idea de seguir aprendiendo remite a desafíos a los que nos enfrentamos en cada nuevo proceso de escritura.

Al respecto, B., quien ha transitado dos carreras de grado y se encuentra iniciando su recorrido de posgrado, afirma: “Mi mayor problema SIEMPRE ha sido la escritura. Por esa razón me encuentro en este seminario” (foro de presentaciones, B.). De este modo, se adjudica un “problema” frente a la escritura, uno que “SIEMPRE” está y frente al que podemos reconstruir agencialidad –entendida como “capacidad de actuar mediada socioculturalmente”¹⁴ (Ahearn, 2001: 112)–: participar de la propuesta constituye un intento de responder a su autodiagnóstico.

Por otra parte, en diálogo con una concepción epistémica de la escritura, la comunicación de procesos y resultados aparece asociada a la dimensión metodológica de la investigación: no resulta posible pensarla sin considerar el rol que la palabra escrita asume en la producción del conocimiento, así como no resulta posible pensar la comunicación disociada del proceso de investigación.

Este seminario me resulta sumamente interesante de cara al análisis de datos (ensayos) y la escritura de los capítulos correspondientes (foro de presentaciones, C.).

¹⁴ La traducción es nuestra.

Estoy seguro de que este seminario me ayudará muchísimo en mi investigación (foro de presentaciones, G.).

Sin embargo, en algunas intervenciones ese reconocimiento se vincula todavía a una conceptualización de la escritura como instrumento que es posible adquirir por fuera de la práctica de producción escrita en y desde la investigación:

He cursado anteriormente algunos seminarios, y lo que me impulsó a cursar puntualmente este (que en principio no forma parte de mi plan doctoral) es haber comprendido la importancia fundamental de manejar y conocer las cuestiones metodológicas. La escritura del proyecto fue una clara señal de la necesidad y urgencia de capacitarme en estas cuestiones, antes de dar inicio a la redacción de las tesis (foro de presentaciones, D.).

En otros casos, sensaciones y expectativas aparecen conectadas en forma directa a las experiencias de escritura que los y las cursantes se encuentran transitando, desde el reconocimiento de los desafíos que esos procesos plantean a sus investigaciones:

Creo que este seminario va a ser una buena oportunidad para pensar el diseño y la escritura de mi tesis, y que me va a ayudar a incorporar las dificultades metodológicas a la investigación (foro de presentaciones, H.). Actualmente, estoy iniciando la redacción de distintos capítulos de la tesis (foro de presentaciones, P.).

Las expectativas mencionadas pueden ser puestas en diálogo con las imágenes surgidas en el marco de una actividad propuesta a los estudiantes antes del primer encuentro sincrónico y que pedía completar, en no más de tres minutos, la frase “Escribir una tesis es como...”. Al respecto, Carlino (2005: 419) evoca el empleo de una frase incompleta similar –centrada en el hacer y no exclusivamente en el escribir– “como disparadora de metáforas cargadas afectivamente”.

Esta actividad no fue realizada por 4 cursantes que se incorporaron luego del encuentro sincrónico inicial, por lo que contamos con un total de 12 (n = 12) resoluciones. Las respuestas obtenidas pueden ser agrupadas en torno a las siguientes imágenes: la escritura de la tesis como construcción o creación (n = 5), viaje o aventura (n = 4), entrenamiento o ejercicio (n = 2) y alumbramiento (n = 1). Algunas de esas imágenes guardan continuidad con las analizadas por Carlino (2005) para la elaboración la tesis: crear/construir, recorrido peligroso, tener/parir un hijo, cautiverio/telaraña.

La *escritura de la tesis como construcción o creación* aparece asociada tanto a obras edilicias como a la repostería y el arte. Estas imágenes remiten a una producción planificada, atravesada por expectativas y metas: un saber al que querer llegar. En lo que respecta a la elaboración, se destaca su carácter procesual y, en algunos casos, la necesidad de respetar pasos y tiempos, mientras se sostiene una supervisión constante, en diálogo con lo planificado, para evaluar y ajustar lo que resulte necesario.

Escribir una tesis es como construir un edificio. Para que no se derrumbe, hay que planificarla, construir los pisos y acomodar los errores (foro de actividad 1, H.).¹⁵

Escribir una tesis es como realizar una receta con masa de hojaldre casera: cuanto mejor sea la elaboración, mejor será el resultado final. Cuantas más capas, más rica. Claro que para que en el resultado final se aprecien y se puedan saborear todas esas capas, el trabajo previo tiene que ser minucioso, organizado, rítmico y energético pero sereno a la vez. El amasado requiere de mucha paciencia puesto que, entre capa y capa, la masa debe descansar y reposar en la heladera (foro de actividad 1, C.).

Escribir una tesis es una obra de arte, donde la creación depende del conocimiento disperso y el artista tiene que darle vida a través de la escritura (foro de actividad 1, B.).

Escribir una tesis es como componer una canción: supone un proceso creativo en el que tenés ciertos patrones fijos y limitados a los que atenerte (notas, silencios, estructura), pero podés crear libremente sobre la base de lo original y novedoso (foro de actividad 1, F.).

Otro aspecto para destacar frente a estas imágenes es que remiten a una labor profesional, artesanal o artística que demanda la disponibilidad de conocimientos, herramientas, insumos, para ser puestos en juego en una tarea que no resulta desconocida. En todo caso, ese conocimiento puede aparecer como disperso, como afirma B. en su texto.

Por otra parte, el último ejemplo citado instala, metafóricamente, la noción de tesis como género discursivo académico, situado, regido por reglas y estructuras, así como la idea de estilo que habilita a “crear libremente”.

La *escritura de la tesis como viaje o aventura* involucra también planificación y agencia: se elige un rumbo, se toman decisiones sobre la base de información previa y se emprende el recorrido. En esos recorridos se tensionan desafíos,

¹⁵ Reproducimos solo algunas de las respuestas recibidas, a modo de ejemplo.

ansiedades y también satisfacciones. Aunque el viaje se construye como una experiencia solitaria hacia un espacio o comunidad que no se asume como propio, se cuenta con la posibilidad de consultar a “lugareños”:

Escribir una tesis es como emprender un viaje muuuy largo, planificado, pero con la posibilidad de que surjan imprevistos, con paradas cuando es necesario y con consultas a “lugareños” para saber hacia dónde ir (foro de actividad 1, D.).

Es como un viaje a un lugar desconocido, pero que es familiar, puede producir ansiedad, pero también una gran satisfacción (foro de actividad 1, N.).

Escribir una tesis es como escalar una gran montaña. Es un proceso arduo, pero al mismo tiempo es reconfortante cuando se reconoce que se está avanzando para lograr la meta final (foro de actividad 1, L.).

Nos interesa evocar esa aparente contradicción del segundo texto porque entendemos que la escritura es siempre un lugar familiar y desconocido a la vez: todas las experiencias previas construyen esa familiaridad que, sin embargo, aparecerá luego desafiada desde nuevas prácticas, en ámbitos culturales específicos. Esos desafíos se multiplican en el contexto académico porque las prácticas letradas son diversas y múltiples (Lea y Street, 2006).

En las imágenes asociadas a la *escritura de la tesis como entrenamiento o ejercicio* se sostiene la relación entre desafíos, aquí vinculados fundamentalmente a una alta exigencia, y gratificación en el proceso (no solo en la meta). Se reconoce, en ambos, la necesidad de agencia: para avanzar hace falta esforzarse, incluso sentir “dolor”: “Escribir una tesis es como someterse a un duro entrenamiento previo a una competencia deportiva. Implica padecimiento (incluso a veces dolor) y, a su vez, mucha gratificación por lo que se va recorriendo” (foro de actividad 1, E.).

Una buena síntesis de imágenes podemos recuperarla desde el discurso que presenta la *escritura de la tesis como alumbramiento*: hay emociones, deseos, representaciones por momentos idealizadas, procesos extensos y atravesados por desafíos, esfuerzos, una necesidad de respetar tiempos, una omnipresencia de la tesis en la vida cotidiana, un momento para concluir –para “parir”–, crecimientos, tiempos de reposo pero también de ansiedad y de “trabajo de parto”, de alivio, de felicidad.

Escribir una tesis es como... tener un hijo. Al principio uno lo desea, lo sueña. En ese sueño a veces uno idealiza, proyecta, imagina. Luego

comienza y se da cuenta que no es como en las películas. A veces el camino es difícil, parece que el final no va a llegar nunca. Hay momentos de ansiedad y momentos de reposo. Y como en un embarazo, uno lleva su tesis consigo a todas partes, hasta que se vuelve parte de tu vida, y sos tu tesis. [...] Al igual que en un embarazo, llega un momento que uno siente que ese camino llegó a su fin, y es momento de parir, es decir de entregar la tesis. El tramo final de la tesis es como un trabajo de parto: no dormís, estas nervioso/a, ansioso/a, preparando todo y ultimando detalles. Entregar la tesis produce un alivio similar a parir (¡en serio!)... (foro de actividad 1, K.).

Este discurso, además, se articula sobre la base de una experiencia previa de escritura de tesis de posgrado –en una maestría–, lo que permite construir esa entrega de tesis-parto desde una certeza que se comunica en el discurso.

En diálogo con estas imágenes, citamos aquí un breve fragmento del registro docente que evoca su presentación en el contexto de uno de los encuentros sincrónicos del seminario:

El primer contacto con las respuestas genera risas. No me sorprende: hay buen clima, buen humor y respeto. En el diálogo abierto surge lo que se observa como común a los textos: el desafío, un camino largo, inseguridades, pero el deseo de “alcanzar la meta” (registro docente, 27/10/20).

De este modo, imágenes y expectativas se anudan en torno a la necesidad de repensar la escritura en la formación de posgrado, construyendo la tesis como texto meta y, a la vez, como objeto complejo y desafiante.

En ese largo camino o proceso del que dan cuenta las imágenes, atravesado por inseguridades y escrituras muchas veces solitarias, las expectativas remiten a la necesidad de contar con oportunidades para construir con otros/as algunas certezas, dialogar sobre lo que creemos y hacemos, revalorizando este trabajo de colobar que sostiene la investigación científica.

La propuesta de reflexión en torno a la escritura en posgrado es recibida como oportunidad, como posibilidad frente a la necesidad –y a veces la urgencia– de seguir aprendiendo, desde un reconocimiento del protagonismo de la palabra escrita en la investigación.

Las decisiones didácticas como diálogo

La exploración de expectativas de nuestros y nuestras estudiantes de cualquier nivel –así como el rastreo de conocimientos previos– constituye una dimensión fundamental de toda experiencia didáctica porque, frente a una planificación necesariamente flexible, nos permite ajustar objetivos, priorizar contenidos, definir su organización y secuenciación, repensar estrategias, actividades de aprendizaje y evaluación, seleccionar materiales y recursos complementarios. Pensamos así en un proceso recursivo de diseño, implementación progresiva, evaluación, ajustes, desde el que problematizamos el conocimiento y su adquisición (Taboada, 2021).

Entendemos, además, que las decisiones didácticas que asumimos para nuestras prácticas de enseñanza¹⁶ tienen siempre un fundamento, ya sea que este se encuentre asociado a conocimientos teóricos, experiencias o creencias (Trillo Alonso y Sanjurjo, 2008). Buscaremos referir algunos de esos fundamentos con respecto a la propuesta didáctica documentada, sin perder de vista que “nuestro conocimiento es de orden tácito, está implícito en nuestros patrones de acción y en nuestra sensación respecto a las cosas con las que estamos tratando” (Schön, 1998: 55).

Al respecto, necesitamos explicitar que, cuando los procesos de toma de decisión docente remiten a experiencias que buscan fortalecer procesos de comunicación de procesos y resultados en la investigación de posgrado, con especial atención a la tesis, se encontrarán atravesados por diversidades en lo que respecta a:

- Recorridos previos de formación en investigación o posgrado y, también, emociones asociadas.
- Vínculos con la tesis y su constelación discursiva¹⁷ (Cubo de Severino, Puiatti, y Lacón, 2012), dentro de la cual ubicamos el plan o proyecto de tesis.
- Particularidades de los contextos disciplinares y temáticos, asociados a los objetos de investigación definidos.

¹⁶ Una práctica de enseñanza es una intervención social intencionada y situada que involucra mediaciones pedagógicas (Davini, 2015).

¹⁷ Entre los elementos de esa constelación existen “características parcialmente similares y parcialmente diferentes” (Cubo de Severino *et al.*, 2012: 19).

En el caso de la experiencia referida, y tal como hemos visto, también resulta marcada la diversidad de contextos institucionales de procedencia y, por tanto, de marcos normativos para la realización del doctorado y la elaboración de la tesis.

En lo que respecta a los dos últimos puntos, podemos notar que, más allá de las continuidades, subyacen concepciones diversas del objeto discursivo tesis, asociadas sobre todo a aspectos estructurales y formales como la extensión sugerida, sistemas de referencia solicitados o recomendados, etc. Esos marcos normativos en algunos casos se mantienen estables dentro de una misma universidad o facultad y, en otros, responden a criterios propios de las carreras de doctorado, por lo que se observan notorias diferencias entre propuestas que comparten un mismo contexto institucional.

Asimismo, mientras en algunos doctorados resulta posible acceder a normativas y documentos orientadores para la elaboración de la tesis, en otros casos solo se encuentran referencias generales al modo en que se la concibe (producto de un proceso de investigación individual, aporte original en un área de conocimiento, profundidad en el tratamiento de la temática).¹⁸

En este contexto, y tal como vimos, la complejidad del género y los desafíos que plantea su escritura atraviesan sensaciones y expectativas, e instituyen la necesidad de seguir aprendiendo como motivación para participar de la propuesta. Más allá de los focos asumidos en las respuestas, esa necesidad involucra un reconocimiento —en algunos casos incipiente— de la función epistémica de la escritura y de su protagonismo no solo en la comunicación, sino en la producción y apropiación de conocimientos.

Seguir aprendiendo se instala como necesidad desde el hacer, dialogando con expectativas y objetivos, tal como veíamos en una de las intervenciones citadas: “La escritura del proyecto fue una clara señal de la necesidad y urgencia de capacitarme en estas cuestiones” (foro de presentaciones, D.).

Sin embargo, el foco de las expectativas está puesto en la escritura, asunto que aparece también en la narrativa docente, en relación con avances en la revisión de los cuestionarios de diagnóstico: “Las expectativas se centran en la

¹⁸ Como indicamos, el seminario de referencia se organizó en torno a cuatro ejes, estando destinado el tercero de estos a la tesis como género discursivo académico. Dos de las acciones previstas para su abordaje implicaron la revisión de tesis y normativas de la propia carrera, dado que se trata de un género discursivo atravesado por factores disciplinares y temáticos, y regulado institucionalmente. Parte de las observaciones que aquí compartimos recuperan reflexiones en torno a dichas revisiones, registradas en los foros del aula y documentadas en las narrativas docentes.

escritura. En seguir aprendiendo a escribir. En la necesidad de hacerlo. Y marcan, con bastante insistencia, la ausencia de propuestas centradas en la producción textual en diferentes posgrados” (registro docente, 14/10/20).

En este punto, para plantear un diálogo entre expectativas, decisiones didácticas asumidas y prácticas de enseñanza, tomaremos como referencia el modelo de producción de la tesis propuesto por Cubo de Severino, Puiatti y Lacón (2012), quienes sostienen que al escribirla necesitamos construir un *modelo de situación comunicativa*, pragmático, asociado al contexto; un *modelo de evento*, semántico, en torno a la investigación en sí, su objeto, sus etapas; y un *modelo textual*, discursivo, vinculado a la tesis como texto. En ese sentido, la propuesta del seminario promovía una reflexión en torno a los tres modelos, pero tomando como foco los modelos de situación comunicativa y textual. Desde esa focalización reconocía que, si bien todos se movilizan en forma simultánea mientras planificamos, escribimos y revisamos un texto, en forma recursiva, el trabajo específico sobre el modelo de evento demandaba una aproximación epistemológica y metodológica que excedía las posibilidades del espacio.

Sin embargo, esta dimensión se hace presente tanto en los textos que comparten los y las tesisas, en sus reflexiones y las devoluciones que alientan la revisión de aspectos semánticos del texto. Al respecto entendemos que, desde la práctica, no resulta posible pensar la escritura de la tesis sin evocar el modelo de evento, dado que forma y contenido resultan indisociables.

De este modo, el trabajo en cada uno de los cuatro ejes definidos se centró en el abordaje de conceptos clave, lectura y análisis de bibliografía, búsqueda de materiales complementarios, análisis colaborativo de muestras textuales, revisión de tesis y normativas institucionales –asociadas al modelo de situación comunicativa–, producción de textos, retroalimentación, revisión de producciones propias y de pares, corrección. Complementariamente, se exploraron plataformas vinculadas a la comunicación de la ciencia y gestores bibliográficos.

En diálogo con las expectativas previas, el seminario realizó ajustes en las actividades previstas, redefinió algunos recursos y la modalidad de las tutorías para multiplicar los espacios que permitieran trabajar colaborativamente aspectos fundamentalmente discursivos de la escritura de la tesis, desde el reconocimiento de que la labor entre pares alienta una profundización de la reflexión metalingüística en torno a dicho género (Alvarez y Difabio de Anglat, 2017, 2019). Se habilitó también un espacio complementario de foro para organizar el diálogo sobre lecturas realizadas, compartir y pedir sugerencias bibliográficas, en línea con acciones emergentes de los encuentros sincrónicos.

Muchos de los textos allí mencionados se articulaban con el modelo de evento de las respectivas tesis.

En lo que respecta a los recursos empleados, nos interesa recuperar esta nota de la narrativa docente que pone en relación sensaciones y decisiones didácticas en el seminario:

Para el encuentro inicial decidí compartir una página del primer borrador general de mi tesis. Elegí una en la que resultan visibles muchas correcciones recibidas. Recupero las sensaciones de ansiedad y entusiasmo que atravesaron esa devolución y las sé producto de una construcción de confianza en y reconocimiento de una voz experta detrás de cada observación. [...] Pienso la elección de esa imagen como un recurso para comenzar a abordar inseguridades: no saber cómo escribir, cómo comunicar lo que queremos decir, sentir que no alcanzamos a decir aparece como un “problema” propio y singular (pienso en algunos de los cuestionarios del diagnóstico), y no como parte del proceso formación en investigación (registro docente, 13/10/20).

En ese sentido, el rol de especialista asumido en la coordinación de la propuesta aparece también como una construcción que recupera experiencias transitadas para plantear un saber sobre la comunicación no estático, sino en proceso. Instala, además, desde el inicio mismo del seminario una polifonía necesaria porque convoca el rol de quien asume la dirección de una tesis y su protagonismo en el proceso de formación en investigación, como experto o experta del campo. Al respecto, el análisis de las marcas en el texto compartido muestra correcciones en varios niveles que dan cuenta de una experticia que excede la dimensión comunicativa –modelo textual– en la revisión de lo escrito.

Estas decisiones didácticas se enmarcan en una concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales, situadas (Barton y Hamilton, 2004) y, por tanto, en el reconocimiento de que los significados nacen de una cultura compartida. Desde ese marco, la escritura de la tesis es concebida como parte de la comunicación de procesos y resultados en la investigación de posgrado, reconociendo su singularidad y envergadura, pero en diálogo con otros géneros e instancias de comunicación de conocimientos.

Por otra parte, desde esta perspectiva se enfatiza el protagonismo de los y las especialistas del propio campo del saber en la enseñanza de la escritura en posgrado. Al respecto, ante la diversidad disciplinar de quienes participaron de la propuesta, la revisión de tesis del propio doctorado –cuando esto resultó

posible—, recientes y temática, metodológica o disciplinariamente afines a las tesis de los y las tesisistas, así como las actividades asociadas a dicho proceso —exploración de repositorios, lectura, selección y justificación, revisión de aspectos formales, presentación de la tesis y socialización del índice, intercambio en foros— fueron guiadas por la intencionalidad no solo de contribuir al conocimiento del género y sus condiciones de producción, sino también de sumar voces especializadas al intercambio. Entendemos que esta estrategia didáctica, sin embargo, no reemplaza la necesaria interacción de un estudiante de posgrado con especialistas del propio campo para la adquisición de competencias sobre la construcción y comunicación del conocimiento.

Finalmente, queremos recuperar también, como decisiones didácticas relevantes, las consignas que promovieron la revisión de expectativas y la emergencia de imágenes sobre la tesis. Esas consignas iniciales, en su dimensión de pretextos —es decir, con capacidad de impulsar nuevos textos o generar condiciones para su producción (Taboada, 2021)—, instalan imágenes y expectativas como dimensiones clave de la propuesta que crean contexto: desde esas dimensiones resulta posible repensar las propias experiencias en diálogo con otras voces, reconociendo la singularidad de los procesos de formación vinculados a la comunicación en la investigación y, a la vez, las continuidades que se reconocen desde el trabajo con pares.

Apuntes finales

Para finalizar este recorrido necesitamos volver al principio, a la cita que incluimos en el título de nuestro trabajo y que ya recuperamos en otro de sus apartados: “Escribir una tesis es como construir un edificio” (foro de actividad 1, H.). Esa voz, esa imagen, alienta a recuperar dimensiones que consideramos fundamentales:

- Escribir una tesis es un proceso.
- Requiere planificación.
- Involucra diferentes niveles de decisión.
- Demanda conocimientos específicos y acceso a recursos.
- Difícilmente pueda resolverse en soledad.

Desde las expectativas y sensaciones compartidas, las y los estudiantes del seminario nos permiten aproximarnos a concepciones de la escritura, al lugar que esta ocupa en la formación del posgrado y a imágenes de la tesis como texto meta. La escritura aparece, así, como un saber hacer siempre en construcción que recupera experiencias previas con la palabra escrita, pero que las muestra insuficientes frente a las nuevas prácticas de literacidad que plantea la comunicación de procesos y resultados en la investigación de posgrado. La evocación de ese “lugar desconocido, pero que es familiar” (foro de actividad 1, N.) no hace más que reafirmar la singularidad de cada proceso de escritura, de cada género, y parece enfatizarse frente a los desafíos que plantea la escritura de la tesis.

Y, en ese sentido, quien investiga en posgrado necesita andamiajes –orientaciones, mediaciones– que ayuden a avanzar y brinden seguridad en la comunicación de procesos y resultados vinculados a la tesis. En esos recorridos, sin duda, quienes asumen roles de dirección poseen un marcado protagonismo que, sin embargo, no pueden reemplazar responsabilidades institucionales al respecto.

Si, como afirmaba Reyes, “una tesis de doctorado es el último ejercicio escolar”, en el que resulta necesario “respetar las normas del juego, mostrar que estamos capacitados para ser miembros del grupo” (2008: 226), no podemos perder de vista la relación entre esa institucionalidad y la formación, el rol de alumnos y alumnas que asumen quienes transitan una carrera de posgrado, ni los marcos normativos explícitos e implícitos que atraviesan los procesos de investigación.

Al respecto, las carreras de posgrado necesitan habilitar espacios de formación y experiencias de comunicación en la investigación y, sobre todo, oportunidades para que sus estudiantes participen “en prácticas de literacidad propias de las comunidades académicas disciplinares en las que desean inscribirse” (Chois *et al.*, 2020: 539). Sin embargo, desde las respuestas brindadas en el cuestionario de diagnóstico resulta evidente que los talleres de tesis o espacios equivalentes no siempre promueven actividades de reflexión y formación en torno a la escritura:¹⁹ “Nunca se me ofreció un seminario como este sobre escritura. He realizado talleres de tesis, pero siempre están orientados a las decisiones más que a la escritura, aunque tengan actividades de escritura” (cuestionario diagnóstico, B.).

¹⁹ Desde luego, las propuestas didácticas orientadas al abordaje de la escritura en el posgrado tampoco reemplazarán la formación epistemológica y, sobre todo, metodológica propia de esos espacios.

Ante la existencia de conocimientos codificados y explícitos junto con otros tácitos y de difícil transmisión en la formación de investigadores e investigadoras a nivel de posgrado (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015), aspectos centrales de la comunicación de procesos y resultados en la investigación, en general, y de la escritura de la tesis, en particular, suelen aparecer más ligados a esa segunda dimensión.

Si bien reconocemos limitaciones en la experiencia de diverso tipo –imposibilidad de profundizar aspectos relevantes de la comunicación en la investigación, ausencia de especialistas de diversos campos disciplinares, trabajo focalizado en microexperiencias de escritura–,²⁰ algunos de ellos asociados a factores contextuales –carga horaria prevista, diversidad disciplinar y grado de avance en las carreras de posgrado, entre otros–, asumimos también que toda propuesta institucional que brinde espacios para la reflexión y la formación en torno a la escritura en la investigación constituye una oportunidad para el encuentro y un rasgo diferencial frente a recorridos de posgrado que no asumen responsabilidades al respecto.

Como nota final para estos apuntes, consideramos que desde el cruce entre imágenes, expectativas y decisiones podemos comenzar a pensar intervenciones didácticas que se aparten de las prácticas institucionales del misterio (Lillis, 2001) en torno a la escritura en posgrado: esto es, que se orienten a reducir la distancia entre expectativas institucionales, recursos y posibilidades de los y las estudiantes frente a los desafíos que involucra dicho proceso.

Referencias bibliográficas

- Ahearn, L. (2001). “Language and agency”. *Annual Review of Anthropology*, vol. 30, pp. 109-137. Disponible en: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>.
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2017). “La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares. Reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado”. *Perfiles educativos*, vol. 39, n° 155, pp. 51-67. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982017000100051&lng=es&nrm=iso&tlng=es.

²⁰ Todas estas recuperadas en la narrativa docente.

- (2019). “Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado”. *Apertura*, vol. 11, n° 2, pp. 40-53. Disponible en: <https://doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540>.
- Arfuch, L. (2005). “Cronotopías de la intimidad”. En Arfuch, L. (comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*, pp. 237-290. Paidós.
- Barsky, O. y Dávila, M. (2012). “El sistema de posgrados en la Argentina. Tendencias y problemas actuales”. *Revista Argentina de Educación Superior*, vol. 5, pp. 12-37. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6524480>.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). “La literacidad entendida como práctica social”. En Zavala, V.; Niño Murcia, M. y Ames, P. (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, pp. 109-131. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Camps, A. (2012). “Introducción”. En Camps, A. (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, pp. 7-21. Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2005). “¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos”. *Educere*, vol. 8, n° 30, pp. 415-420. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000300020.
- Chois, P.; Guerrero, H. y Brambilla, R. (2020). “Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado. Revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica”. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 25, n° 2, pp. 535-556. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322020000200535.
- Chois, P. y Jaramillo, L. (2016). “La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte”. *Lenguaje*, vol. 44, n° 2, pp. 227-259. Disponible en: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4622>.
- Cubo de Severino, L.; Puiatti, H. y Lacón, N. (2012). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba: Comunicarte.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Ellis, C.; Adams, T. E. y Bochner, A. P. (2015). “Autoetnografía: un panorama”. *Astrolabio*, vol. 14, pp. 249-273. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626>.

- Fernández Fastuca, L. y Wainerman, C. (2015). “La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica?”. *Perfiles educativos*, vol. 37, n° 148, pp. 156-171. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200010.
- Jodelet, D. (1984). “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”. En Moscovici, S. (dir.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, pp. 469-494. Barcelona: Paidós.
- Lea, M. R. y Street, B. V. (2006). “The ‘academic literacies’ model: theory and applications”. *Theory Into Practice*, vol. 45, n° 4, pp. 368-377. Disponible en: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11.
- Lillis, T. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. Londres: Routledge.
- Miras, M. (2000). “La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe”. *Infancia y aprendizaje*, vol. 89, pp. 65-80.
- Padilla, C. (2016). “Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de postgrado. Géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos”. *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, vol. 3, n° 6, pp. 165-196. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/813>.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Prieto Castillo, D. (2017). “Construirse para educar. Caminos de la educación”. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, vol. 135, pp. 17-32. Disponible en: <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/3328>.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Reyes, G. (2008). *Cómo escribir bien en español. Manual de Redacción (6ª)*. Arco Libros.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. *Infancia y aprendizaje*, vol. 58, pp. 43-64.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires - Barcelona: Paidós.

- Suárez, D. (2011). “Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente”. *Revista del IIICE*, vol. 30, pp. 17-32.
- Taboada, M. B. (2021). *Secuencias didácticas: 30 preguntas y respuestas*. El Ateneo.
- Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario: Homo Sapiens.
- Wainerman, C. (2017). “La eficiencia de doctorados en ciencias sociales y en ciencias exactas. En busca de evidencias”. *Debate Universitario*, vol. 6, n° 11, pp. 17-36. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6468012>.

Capítulo 5

Aportes de la Epistemología a la enseñanza de la escritura de la tesis

María Isabel Pozzo

Introducción

La escritura de una tesis es un requisito *sine qua non* para la finalización de las carreras de posgrado en casi¹ todo el mundo. En función de tal requisito, las maestrías y doctorados proponen distintos espacios curriculares para acompañar este proceso: cursos de Metodología de la investigación y seminarios o talleres de tesis como ejes comunes (a menudo llamado “parte estructurada”), y cursos temáticos que aportan los contenidos específicos sobre los temas de las tesis (a menudo asignados a la “parte personalizada” de la cursada).

En el primer bloque de dicha estructura bipartita es infaltable uno o dos cursos de Epistemología. La inclusión está claramente justificada en la medida en que una carrera de posgrado apunta a formar a un investigador en la especialidad o, cuando menos, a un especialista capaz de proponer y concretar una investigación. Sin embargo, el aporte de la Epistemología para la escritura de la tesis resulta menos directo si se lo compara con los otros seminarios, sea de uno u otro eje.

Al respecto, cabe preguntarse si tal distancia se debe a una característica inherente al saber epistemológico o si, en cambio, se debe a la forma de enseñarla.

¹ En algunos países, la tesis se suple con la presentación de publicaciones sobre el tema.

En este trabajo concebimos una respuesta combinada: es cierto que la Epistemología constituye un campo menos instrumental que el de la Metodología de la investigación, por ejemplo, o el de la escritura académica. Pero, a su vez, esa distancia puede deberse a un abordaje marcadamente enciclopedista, en el que abundan los datos fácticos, tales como nombres de epistemólogos ilustres, reflexiones muy abstractas o ejemplos de disciplinas ajenas a los cursantes (generalmente, la Física).

En dicho marco, el presente capítulo tiene por objetivo desarrollar una forma de presentar la Epistemología para que contribuya a enseñar a escribir la tesis, tarea que constituye el mayor desafío para los cursantes de posgrado y las propias instituciones. Si bien existe numerosa producción sobre cómo promover la escritura de una tesis, y el presente libro da cuenta de ello, son escasas las propuestas que exploran recursos menos convencionales (cfr. Pozzo, 2021) y no existen las que lo vinculan con la enseñanza de la Epistemología.

El capítulo se organiza en dos partes: la primera refiere a temas de cursos universitarios de Epistemología presentados de manera tal que resulten orientados hacia la enseñanza de la escritura de la tesis. La segunda parte describe cómo organizar un curso virtual de Epistemología de modo que se oriente hacia la misma meta: promover la escritura de la tesis.

Temas de epistemología y enseñanza de la escritura de la tesis

El objeto de estudio de la Epistemología: punto de partida para asumirse como tesista

Es habitual comenzar un curso de Epistemología definiendo su objeto de estudio. A continuación, una definición del prolífico epistemólogo argentino Mario Bunge:

La epistemología, o filosofía de la ciencia, es la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico. Mera hoja del árbol de la filosofía hace un siglo, la epistemología es hoy una rama importante de este (1985: 21).

Esta definición es contundente, monolítica, en el sentido de que presenta una única postura, sin consignar disenso alguno. Es claramente explicativa, como de diccionario, se podría decir. Luego, el autor argumenta la metáfora de pasar

de ser una hoja a una rama enumerando las cuantiosas revistas internacionales, congresos y cátedras de Epistemología que existen en el mundo, pero ya no retoma la definición en sí.

Ahora bien, veamos esta otra definición del autor, en el prefacio de la misma obra. Allí refiere a los cambios respecto de la primera edición vinculados con lo acontecido en la disciplina durante ese tiempo. La analizaré por partes:

Desde entonces (la primera edición de 1980) he aprendido mucho, pero sigo siendo un realista, científicista, materialista y sistemista convicto y confeso. No me ha hecho mella la contrarrevolución anticientificista iniciada por Thomas S. Kuhn y Paul K. Feyerabend (ibídem: 13-14).

En este primer párrafo, Mario Bunge define su propia postura teórica, enumerando sus rasgos con absoluta claridad. Al mismo tiempo, consigna los representantes de la postura antagónica, designados con el calificativo de “anticientificistas”, a los que describe a continuación:

En el curso de los dos últimos decenios se ha difundido la filosofía y la sociología anticientíficas de la ciencia inspiradas en Kuhn y Feyerabend. Ellas pueden resumirse así: la investigación científica es una empresa social antes que obra de cerebros individuales; construye colectivamente los hechos en lugar de estudiarlos; no se propone alcanzar conocimientos objetivos acerca de la realidad; sus resultados no son universales, sino que valen localmente, por depender del interés material y del consenso; y las teorías rivales son mutuamente “incomensurables” (incomparables). En otras palabras, esta visión de la ciencia es sociologista (aunque no propiamente sociológica), constructivista (o subjetivista) y relativista (ídem).

El proceso de definición es por antagonismo, con marcadores tales como “antes que”, “en lugar”, “sino”. Las características de ambas posturas son presentadas como completamente opuestas. Después, su argumentación se vale de una larga enumeración de representantes de la postura a la que adhiere:

Esta concepción de la ciencia se opone al realismo científico que habían abrazado Aristóteles, Tomás de Aquino, Galileo, Smith, Ampère, Darwin, Boltzmann, Cajal, Durkheim, Einstein, Popper, y Merton –por mencionar a unos pocos– así como, por supuesto, todos los que exploraron alguna faceta de la realidad y contrastaron sus hipótesis con los hechos (ídem).

La fundamentación continúa con una extensa enumeración de argumentos, todos ellos introducidos por un mismo encabezamiento (“Si el sociologismo-constructivismo-relativismo fuese verdadero”):

Si el sociologismo-constructivismo-relativismo fuese verdadero, no podría serlo, ya que niega la posibilidad de la verdad objetiva y universal. Si fuese verdadero, no habría diferencia entre ciencia y superstición, ni entre pensamiento crítico y pensamiento mágico. Si fuese verdadero, habría ciencia blanca y ciencia negra, ciencia masculina y ciencia femenina, ciencia burguesa y ciencia proletaria. Si fuese verdadero, nadie se esforzaría por averiguar si las hipótesis se ajustan a los hechos. Si fuese verdadero, todas las proposiciones científicas tendrían un contenido social, de modo que todas las ciencias serían sociales. Si fuese verdadero, estaría fuera de lugar toda discusión racional, ya que todo quedaría librado a la convención social y a la intriga política. Si fuese verdadero, la elección entre teorías rivales no dependería de su capacidad de dar cuenta de los hechos objetivos, sino solo de las relaciones de fuerzas entre equipos científicos rivales. Si fuese verdadero, no habría progreso científico, es decir, no se descubrirían nuevos hechos ni se inventarían ideas más adecuadas acerca de la realidad ni métodos más precisos para ponerlas a prueba. Si fuese verdadero, la adopción de una teoría se parecería más a una conversión religiosa o política que a un aprendizaje crítico. Si fuese verdadero, no habría lugar para preguntas acerca del sentido y la referencia de los constructos científicos, ni acerca de la precisión de las técnicas científicas. Si fuese verdadero, de nada servirían las disquisiciones epistemológicas sobre los conceptos de verdad, prueba empírica, confirmación, método, poder predictivo, etc.: la epistemología sería reemplazada por la sociología del conocimiento (ídem).

La iteración del encabezamiento de cada argumento produce un efecto intensificador, sumado a la fuerza semántica de insinuar que no es verdadero. En síntesis, esta extensa definición permite apreciar la vehemencia con la que expone los rasgos de la Epistemología a partir de lo que, desde su postura, *no* debería ser. Aquí, la presentación del objeto de estudio de la disciplina no es ya expositiva, como en la primera definición, sino decididamente argumentativa. El autor define y a su vez explicita su posicionamiento (llamado desde la postura antagónica como “concepción heredada”), justificándolo con argumentos e intentando convencer al lector.

Hasta aquí, se pueden extraer distintas lecciones de este primer tema del curso de Epistemología en cuanto a su potencialidad para enseñar a escribir una tesis. En primer lugar, el docente podrá resaltar las distintas formas de enunciar

de un texto académico, que en este caso es la tesis, como se aprecia en las dos definiciones del objeto de la Epistemología. En segundo lugar, mostrar un rasgo clave del género tesis: su naturaleza expositiva-argumentativa. En efecto, la argumentación es visiblemente notoria en la segunda definición, que es marcadamente polifónica; esto es, deja ver la existencia de distintas corrientes y posturas. No solo expone los rasgos, sino que proporciona razones que apoyan a la caracterización presentada.

... el que explica se posiciona de manera consciente o inconsciente a favor o en contra del tema que explica, así como de la manera en que ese tema fue abordado por otros y, en consecuencia, argumenta, ofrece razones respecto de la validez de su punto de vista. Explicar, entonces, no se restringe a la mera transmisión de conocimientos con la intención de hacerlos comprensibles, sino que también puede ser considerada como una acción argumentativa (Roich, 2007: 53-54).

Lo propio del texto argumentativo es que supone la existencia de más de una postura que compiten entre sí. Aun cuando parezca visible, el docente podrá resaltar el diálogo presente y la forma en el que está construido. La reflexión explícita sobre estas variantes contribuirá a que el tesista comprenda las estrategias de que dispone como escritor.

Por último, el presente tema epistemológico permitirá al docente mostrar al tesista que el objeto de la Epistemología es absolutamente cercano a su condición de tal. Para ello, debe hacerle comprender que la tesis consiste en una investigación y que, por ende, se desempeñará como investigador y, de allí, su vinculación con la Epistemología. Esto resulta quizás demasiado obvio. Sin embargo, no lo es tanto, ya que a menudo los cursantes de un posgrado son profesionales con poca o nula tradición en investigación académica. El desempeño profesional implica fundamentalmente *aplicar* el conocimiento adquirido en la carrera de grado, mientras que el desempeño académico demanda *construirlo*. Por su parte, el recorrido universitario durante la carrera de grado apunta más a *dar cuenta* de las lecturas realizadas, mientras que el posgrado supone *resignificar* las lecturas en pos de hacer un aporte personal. En efecto, las prácticas de escritura en el grado, predominantemente expositivo-explicativas, pueden ser caracterizadas como sigue:

En las secuencias expositivo-explicativas se presenta la exposición de un saber ya construido y legitimado socialmente. El propósito de estas es infor-

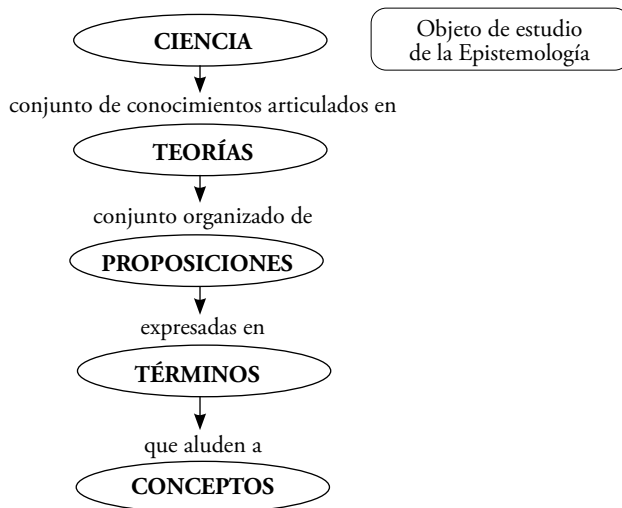
mar. Al insertar estas secuencias en un texto académico, el enunciador está explicitando los conocimientos previos que la comunidad científica tiene sobre el tema tratado; de este modo, se legitima ante sus pares demostrando que ha leído y que conoce el tema y, además, aporta un punto de partida común para plantear sus propias perspectivas sobre este (ibídem: 55).

En el mismo sentido, un estudio con cursantes de maestrías de distintas carreras refirieron todos a las diferencias entre la forma de producir en el grado y en el posgrado (Pozzo, 2019). Por lo expuesto, si bien iniciar el curso definiendo el objeto de la Epistemología resulta ineludible y acertado para comprender qué designa, es preciso que el docente “dé un paso más” en el sentido aquí descripto para contribuir a la escritura de la tesis.

Del objeto de estudio de la Epistemología a las secciones de una tesis

La *ciencia*, objeto de estudio de la Epistemología, alude a un conjunto de conocimientos articulado en teorías. Estas, a su vez, están conformadas por *proposiciones* expresadas en *términos* que aluden a *conceptos* (gráfico 1).

Gráfico 1. Vinculación entre ciencias, teorías, proposiciones y términos



Fuente: elaboración propia.

Esta imbricación puede resultar grandilocuente o poco aplicable para el tesista si es presentada en términos abstractos o en vacío. Sin embargo, una tesis contiene también esta estructura de niveles y es preciso señalar esa analogía. La sección de la tesis por antonomasia en la que se presentan las teorías, proposiciones y conceptos es el Marco teórico o Marco referencial, aunque en realidad toda la tesis se construye sobre estos elementos. Incluso el tema de la tesis está encuadrado o enmarcado (de allí la noción de “marco teórico”) en las coordenadas de determinadas teorías (Pozzo, 2020a). Por ejemplo, aludir a “individuos”, “personas” o “sujetos” remitirá a encuadres teóricos diferentes más allá de que todos estos términos se ubiquen en la psicología y que cotidianamente sean utilizados como sinónimos. Una definición más lingüística señala:

Una teoría puede ser entendida como una construcción discursiva que pretende dar cuenta de ciertos fenómenos a partir de una serie de presupuestos. En este sentido, toda teoría –así como cualquier producción lingüística– es ideológica y, como tal, implica adoptar una posición específica respecto de sus objetos de conocimiento (Roich, 2007: 50).

A este punto, referirse a los planos constitutivos del objeto de estudio de la Epistemología puede desembocar en las siguientes preguntas orientadoras para los tesistas: ¿en qué disciplina/s científica/s se encuadra su tesis?, ¿cuáles son las teorías fundamentales que la sustentan?, ¿ya lo ha hecho explícito en lo que lleva desarrollado de su tesis? Extraiga una proposición y, de ella, los conceptos contenidos.

Ahora bien, aunque los niveles constitutivos de la ciencia son estructuralmente estables (por definición, las ciencias están conformadas por teorías, proposiciones y términos), su contenido cambia con la generación de nuevos conocimientos. Estos se obtienen a través de la recolección de datos y su análisis exhaustivo. Este acopio de evidencia empírica puede producirse de dos maneras: una de ellas es a través de la experimentación, que consiste precisamente en producir un experimento, o sea, una situación artificiosa en la cual se manipulan variables para evaluar los resultados. La otra forma de recolección de datos es el trabajo empírico, la observación en sentido amplio, como la conciben Postic y De Ketele (1998). Esta se lleva a cabo no ya en un laboratorio, sino directamente en terreno, es decir, en los escenarios naturales donde los fenómenos tienen lugar, como los centros de salud, las escuelas, los barrios, etc. Ejemplos de ello pueden ser la investigación sobre casuística, las historias clínicas, etc.

En consecuencia, no cabe asociar indefectiblemente investigación con experimentación. La primera refiere a diversos procedimientos tendientes a obtener información para producir conocimientos. Sea en forma experimental u observacional, la investigación científica implica un cotejo entre teoría y realidad para producir conocimiento científico. Cabe destacarlo porque existen otros tipos de conocimientos, como los cotidianos, religiosos y artísticos. Se diferencian en sus métodos, en la forma en que se llega a ellos. Al conocimiento científico se arriba mediante un procedimiento bastante estandarizado que se llama el “método científico”, que es abordado por la Metodología de la investigación. Si bien excede el alcance de la Epistemología, ambas resultan complementarias, como este capítulo intenta demostrar. Tanto es así que un prestigioso filósofo argentino, Juan Samaja, denomina una de sus obras *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica* (1994). Más allá de esta complementariedad, existe una profusa bibliografía en metodología de la investigación dedicada al método científico, razón por la que no será cubierta en este capítulo.

Comprendiendo la naturaleza dinámica del conocimiento científico, el tesista deberá preguntarse: ¿de qué modo obtendré la evidencia de mi investigación?, ¿por métodos experimentales o empíricos?, ¿cómo específicamente?

Acerca del contenido de las ciencias y su presencia en una tesis

El apartado anterior refería a los componentes de las ciencias –objeto de la Epistemología–: teorías, proposiciones y términos, y la vinculación entre ellos. Ahora bien, es preciso atender a la forma en que se relacionan sus componentes en cada uno de estos planos: teorías con teorías, proposiciones con proposiciones y términos con términos. En el plano de las proposiciones, Seoane, Zunino y Muschietti (2007) resaltan la importancia de expresar con claridad las relaciones lógico-semánticas entre las diferentes proposiciones de un texto académico. Esta es una de las formas en que el enunciador (el tesista, en este caso) resulta confiable para sus pares de la comunidad científica. Debe fundamentar sus hipótesis mediante argumentos aceptables (dimensión semántica) y construir con ellos un texto cohesivo y coherente (dimensión lógica). Los conectores son recursos primordiales para establecer las relaciones entre proposiciones. En términos discursivos:

La conexión es una estrategia básica de los discursos argumentativos dado que es necesario para el que argumenta unir lógicamente los datos

o argumentos con la tesis que plantea y con la conclusión. Esta relación entre los enunciados se manifiesta mediante *conectores* (palabras de relación que se usan –función pragmática– para articular las informaciones y las argumentaciones de un texto) (Dib, 2007: 71).

Tabla 1. Tipos de conectores

Conexión aditiva: relacionan dos o más argumentos hacia una misma conclusión; están coorientados. Algunos funcionan presentando el último argumento como el más fuerte para la conclusión.	Conexión contraargumentativa: son contraorientados, ya que dirigen argumentos hacia conclusiones divergentes; el enunciador adhiere a la conclusión apoyada por el conector.	Conexión causativa: relación entre argumento/conclusión; varía el orden. Implican un movimiento “lógico” entre una cierta causa y una cierta consecuencia.
<i>Incluso, inclusive, y además, asimismo, encima.</i>	<i>Pero, sin embargo, por otra parte, empero, no obstante, ahora bien, por el contrario, al final.</i>	<i>De modo que, ya que, así que, como, porque, por lo tanto, por consiguiente, luego.</i>

Fuente: Dib (2007: 71).

Es fundamental, por tanto, que el tesista repare en la concordancia que debe existir entre los conectores elegidos en la formulación de su tesis y las vinculaciones entre los diversos componentes de la ciencia en la cual se inscribe su investigación: teorías, proposiciones y términos.

Los tipos de conocimiento y el posicionamiento ante la tesis

Un tema que se deriva de manera directa del objeto de la Epistemología es el de los tipos de conocimiento: científico, vulgar, religioso, mágico, artístico. Porque si la Epistemología se ocupa del conocimiento científico, se desprende que hay otros tipos, como indiqué en el apartado anterior. Este tema despierta interés en un doble sentido. Por una parte, los tipos de conocimiento pueden ser un objeto de investigación en sí, sea central o periférico. Así, por ejemplo, un tesista del área de la salud puede abocarse a los conocimientos vulgares acerca de los síntomas de una enfermedad o los tratamientos posibles. Este objeto puede ser periférico cuando no es el foco de la investigación, pero se relaciona de algún modo con aquel. Por ejemplo, si una investigación se centra

en políticas de atención de la salud en cierto tiempo y lugar, los conocimientos vulgares acerca de cierta enfermedad o tratamientos tendrán vinculación con el tipo de difusión científica implementada por dichas políticas.

Por otra parte, y este es el interés más importante, el mismo tesista puede quedar preso de un pensamiento mágico o vulgar –en el sentido de no fundamentado racionalmente–, en lugar de proceder científicamente. El siguiente intercambio ejemplifica este proceder:

Docente: ¿Por qué pensás eso?

Tesista 1: No sé, porque pienso que es así.

Tesista 2: Porque lo hago siempre.

Por tanto, la “vigilancia epistemológica”, según describen brillantemente Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2004), será a la vez una categoría por estudiar al abordar la epistemología francesa y una actitud por promover en los tesistas.

Las formas de razonamientos y el lugar de la evidencia en la tesis

Las formas de razonamiento –sistematizadas por la lógica proposicional– son también contenidos infaltables en los cursos de Epistemología. Definiciones como “el método deductivo va de lo general a lo particular” son frecuentes entre los tesistas, pero en cuanto se les solicita un ejemplo, quedan sin respuesta. Sin la posibilidad de apropiárselas, estas definiciones no aportan a la formación como investigador. Si bien la ejemplificación resulta un complemento útil de la mera definición, los textos epistemológicos suelen proporcionar ejemplos con contenidos inverosímiles o poco científicos, referidos a individuos tales como cisnes o gatos (sin tratarse de las ciencias veterinarias). Veamos los siguientes ejemplos, extraídos de un clásico libro de Epistemología (Chalmers, 2000: 71):

Ejemplo 1:

1. Todos los libros de filosofía son aburridos.
2. Este libro es un libro de filosofía.

3. Este libro es aburrido.

Este claro y breve ejemplo de razonamiento lógicamente válido sorprende por su contenido en, al menos, dos sentidos: a) la idea de aburrimiento, que aparece más como un estado de poca profundidad inquisidora que de un abordaje psi-

cológico; y b) la banalización de un libro de Filosofía, disciplina que representa la actividad reflexiva por excelencia.

Ejemplo 2

1. Todos los gatos tienen 5 patas.
2. Bugs Pussy es mi gato.

3. Bugs Pussy tiene 5 patas.
(ibídem: 72).

Por otra parte, el ejemplo 2 ilustra de manera contundente y evidente un razonamiento válido no verdadero. No importa de qué disciplina sean los tesisistas, todos comprenderán que la premisa de partida es falsa en su contenido. A la vez, la propuesta de referirse al propio gato (en un sentido más doméstico-sentimental que de las ciencias veterinarias) resulta, otra vez, poco científico.

Ejemplo 3

1. El metal x_1 se dilató al calentarlo en la ocasión t_1 .
2. El metal x_2 se dilató al calentarlo en la ocasión t_2 .
3. El metal x_n se dilató al calentarlo en la ocasión t_n .

Todos los metales se dilatan al ser calentados.
(ibídem: 74).

El ejemplo 3 de razonamiento no válido resulta, por su contenido, más cercano al mundo científico. Pensar distintas ocasiones puede requerir cierta imaginación para quien no provenga de la Física, pero resultará más provechoso para comprender los tipos de razonamiento.

Considerando que los ejemplos pueden presentar la dificultad de vincularlos con temas de las diversas disciplinas científicas, una actividad de gran interés es solicitar a los tesisistas que proporcionen ejemplos de sus propios campos del saber. Como se trata de una actividad divergente, ya que hay numerosos ejemplos posibles, bien puede ser adoptada como una consigna de evaluación.

Otra actividad que puede solicitarse es la de identificar los modos de razonamiento subyacentes en una determinada investigación. Es importante que el profesor elija una del campo de conocimiento de los cursantes y, de ser posible, de alguno de los temas de tesis del grupo. La investigación debe ser cabalmente accesible a los tesisistas mediante la lectura. Es preferible que esté

disponible en versión de artículo de una revista, que es más breve –y por ende más didáctica– que el formato tesis. No es habitual que la investigación explicita el razonamiento utilizado, lo cual deberá ser identificado por los tesisistas. En el siguiente ejemplo estas consideraciones están explícitas y, por tanto, constituyen un material de reflexión de gran utilidad. Específicamente, San Miguel Simbrón (2008) realiza un estudio médico en Bolivia con niños anémicos. En su artículo incluye proposiciones como la siguiente, que puede dar lugar a una reflexión epistemológica:

LR [*Likelihood ratio*: razón de verosimilitud] es en realidad un estadígrafo intermedio, que permite obtener una probabilidad posttest que me acerca más al conocimiento de una prevalencia real de la anemia ferropénica en poblaciones vulnerables de gran altitud, y podrá servir a muchos lugares semejantes (ibídem: 31).

Como puede verse en el fragmento, “en poblaciones de gran altitud” alude a una de las ocasiones posibles que menciona el ejemplo 3. A su vez, la idea de que “podrá servir a muchos lugares semejantes” remite a la conclusión “Todos los metales se dilatan al ser calentados”, aunque la matiza con “lugares semejantes”. Es decir, no generaliza a todos los metales, sino a aquellos que compartan esa condición. Este matiz salvaguarda al investigador de lo que Chalmers (2000) llama “inductivismo ingenuo”. A tal punto atiende a la situación particular del estudio (la variable altitud) que, para concluir que “la anemia por deficiencia de hierro tiene una prevalencia elevada en grupos vulnerables como el niño y la niña en nuestro medio de gran altitud” (San Miguel Simbrón, 2008: 26), requirió obtener y utilizar un punto de corte o umbral diferente al del llano. En la sección siguiente de este capítulo se podrá apreciar una manera de explotar didácticamente este tipo de material.

Cómo organizar un curso de Epistemología orientado a la escritura de la tesis

Las vinculaciones entre contenidos epistemológicos y enseñanza de la escritura de la tesis hasta aquí esgrimidas se concretan en la materialidad de la clase. Por tal razón, a continuación presento algunas pautas de funcionamiento para un curso virtual de Epistemología a nivel de posgrado, concebido con el fuerte propósito de contribuir a la enseñanza de la escritura de la tesis. Las descrip-

ciones que siguen reflejan decisiones que ya han sido probadas en distintos cursos, con resultados satisfactorios para los objetivos propuestos, dando lugar a un prototipo didáctico (Pozo, 2020b). Sin embargo, estas pautas podrán ser adaptadas de acuerdo con las peculiaridades de cada caso.

Planificando en la virtualidad

Un curso virtual presenta la posibilidad de alternar encuentros sincrónicos con trabajo asincrónico a través de los recursos de un aula virtual. Esta variedad garantiza el beneplácito de los distintos tipos de estudiantes y sus estilos de aprendizaje. A su vez, la alternancia de ambas instancias (sincrónica y asincrónica) permite monitorear el correcto funcionamiento de cada propuesta.

El dispositivo de enseñanza cuenta con un sustrato material, dado por el aula virtual. Allí el docente dispone los materiales que requiere para su estrategia didáctica; entre ellos:

- Un repositorio de bibliografía, que es una carpeta organizada en obligatoria y complementaria. Si los cursantes pertenecen a distintas disciplinas y el docente desea matizar las lecturas de acuerdo con ello, estas carpetas pueden estar a su vez subdivididas en general y específica, siendo la última para las distintas carreras de los cursantes. Además de poner a disponibilidad la bibliografía en archivos, es conveniente indicarla también en la Guía de trabajo. O sea que la bibliografía obligatoria está duplicada en el aula, en dos áreas: en la de contenidos del curso, con el respectivo hipervínculo, y en la de bibliografía, con el archivo. Cabe aclarar, a su vez, que la bibliografía incluye tanto fuentes primarias como secundarias y revisión de las publicaciones más recientes, cada una de las cuales realiza su aporte a la construcción de una tesis (Pozzo, 2020a).
- Foros de intercambio agrupados por temas con consignas específicas a partir de bibliografía indicada por el docente. Es muy importante que los cursantes presten atención a las páginas y secciones cuya lectura se solicita, cuidadosamente seleccionadas.
- Una Guía de trabajo a modo de compilación de los temas, las lecturas y las actividades que se van proponiendo en los foros. Esta puede subirse

completa, a modo de anticipo del curso, o ir actualizándose a medida que el curso avanza y compila lo que se va presentando.

- Noticias de interés, tales como cursos, congresos, llamados de revistas, etc. Puede ser cargado tanto por el docente como por los cursantes. Aun cuando el plazo ya haya pasado, los tesisistas podrán registrar de esos anuncios nombres de investigadores, equipos, instituciones, etc., que pueden pasar a formar su acervo de informantes o fuentes de consultas a futuro.

Desafíos de la primera clase

La primera clase implica siempre la dificultad de planificar para un grupo de cursantes que aún no se conoce. Por tal razón, es conveniente que en un curso virtual sea sincrónica. Ante esta dificultad, es preciso planificar cuidadosamente los primeros momentos. Al comienzo de la clase, y dependiendo de la puntualidad de los cursantes y eventuales inconvenientes tecnológicos, hay tiempo hasta que se constituye el grupo en su totalidad. Comenzar cuando aún no todos se han sumado puede suponer interrupciones poco productivas. A su vez, postergar el inicio para esperar a que todos estén presentes suele implicar una pérdida de tiempo valioso. Este dilema puede resolverse destinando los primeros minutos a responder una encuesta inicial confeccionada *ad hoc* para recabar información relevante sobre los cursantes, así como los conocimientos previos acerca del tema del curso. De esta forma, se resolverá otra dificultad de la primera clase: la falta de lecturas previas en común sobre las cuales intercambiar, lo que obliga a una dinámica expositiva monológica del dictante. En cambio, sí están disponibles los conocimientos previos, que es preciso examinar porque tamizan la forma en que recibimos la información e incluso nuestra percepción del mundo. Por tanto, es importante comenzar la clase y el curso examinando los conocimientos y las ideas previas, ya que son los cristales a través de los cuales percibimos la realidad.

Texto de la encuesta

Estimado cursante: le agradeceré responder la siguiente encuesta, que tiene como objetivo conocerlos mejor para una más apropiada propuesta de enseñanza.

Las respuestas serán tratadas en estricto anonimato. Desde ya muchas gracias, Dra. María Isabel Pozzo.

1. Información general

- Nombre y apellido:
- Correo electrónico:
- Título de grado:
- Carrera de posgrado que cursa:
- Edad:
- Sexo:
- Desempeño laboral (si ejerce la docencia, especifique asignatura y carrera):

2. Información académica

- ¿Tiene experiencia previa en investigación? En caso afirmativo, descríbala.
- ¿Tiene definido (al menos aproximadamente) su tema de tesis? En caso afirmativo, coméntelo.
- ¿Está familiarizado en buscar información académica en la web? En caso afirmativo, indique cómo y dónde realiza sus búsquedas.

3. Acerca del curso de Epistemología

- ¿Qué piensa que es la Epistemología?
- ¿Con qué temas piensa que se relaciona?
- ¿Qué piensa que le puede aportar el curso a su formación doctoral?
- ¿Algún otro comentario que desee realizar?

Entre las distintas ventajas de una encuesta en línea (Pozzo, Borgobello y Pierella, 2019), aquí destaca que el docente puede ir leyendo las respuestas a medida que llegan y ya ir haciéndose una idea acerca del grupo desde el primer momento del curso. Las ideas previas se pueden recabar también oralmente, como forma de “romper el hielo”, pero, según el grupo, es probable que participen solo los más extravertidos.

Al cabo del completamiento de la encuesta, el curso estará ya constituido. Es momento, entonces, de presentar las cuestiones de funcionamiento que se describieron en el apartado anterior. Una vez que se ha explicado lo *organizativo*, se puede ingresar a lo *académico* propio del curso aprovechando las respuestas de la *encuesta como recurso didáctico*. En efecto, se podrían tomar las ideas de los tesisistas como disparadores y compararlas en cuanto a sus coincidencias y

divergencias. Así, a la pregunta “¿Qué piensa que es la Epistemología?”, una respondiente indicó “origen de las palabras” (en clara alusión a la “etimología”) y señaló como su tema la etiología. Otras respuestas a esta misma pregunta fueron: “ordena el método científico”, “conocimientos adquiridos”, “la filosofía del conocimiento”. Si bien estas tres últimas denotan mayor proximidad al objeto de la Epistemología que la primera, resta aún una reflexión analítica sobre esas respuestas para desandar las propias concepciones.

Además del aprovechamiento didáctico de la encuesta para una óptima planificación del curso, responder el cuestionario pondrá a los tesistas en situación de recolección y análisis de datos, una tarea fundamental de la investigación en las ciencias empíricas.

Las clases asincrónicas

Las clases asincrónicas (Méndez Landa, 2021) proporcionan valiosas oportunidades para ejercitar la expresión oral y escrita en un registro académico. Por una parte, la posibilidad de subir videos elaborados en torno a algún contenido del curso puede servir como insumo para proporcionar *feedback* sobre la expresión oral de los tesistas, como ejercicio preparatorio de la defensa de la tesis. Por su parte, los foros proporcionan excelentes oportunidades para trabajar la expresión escrita, una habilidad imprescindible en la preparación del proyecto de tesis y la tesis en sí misma. Como la vida del tesista discurre principalmente en la escritura, el curso podrá *explayarse* en el registro escrito, según se desarrolla a continuación.

A fin de lograr el máximo rendimiento de los foros, la consigna debe ser muy clara, especialmente en las primeras propuestas, en las que es necesario establecer la modalidad de interacción. Por ejemplo, una consigna inicial para todo el curso:

Docente:

Muy buenos días, espero que hayan tenido una semana fructífera de lecturas.

En el área de “Desarrollo de los contenidos” > “La Epistemología y el conocimiento científico” del aula virtual, encontrarán foros con propuestas para aplicar los nuevos conocimientos.

La impronta escrita de los foros permite tomarse un tiempo para reflexionar las respuestas y expresarlas de manera cuidada, que es la actitud y el

accionar propio de la investigación. Por supuesto pueden consultar los textos, ya que aun con ellos será preciso haber realizado una lectura atenta y comprensiva. Cada vez que respondan a partir de un autor, indíquenlo con su apellido, año y, si es una cita textual, número de página.

Puede participar en el orden que usted prefiera. En cualquier caso, es muy importante leer las intervenciones de los compañeros y, toda vez que sea posible, entablar intercambios con ellos.

En general, los foros comenzarán con preguntas más convergentes, tendientes a la comprensión de los textos, para dar lugar luego a expresiones más divergentes en las que cada cursante pueda aportar con un ejemplo o casuística propia.

Estas indicaciones constan también en la pizarra inicial del curso, donde voy registrando los avances de nuestro curso y la dinámica de funcionamiento. Nos encontramos en los foros,

Ma. Isabel

Como puede verse, este anuncio inicial ordena el funcionamiento del curso, pero a su vez propone pautas aplicables a la escritura de la tesis, tales como la necesidad de una expresión cuidada y la mención explícita de la autoría ajena. Para promover los intercambios, los foros comienzan por una pregunta convergente de comprensión de textos. El desafío que presenta la interacción escrita es que, mientras cada tesista prepara la respuesta, es probable que otro ya lo haya respondido y, por tanto, dicha respuesta resulte extemporánea frente a una nueva pregunta. Veamos el siguiente intercambio basado en el artículo de San Miguel Simbrón (2008) mencionado en la primera parte de este capítulo. Participan la docente del curso de Epistemología y varios tesistas, enumerados para preservar su anonimato:

D: ¿A qué tipo de razonamiento apela San Miguel Simbrón (2008) para su investigación sobre la anemia ferropénica en niños residentes de gran altitud?

T1: A una explicación inductiva para generar conocimiento científico a partir de las investigaciones de la anemia ferropénica en niños residentes permanentes de gran altitud, y permiten obtener estrategias para el control de este problema prioritario de la salud en Bolivia.

T2: Ellos utilizan el método inductivo que va de lo particular a lo general, en un contexto diferente, como lo es la gran altitud de los niños residentes en Bolivia, en el que se necesita más del conocimiento científico acorde al medio. Los casos particulares les permitió [sic] llegar a conclusiones

generales, a decir del estudio de Atocha pudieron conducir a un nivel general el mejor conocimiento posible, y así demostraron el fundamento de la inducción que es en sí la experiencia realizada.

T3: Utiliza un racionalismo aplicado porque analiza la construcción del conocimiento científico, el método aplicado y la elección de este método. La realiza a través de la explicación inductiva y la probabilidad para analizar si desde un punto de vista epistemológico existe científicidad en la investigación.

D: ¡Correcto, T1, T2 y T3! Ahora les propongo “despegarse” del texto y responder: ¿sobre la base de qué implementa el método inductivo? T1 dice “explicación inductiva para generar conocimiento científico a partir de las investigaciones de la anemia”, T2 menciona “casos particulares” y T3 se mueve en un grado de generalidad. ¿Qué respondería el resto al respecto? T4: El tipo de razonamiento al que apela el autor es una explicación inductiva, y la probabilidad, para obtener conocimiento científico aplicable sobre niños con anemia.

D: Entonces, ¿cuáles son los casos particulares?

T5: Los casos particulares serían los diferentes métodos de suplementación de hierro y sus resultados en cuanto a los valores de hemoglobina y prevalencia de anemia. Se evaluó la asociación entre la suplementación de hierro y los valores de hemoglobina en diferentes altitudes. También se evaluaron diferentes formas de suplementación: diarias versus semanal y su impacto en los valores de hemoglobina. Finalmente, se evaluó el impacto de la fortificación de alimentos con diferentes tipos de hierro y su asociación con los valores de hemoglobina y la prevalencia de anemia. De esta manera, yendo de la experiencia: suplementar con hierro con diferentes modalidades la población infantil a gran altitud mejora los niveles de hemoglobina y reduce la prevalencia de anemia. Se llega [sic] a una conclusión general de que: “En nuestro medio de gran altitud, la probabilidad de contraer anemia ferropénica en niños y niñas expuestos a una alimentación deficiente en hierro es alta” y que Niños [sic] y niñas de gran altitud consumen alimentos con bajo contenido de hierro. Por lo tanto, es altamente probable Que [sic] niños y niñas contraigan anemia. Esto se explicaría con el razonamiento siguiente: el hecho de que al suplementar con hierro mejoren los niveles de hemoglobina, significa que la dieta de los niños es deficiente en hierro.

T6: San Miguel Simbron [sic] apela a un método inductivo, que va de lo particular a lo general. Realizando investigación científica sobre un

problema ya establecido, la anemia en niños que viven a altas latitudes.
Buscando resultados para mejorar problemas sociales ya presentes.

El intercambio comienza con una pregunta convergente de la docente. Las intervenciones de los tres primeros tesisistas contienen la respuesta correcta (“procedimiento inductivo”), pero no se advierten las argumentaciones. El excedente de sus respuestas no justifica por qué es inductivo, sino que abundan en otros temas. Por tal razón, la docente, en su segunda intervención, los invita a justificar sus respuestas y entonces la T4 da una contestación más breve y precisa. Con el propósito de redondear la idea y, además, para verificar la cabal comprensión de los tesisistas, la docente vuelve a intervenir solicitando indicar cuáles son los casos particulares, que si bien fueron mencionados por la T4 (“los niños con anemia”), no fueron identificados como tales. La T5 responde con una gran verbosidad que, a pesar de su extensión, no proporciona la respuesta esperada; por el contrario, responde incorrectamente: “Los casos particulares serían los diferentes métodos de suplementación de hierro y sus resultados”. La T6, finalmente, aporta una idea que en realidad responde a la primera pregunta, poniendo de manifiesto una intervención extemporánea, como suele pasar cuando preparan una respuesta sin seguir el desenvolvimiento del diálogo. Estas dificultades dan prueba de la necesidad de este tipo de trabajo en cursantes que deben producir una obra de envergadura como es una tesis. Las clases sincrónicas –basadas en la interacción oral virtual en simultaneidad– deberían estar en concordancia con la metodología dialógica implementada en los intercambios asincrónicos.

Otro de los aspectos fundamentales que surgen en los foros es la citación de los autores aludidos, estrategia ineludible para consignar la autoría ajena en las tesis. Es preciso consignar las referencias bibliográficas completas, adecuadas al manual de estilo adoptado por el programa de posgrado (p. ej., APA, Vancouver, entre otros), que es una de las dificultades más recurrentes en los tesisistas (Pozzo, Camargo Angelucci y Cardoso, 2021). La T5 indica entre comillas una cita textual, pero no consigna el número de página. Además, la redacción se torna tortuosa, producto de la recuperación de ideas del texto original sin una correcta paráfrasis.

A modo de cierre: qué puede aportar un curso de Epistemología a la enseñanza de la escritura de la tesis

De los distintos tipos de contenidos en educación (conceptuales, procedimentales y actitudinales), la Epistemología, o al menos la forma habitual de encararla, es predominantemente conceptual. Es decir, es profusa en conceptos, hechos históricos, nombres propios (apellidos) de referentes. Su complejidad conceptual justifica distintos intentos de didacticarla para contribuir a su comprensión. En tal sentido, es interesante el glosario elaborado para las Ciencias de la salud (Bertoni *et al.*, 2018). Lo azaroso del orden alfabético contribuye, en cambio, a la fácil localización conceptual. Además, los ejemplos epistemológicos provienen de disciplinas que no siempre son las propias, por lo que se dificulta la comprensión. Por ejemplo, hay epistemólogos físicos (Thomas Kuhn, Gaston Bachelard), matemáticos (Imre Lakatos), etc., cuyos ejemplos se tornan difíciles de entender. El docente deberá hacer lo posible por clarificarlos y los tesisistas proporcionarán ejemplos de sus propios campos.

Más allá del predominante aporte conceptual, la Epistemología también proporciona una enseñanza de tipo procedimental, la cual es la necesidad de proceder con rigurosidad. Por ejemplo, qué estrategia investigativa diseñar e implementar para construir conocimientos, para engrosar el edificio de la ciencia, para “extender la frontera del conocimiento”, como formula el plan de estudios del Doctorado en Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Rosario (2014: 4, ítem 5.4.c). Este aspecto novedoso del conocimiento por producir remite al concepto de lo original, ligado a recabar “una nueva información acerca de una problemática relevante en un contexto específico” (ibídem: 5), como consignan los reglamentos de las carreras de posgrado. Como la originalidad constituye un requisito que se espera de las tesis, se ha convertido asimismo en tema de reflexión (cfr. Laverde-Rubio, 2010).

En el plano actitudinal, la Epistemología prepara para proceder éticamente, con la consecuencia de que no todo trabajo (sea ajeno o propio) es igualmente válido. En particular, se debe ejercer “el análisis sistemático y crítico aplicable al conocimiento actual de su disciplina y su proyección sobre la comunidad” (Universidad Nacional de Rosario, 2014: 3, Propósitos “c”).

De lo expresado, se desprende que la Epistemología puede aportar a la formación como tesista en varios sentidos. Sin embargo, para que esta meta se torne real es preciso una orientación deliberada al respecto a la manera como se intentó hacer en este capítulo. Por razones de espacio, se ha tomado un número

limitado de contenidos de un curso de Epistemología. Podría realizarse la misma articulación respecto de temas tales como la clasificación de las ciencias, los tipos de conocimiento, los criterios de demarcación, etc., que quedarán para futuros trabajos. Como la Epistemología aborda temas tan complejos, no hay una única respuesta a estos temas, mucho menos si consideramos que vienen cautivando la reflexión del hombre desde la antigüedad clásica (si bien como ciencia es más reciente). Ello implica que obtener respuestas para estos interrogantes supondrá un buceo bibliográfico considerable. Es importante que el tesista comprenda que las lecturas asignadas en el curso implican un proceso de selección personal como el que tendrá que realizar él para su tesis. En la medida en que la concepción e implementación de un curso de Epistemología se oriente a enseñar a escribir una tesis, la creciente comunidad de tesistas contará con una herramienta poderosa para contribuir a lograr su culminación.

Referencias bibliográficas

- Bertoni, B.; Hernández, G.; Ivars, J.; Orsi, L. y Silenzi, M. I. (2018). *Conceptos y términos clave en epistemología y metodología de la investigación para enfermería*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Bunge, M. (1985). *Epistemología*. Santiago: Ariel.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2004). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chalmers, A. F. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* (3ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Dib, J. (2007). “¿Cómo leer la dimensión argumentativa de los textos académicos?”. En Klein, I. (coord.), *El taller del escritor universitario*, pp. 48-61. Buenos Aires: Prometeo.
- Laverde-Rubio, E. (2010). “El concepto de ‘original’”. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 3, n° 39, pp. 601-609. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v39n3/v39n3a12.pdf>.
- Méndez Landa, F. J. (2021). “La hibridación de clases sincrónicas y asincrónicas en la educación universitaria *online*: una estrategia para un mejor aprovechamiento del tiempo”. En REDINE (coord.), *Medios digitales y metodologías*

- docentes. Mejorar la educación desde un abordaje integral*, pp. 74- 82. Madrid: Adaya Press.
- Postic, M. y De Ketele, J. M. (1998). *Observar las situaciones educativas*. Narcea.
- Pozzo M. I. (2019). “Incidencia de las trayectorias disciplinares en la escritura en el posgrado: la perspectiva de los estudiantes”. *Revista Linguagem & Ensino*, vol. 3, n° 22, pp. 809-834. Disponible en: <https://doi.org/10.15210/rle.v22i3.16676>.
- (2020a). *Escritura de tesis de posgrado. Desde el proyecto hasta la defensa*. Biblos.
- (2020b). “Virtual and face-to-face teaching practices for dissertation writing. Current challenges and future perspectives”. In Auer, M. E. y May, D. (eds.), *Cross Reality and Data Science in Engineering*, pp. 1016-1032. Springer Nature. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-3-030-52575-0_84.
- (2021). “Alfabetización académica en la universidad: recursos literarios para aprender a investigar”. *Revista da ABRALIN*, vol. 3, n° 20, pp. 1094-1103. Disponible en: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3>.
- Pozzo, M. I.; Borgobello, A. y Pierella, M. P. (2019). “Using questionnaires in research on university: analysis of experiences with a situated perspective”. *REIRE. Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, vol. 2, n° 12, pp. 1-16. Disponible en: <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.227010>.
- Pozzo, M. I.; Camargo Angelucci, T. y Cardoso, A. L. (2021). “Formación de profesores universitarios en posgrados interdisciplinarios. Dificultades en la escritura del Plan de Tesis”. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, vol. 15, n° 2. Disponible en: <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1238>.
- Roich, P. (2007). “Exponer, explicar y argumentar”. En Klein, I. (coord.), *El taller del escritor universitario*, pp. 48-61. Buenos Aires: Prometeo.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- San Miguel Simbrón, J. L. (2008). “Principios epistemológicos en investigación aplicada en salud. A propósito de la investigación de la anemia ferropénica en niños residentes de gran altitud”. *Revista Cuadernos*, vol. 2, n° 53, pp. 23-32.

Seoane, C.; Zunino, C. y Muschietti, M. (2007). “La situación enunciativa”. En Klein, I. (coord.), *El taller del escritor universitario*, pp. 48-61. Buenos Aires: Prometeo.

Universidad Nacional de Rosario (UNR) (2014). *Plan de Estudios del Doctorado en Ciencias de la Salud de la Facultad de Ciencias Médicas*. Resolución Consejo Superior N° 1210/2014.

Capítulo 6

Diálogos acerca del surgimiento, transformación y proyección de los grupos de escritura

Laura (Violeta) Colombo y Lourdes Morán

Introducción

El presente trabajo recorre las dimensiones esenciales de los grupos de escritura (GE) como una configuración didáctica particular, de aprendizaje situado, que bajo la construcción de un entretejido casi “artesanal” desarrollado por los docentes coordinadores busca introducir a los participantes en el desarrollo de una práctica específica que favorezca procesos comprensivos y la construcción grupal. El trabajo se estructura en tres momentos que recuperan el origen de los GE, las transformaciones y variaciones surgidas en los dispositivos de formación con diferentes grados de formalización de las propuestas y las proyecciones de los grupos en cuanto espacios de escritura grupal.

El capítulo se presenta en forma de diálogo con el objetivo de conservar las ideas, reflexiones y percepciones de una de las autoras –Laura– tal como fueron expresadas en el contexto de una serie de conversaciones realizadas en torno a los GE. Estas comunicaciones fueron sostenidas mediante intercambios escritos y conversaciones sincrónicas mantenidas vía videoconferencia con la segunda autora, Lourdes. La propuesta de este capítulo, entonces, se centra en evidenciar los cambios surgidos en los grupos junto con las conceptualizaciones que

otorgan y dan marco referencial a las transformaciones señaladas. Se integran en el trabajo fragmentos de los diálogos y referencias teóricas que permiten ampliar y profundizar el recorrido realizado a partir de dos grandes dimensiones identificadas. La primera, que recupera aspectos acerca de la grupalidad que permiten fundamentar una configuración didáctica particular de los GE. La segunda dimensión se encuentra vinculada con el aprendizaje del proceso de escritura, aprendizaje que se realiza sobre la base de un saber práctico y en la que el tesista se forma y es a su vez formado en el oficio de escribir.

Origen de los GE

Un espacio de formación no explorado

Uno de los retos académicos más grandes en la vida del estudiantado de posgrado consiste en elaborar la tesis que da por concluida la actividad formativa (Arnoux *et al.*, 2004). La escritura de la tesis de posgrado integra no solo las ideas y hallazgos en el terreno profesional o académico de su especialidad, sino también el proceso de investigación llevado a cabo en el recorrido. En este sentido, la tesis es tanto proceso como producto. Como producción final, las carreras de posgrado evidencian una preocupante escasez de finalización de los estudios (Luchilo, 2010; Recalde, 2016). Diversas investigaciones han abordado esta problemática y se ha señalado que, entre los diversos factores que obstaculizan la producción de los trabajos finales de las carreras, se destacan la dificultad que encuentran los estudiantes para la escritura (Barsky y Dávila, 2016; Carlino, 2005; D'Andrea, 2002; Ochoa Sierra y Cueva Lobelle, 2012) y la resolución en solitario de la tarea, con ausencia, escasez o debilidad de las orientaciones didácticas que se proveen (Delamont, 2005; Di Stefano y Pereira, 2004).

En este contexto, para acompañar al estudiantado en la elaboración de las tesis, se han desarrollado diferentes alternativas. En el relevamiento bibliográfico sobre las primeras intervenciones didácticas de acompañamiento generadas se reconocen los seminarios o talleres de escritura de tesis (Arnoux *et al.*, 2004; Carlino, 2009; DeLyser, 2003; Di Stefano, 2018). En estos dispositivos las actividades se encuentran diseñadas para ayudar al estudiantado a desarrollar recursos para hacer frente a algunas de las dificultades que suelen encontrar al redactar sus tesis. Bajo la intencionalidad docente de acompañar el proceso de escritura se formulan actividades y tareas que sitúan al estudiantado en situa-

ciones de práctica andamiada (orientada, retroalimentada) externamente y en forma recurrente (Carlino, 2009). A medida que fue avanzando la diversificación de estos espacios de acompañamiento se comenzó a visibilizar la necesidad de explorar otras alternativas de *dispositivos didácticos*.¹ En este contexto, diversos investigadores, entre ellos Laura (Violeta) Colombo, comienzan a implementar y a estudiar los GE orientados específicamente a la redacción de tesis (Aitchison, 2003, 2009; Aitchison y Lee, 2006; Caffarella y Barnett, 2000; Colombo, 2013b; Colombo y Carlino, 2015; Cuthbert y Spark, 2008; Galligan *et al.*, 2003; Gradin, Pauley-Gose y Stewart, 2006; Maher *et al.*, 2008). Así, el surgimiento de los GE se asocia a instancias particulares en las que se reconoce la posibilidad de un aporte nuevo y distintivo de la organización didáctica centralizada en la actividad grupal, más allá de la intervención exclusivamente docente. En palabras de Laura:

Los primeros GE que implementé fueron en el año 2012. Antes de ponerlos en funcionamiento, había indagado un poco sobre ellos. Sin embargo, todos los trabajos que leí eran anglosajones, no había encontrado nada en Latinoamérica o en la Argentina. Sí se conocían otro tipo de iniciativas tales como cursos, talleres.

La mayor parte de los dispositivos didácticos diseñados e implementados para facilitar el proceso de escritura en la Argentina por el año 2012 se sustentaban en propuestas diseñadas con base en intervenciones docentes cuidadosamente seleccionadas, organizadas y secuenciadas. En la descripción de los seminarios y talleres del momento se explican las actividades formativas desde las decisiones didácticas en relación con las intencionalidades, tareas y acciones específicas que se desarrollan. En ese contexto, surge la propuesta de trabajo centrada en los GE que se configuran, en primera instancia, como una iniciativa informal nacida en el marco del equipo de investigación al que pertenecía Laura. Este contexto está descrito en la justificación de la investigación que ella diseña a

¹ Seguimos la definición de Grinberg, quien aclara que “en el campo de la educación, con derroteros y usos diversos, el concepto de dispositivo ha tenido y aún tiene gran impacto. Por un lado, es posible identificar un uso muy frecuente asociado al diseño de una propuesta de enseñanza, de una clase, de una parte de ella o, incluso, de una evaluación. Por otro lado, se trata de un término con el cual se hace referencia a la formulación de una norma o ley. En ambos casos, el dispositivo viene a ser la acción planificada para diseñar una posible solución a un problema o producir el advenimiento de alguna práctica” (2022: 29).

fin de indagar el valor de los GE como dispositivos didácticos para la enseñanza de la escritura a nivel de posgrado:

De hecho, el plan de trabajo que presenté ante el CONICET en 2014 para entrar a la carrera de Investigador Científico menciona lo siguiente: “Diversas propuestas pedagógicas orientadas a la alfabetización académica avanzada vienen siendo estudiadas. Estas incluyen instancias tales como workshops (p. ej., Mullen, 2006; Nerad y Miller, 1997), seminarios o talleres de escritura (p. ej., Arnoux, 2010; Cameron, 2002; Carlino, 2011, 2012; Castelló, Iñesta, y Corcelles, 2013; DeLyser, 2003; Lonka, 2003), programas de apoyo a los tesisistas (p. ej., Caffarella y Barnett, 2000; Paltridge, 1997) y GE (p. ej., Aitchison, 2003; Cameron, 2002; Ferguson, 2009). En la Argentina, si bien comenzaron a realizarse investigaciones y proyectos orientados a facilitar la adquisición de las prácticas de escritura académica en este nivel (Arnoux, 2010; Carlino, 2008a, 2008b, 2012, 2013; Di Stefano y Pereira, 2004; Difabio de Anglat, 2012), las primeras son escasas y los segundos consisten comúnmente en talleres de escritura de tesis con un número acotado de horas (Carlino, 2008a) y poca continuidad en el tiempo (Arnoux, *et al.*, 2004).

Al revisar el surgimiento de los GE se advierte que está vinculado, por un lado, con cuestiones prácticas en cuanto a la organización del trabajo de revisión de borradores dentro del equipo de investigación donde Laura participaba y a las necesidades identificadas por los tesisistas-participantes en el marco de dichos espacios. Por otro lado, los resultados preliminares de su investigación acerca del proceso de escritura destacaron la importancia del rol de los lectores intermedios para el avance de las tesis. Esta situación abrió la posibilidad de indagar y seguir investigando los intercambios, acciones y procesos surgidos en esos espacios de revisión de borradores.

En referencia a la dimensión práctica de organización y configuración de los espacios de trabajo para el proceso de escritura sobresalen dos instancias que fungieron como antesala a la puesta en funcionamiento de los GE. En primer lugar, el recorrido realizado en Estados Unidos como estudiante de posgrado, investigadora y formadora de tutores de escritura en la University of Maryland Baltimore County:

Mientras realizaba mis estudios de maestría y doctorado en Estados Unidos, trabajé varios años como capacitadora pedagógica de tutores-pares de escritura a nivel de grado y posgrado. Los tutores-pares a nivel de grado

ofrecían lo que se llamaba “*walk-in tutoring sessions*”, o sea, uno podía ir al centro de escritura que funcionaba todos los días en determinado horario y se iba a encontrar con un tutor-par de escritura. Sin embargo, a nivel de posgrado las sesiones de tutoría ofrecidas por los tutores-pares (alumnos de nivel de grado avanzados) sin que hayan tenido contacto previo con el texto no resultaban fructíferas y los tutorados se sentían frustrados (algo similar a lo que sucedía en el interior del GICEOLEM –Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias–). Esto se debía, principalmente, a la longitud y complejidad de los escritos que demandaban mucho tiempo de lectura y concentración por parte de los tutores.

En segundo lugar, la experiencia desarrollada en el contexto argentino con los GE del GICEOLEM también sirvió de antesala a la puesta en funcionamiento de GE por fuera del equipo de investigación al que pertenecía Laura:

El origen de los GE se relaciona con las actividades de revisión que se daban al interior del GICEOLEM, equipo de investigación al cual me incorporé luego de volver a la Argentina. En este equipo se dedicaba buena parte de las reuniones quincenales a revisar borradores de alguno de los miembros para que los demás lo comentaran. En aquel entonces asistían a las reuniones entre once y trece personas. La consigna era que cada lector mencionaba aspectos positivos y aquellos a mejorar del texto y la directora del equipo era la última que daba retroalimentación. Como planteo en Colombo (2012), esta forma de comentar textos planteaba algunos desafíos (que se habían expresado en un balance del año trabajado hecho en una de las reuniones del equipo): como los textos se leían *in situ*, no se podían presentar más de dos a cuatro páginas; recibir devoluciones de tantas personas era abrumador para algunos participantes; las discusiones de conceptos y teorías a veces alejaban la atención de la tarea y no se podía avanzar con la revisión del borrador; presentar un fragmento y no tener derecho a réplica podía generar frustración; la cantidad de participantes y el hecho de que las reuniones fueran quincenales daban acotadas oportunidades de presentar a cada participante.

En forma paralela, los resultados preliminares de la investigación doctoral que Laura estaba llevando a cabo al momento de implementar los primeros grupos de escritura (GE1) evidenciaron la relevancia de la presencia de otros actores más allá del tesista en el proceso de escritura. Así, el tipo de ayuda particular

ofrecida por los lectores-prueba aparecía como un factor fundamental para el avance de la escritura de las tesis. De este modo, al momento de implementar los GE1 se advertía la presencia de situaciones particulares que debían ser estudiadas e incluidas desde las decisiones didácticas en la configuración de espacios de acompañamiento en la revisión de borradores de tesis de posgrado.

Mi investigación posdoctoral “El rol de las relaciones sociales en el proceso de escritura de tesis de posgrado” llevada a cabo en el marco de la beca de repatriación de CONICET, mostró que las relaciones sociales facilitaban el acceso a determinados tipos de ayudas para culminar las tesis. Entre ellas, se destacaron los “lectores-prueba”: según los entrevistados, compartir con otras personas sus textos intermedios permitía no solo el mejoramiento de sus escritos, sino también el avance de sus proyectos de investigación, ya que les brindaba acceso a otros puntos de vista además del de los directores de tesis (Colombo, 2013a, 2014). Los lectores-prueba, entonces, parecían constituir un recurso utilizado y valorado por los tesistas, pero al cual rara vez se facilita el acceso en el ámbito académico (Colombo, 2018).

A partir de las situaciones detalladas surge el reconocimiento de la necesidad de diseñar espacios de escritura novedosos que tuvieran en su conformación la presencia de otros que acompañasen prácticas de escritura reales encaradas por los tesistas. En la experiencia desarrollada en la Universidad de Maryland Baltimore County, las dificultades identificadas en el proceso de acompañamiento de escritores de posgrado dieron origen a propuestas alternativas de organización del trabajo de los tutores. En el ámbito argentino, los aportes de los participantes del equipo de investigación también propiciaron el surgimiento de una nueva iniciativa de acompañamiento de tesistas: los GE.

En la University of Maryland Baltimore County comenzamos a implementar acciones de formación de tutores-pares de posgrado, quienes empezaron a trabajar solo *by appointment* (con cita previa) y daban a los tutorados la opción de que les envíen el texto con antelación así ellos podían leerlo y luego reunirse. En las sesiones de tutoría se ofrecía retroalimentación en forma oral y la mayoría de las veces también se entregaban los comentarios escritos (ya fueren a mano o en forma electrónica vía *email*). Este saber-hacer acumulado en mi trabajo con los tutores de escritura en el ámbito anglosajón, evidentemente, influyó la manera en la que más tarde propongo el funcionamiento de los GE en la Argentina.

Así, en una charla con la directora del equipo de investigación, me propone que comience a coordinar dos subgrupos con los 6 becarios doctorales que formaban parte del GICEOLEM. Como planteo en Colombo (2013b), se decidió que las reuniones serían cada 15 días para que tuvieran tiempo de escribir, leer y comentar los textos. El lugar de reunión sería el lugar de trabajo de los becarios: el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

Los GE surgen, entonces, como respuesta a necesidades específicas identificadas en el proceso de escritura y a partir de las experiencias vivenciadas en equipos de investigación y en la formación de tutores de tesis. Las expectativas de Laura ante los GE1 ponen de manifiesto los fundamentos que dan origen a estos espacios de trabajo en los cuales el aprendizaje acerca del proceso de escritura adquiere cualidades particulares que pueden ser abordadas desde las teorías socioculturales.

Creía fervientemente que [los GE]² iban a servir y por varias razones. En primer lugar, la literatura indicaba que los GE presentaban más ventajas que obstáculos. En segundo lugar, la iniciativa se alineaba mucho con las teorías socioculturales sobre el aprendizaje que abrazo desde hace años. En tercer lugar, los resultados preliminares de mi investigación posdoctoral marcaban que los tesisas precisaban este tipo de espacio. En cuarto lugar, mi experiencia personal indicaba lo mismo. No solo mi experiencia profesional-académica con tutores-pares de escritura, sino mi propia trayectoria como tesisas doctoral, en especial la necesidad que tuve a lo largo de la elaboración de mi tesis de doctorado de contar con lectores-prueba.

Fundamentar el origen de los GE en principios de las teorías socioculturales del aprendizaje supone considerar los tres aspectos clave del acercamiento sociocultural a la cognición humana que propone Scribner (1990, 1997): a) la cognición está culturalmente mediada por artefactos y materiales como herramientas y signos; b) la cognición está fundada en la actividad intencionada que destacan los sistemas de actividad constituidos socialmente; y c) se desarrolla históricamente al haber cambios en el nivel sociocultural del contexto en el que surge. Desde esta perspectiva, la cognición “es un fenómeno social complejo [...] distribuido –extendido sobre, no dividido entre– la mente, el cuerpo, la actividad y los entornos organizados culturalmente (los cuales incluyen a otros

² Entre corchetes precisamos información implícita en la narración original para facilitar la comprensión.

actores)” (Lave, 1988: 1). Los GE, precisamente, abren posibilidades para que sucedan las interacciones necesarias para propiciar un aprendizaje situado de las prácticas letradas relacionadas con el quehacer investigativo.

Transformaciones en los GE

En el recorrido realizado por Laura, desde las primeras experiencias de trabajo con GE hasta las configuraciones actuales, se evidencian transformaciones y variaciones que manifiestan la evolución de los grupos en función al desarrollo de dos dimensiones centrales. Por una parte, la dimensión de la grupalidad en la que se integran aspectos de relevancia centrados en el desarrollo del grupo, del conjunto de participantes en cuanto a la posibilidad de consolidarse como grupo en sí mismo. Se concibe lo grupal desde la perspectiva de Souto (1999) como un enfoque y un nivel de análisis necesario para el abordaje de los sucesos que acontecen en el ámbito de aprendizaje. Un nivel de análisis que se complementa con otros niveles para dar cuenta de la complejidad (Morin, 1993) de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. También se concibe lo grupal como campo donde los sucesos ocurren y se manifiestan. Un campo atravesado por múltiples inscripciones subjetivas, intersubjetivas, sociales, históricas, institucionales, entre otras, así como con especificidades propias. Se entiende desde este segundo aspecto como campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, donde surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginarios, reales, etc.) entre sujetos que persiguen objetivos comunes de aprendizaje. En el marco de estos planteos, la grupalidad se concibe como potencialidad de ser del grupo. Esta posibilidad de devenir no se encuentra asegurada por el mero hecho de estar juntos y compartir un mismo espacio de acción, sino que existe en la medida en que se aúnan caminos y trayectorias de los miembros del grupo, lo que da pie al surgimiento de una dinámica propia y esencial de ese grupo, que se constituye como grupo social (Souto, 2009).

Por otra parte, se abordan las transformaciones en los GE desde la dimensión del aprendizaje en cuanto al proceso de escritura y también como miembro de una comunidad de práctica. Desde esta dimensión, la escritura se transforma en una práctica que es moldeada, construida, creada y recreada no solo por quienes ejercen el oficio de escritor, sino también por aquellos que comparten con ellos el espacio formativo. Concebirla de este modo implica disponer de

configuraciones didácticas que no disocien el pensamiento de la acción y que tampoco dejen afuera el sentimiento que se atraviesa en estas experiencias formativas. Es necesario que estas dinámicas inviten a hacer, acompañen y conduzcan en el proceso, que ayuden a colocar la mirada en las experiencias concretas y que permitan reflexionar sobre la propia acción; en definitiva, que permitan aprender el oficio de escribir ejerciéndolo junto con otros. Para abordar esta dimensión del aprendizaje se analizan las transformaciones desde los aportes de Lave y Wenger (1991), quienes proponen que el aprendizaje es una actividad inserta en procesos de participación de la vida social, alineándose con teorías del pensamiento y la práctica situadas cultural y contextualmente (Engeström y Miettinen, 1999). Según Lave y Wenger (1991), existe una relación indisoluble entre individuo y mundo, por lo que se evidencia un interjuego mutuo entre cognición y contexto. Así, los autores proponen como objeto de análisis no la persona que aprende, sino el aprendizaje conceptualizado como participación social.

En el siguiente fragmento se evidencian las dos dimensiones planteadas tanto acerca de los grupos y la posibilidad de ser grupalidad como del aprendizaje situado en los GE como comunidades de práctica:

Los GE tienen una suerte de vida propia. No es lo mismo un grupo que recién comienza a trabajar que un grupo que ya está “aceitado”. Los participantes de los grupos van adquiriendo un saber-hacer relacionado con la dinámica de la propuesta y, a la vez que transforman al grupo, se transforman a sí mismos. Estas ideas no son más, son sin más lo que proponen Lave y Wenger (1991) sobre el aprendizaje: aprender es “volverse otro” mediante la participación en una comunidad de práctica. En forma similar, creo que los GE constituyen comunidades de práctica conformadas alrededor de la tarea de escritura científico-académica y que colaboran con la conformación de una identidad autoral escrituraria. Por lo que vengo observando (no hice ningún análisis sistemático de esto aún), una vez que los grupos se “aceitan” suelen ir encontrando sus propios tiempos: en vez de mantener reuniones cada 15 días van armando una suerte de funcionamiento *on demand*, ¡jaja! Es decir, se autoconvocan según las necesidades de sus miembros. Uno de los grupos que más ha durado (con uno o dos miembros alternando su participación en él) es uno de los que inicié en 2015. Al día de hoy, sus participantes (quienes también son coordinadores) se autoconvocan *on demand*. ¿Los podemos llamar “grupos a la carta”? Jajaja.

Un aspecto particular en el que se sustentan las transformaciones en los GE refiere al abordaje de investigación-acción realizada por Laura. En el relato anterior se evidencian decisiones de intervenciones pedagógicas que se originan en los aportes de los participantes y en la construcción de conocimiento acerca del funcionamiento de los GE. Siguiendo los principios de investigación-acción, se visibiliza la construcción y reconstrucción del saber desde la dimensión pedagógica, mediante la aplicación de un tipo de pensamiento que permite el análisis crítico junto con la reflexión individual y cooperativa acerca de las propuestas implementadas (Elliott, 1990; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2014). Estos análisis llevados a cabo de manera cíclica y continua en el proceso de diseño, implementación y evaluación de los grupos recuperan las voces tanto de la coordinadora como de los participantes. En este sentido, los miembros de los grupos aportan información que guía la toma de decisiones y propicia el cambio. En la experiencia relatada se identifica que la coordinadora incorpora su experiencia en la práctica a la vez que indaga sobre la configuración de los grupos e interviene para generar cambios.

Por otro lado, como coordinadora, yo fui aprendiendo y sigo aprendiendo sobre los GE con cada nueva implementación y de cada grupo nuevo. No solo por lo aprendido gracias a la experiencia práctica de primera mano, sino también porque invierto una buena cantidad de energía en analizar los grupos como iniciativas didácticas desde hace casi una década. Creo que esa combinación entre *practitioner*/profesional (me gusta el adjetivo en inglés más que la palabra “profesional” en español, porque en inglés tiene la palabra *practice*/práctica incluida) y *researcher*/investigadora ha enriquecido la mirada sobre los GE.

En el relato de Laura se manifiestan diversas transformaciones originadas en diferentes aspectos de los grupos: los destinatarios, las actividades desempeñadas, los procesos de retroalimentación e interacción que se generan, la formalización institucional de las propuestas, el rol del estudiantado y de la coordinadora, entre otros. Con el recaudo de no reducir el devenir de los ajustes sucedidos en los GE, a continuación, se agrupan las transformaciones evidenciadas en cuatro ejes centrales que surgen: a) con base en quienes integran los GE; b) de la propuesta de trabajo en los grupos; c) de los roles asumidos por la coordinadora en la propuesta de trabajo grupal; d) en la tarea como organizador grupal; y e) de los grados de institucionalización de los GE.

Transformaciones que surgen con base en quienes integran los GE

Las transformaciones que se integran en este eje corresponden a decisiones asumidas durante el devenir de los grupos en cuanto al perfil disciplinar de los tesisistas. También se tuvo en cuenta su pertenencia a determinados equipos de investigación, ya que se creía que esto influenciaría los aportes generados a partir de sus intervenciones para la reflexión y el progreso del proceso escritural de cada uno de los participantes de los grupos.

Luego de los GE implementados en el interior de nuestro equipo de investigación en 2012 y que funcionaron por poco más de dos años, en abril de 2015 comencé a coordinar tres nuevos GE. Cada uno conformado por tres doctorandos provenientes de diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanidades (*i. e.*, Educación, Historia, Psicología, Filosofía, Sociología), quienes pertenecían a diferentes equipos de investigación, estaban inscriptos en diversos programas doctorales y, en su mayoría, no compartían el mismo director de tesis. A mediados de 2016, uno de los GE cesó de funcionar, por lo que a principios de 2017 se inauguró otro grupo. Durante 2018 también se reconfiguraron los GE, ya que dos grupos dejaron de funcionar y se inauguraron seis nuevos GE, estos últimos coordinados por quienes anteriormente habían sido integrantes de algún grupo. Año a año fuimos evaluando y viendo si rearmábamos grupos o no, decisiones que tomábamos en forma conjunta con los coordinadores. El criterio que empezó a primar fue que no pertenecieran al mismo equipo de investigación, ya que el análisis del funcionamiento de los GE indicaba que la heterogeneidad en cuanto a los temas en los que se especializaban los participantes parecía ser fructífera, así como el carácter interdisciplinario de los grupos.

Las transformaciones surgidas en torno a la conformación de los GE se basan, como menciona Laura, en el aporte que resulta en la práctica el hecho de poder intercambiar con colegas marcos epistemológicos, referencias de autores, estilos de escritura y otros elementos. La participación en estos grupos afirma el sentido de pertenencia a una comunidad discursiva disciplinar, ofrece acceso a la perspectiva de diferentes lectores y oportunidades para aprender en forma situada las prácticas letradas. Las transformaciones identificadas en este eje tienden a destacar, como se explicita en Rodas y Colombo (2019), que uno de los aspectos positivos que se perfilan al analizar las actividades de revisión de textos por fuera de su disciplina es que cada miembro afirma su pertenencia a

una comunidad discursiva específica (Swales, 1990). Según Rodas y Colombo (2019), los aportes se evidencian al discutir de forma explícita las convenciones y las formas particulares en las que un mismo género textual se actualiza según el área de estudio (Hanauer y Englander, 2013). Así, las decisiones en torno a los destinatarios pretenden enriquecer el proceso escritural y ofrecer múltiples miradas que permitan activar la reflexión conjunta sobre la escritura.

Transformaciones que surgen de la propuesta de trabajo en el interior de los grupos

Este segundo eje integra las decisiones vinculadas con la propuesta pedagógica desarrolladas en el interior de los grupos. Las prácticas llevadas a cabo en los primeros grupos estuvieron basadas en la revisión continua de borradores y el aprendizaje de las formas básicas de la escritura en la investigación. Luego, los grupos se orientaron hacia el desarrollo de prácticas acerca de la tarea de comentar y recibir comentarios de borradores en forma dialógica y colaborativa. En este devenir, los aprendizajes se centraron en las prácticas de comentar textos y en el trabajo entre pares durante el proceso de retroalimentación colaborativa:

En esta tercera ronda de GE, la intervención pedagógica que antecedió a su puesta en funcionamiento difirió de las dos anteriores. Mientras que el trabajo de los primeros GE (inaugurados en 2012) había sido encuadrado por el trabajo continuo con borradores que se daba en el interior de nuestro equipo de investigación, en el segundo conjunto de GE (inaugurados en 2015) el encuadre había sido dado por un seminario de posgrado (al que asistió la mayoría de los participantes y en el que la revisión conjunta y entre pares eran un componente fundamental y fundante de la propuesta). Es decir, en estos dos conjuntos de GE los participantes tuvieron un espacio sostenido por varios meses en el cual intervine (como coordinadora y docente) para que la tarea de comentar y recibir comentarios de borradores se realizara en forma dialógica y colaborativa (Charteris, 2015; Dysthe, 2002; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006). En cambio, en el conjunto de GE implementados en 2018 los participantes aprendieron la práctica de comentar textos en un taller de 4 horas que ofrecí como coordinadora general. Luego, ese mismo taller fue ofrecido en 2020 en el marco de la pandemia por covid-19 completamente en línea. Pero, esta vez no fui yo quien brindó el taller, sino una de las participantes y coordinadoras que

era “famosa” entre nosotros por ser la “mayor promotora” de los GE en el interior del instituto de investigación.

Las transformaciones que se relatan en este eje se vinculan con decisiones orientadas a fortalecer el grupo en el proceso de análisis de las prácticas escriturales. Los ajustes propuestos van desde la revisión continua de borradores y el aprendizaje de las formas básicas de la escritura en la investigación hacia el desarrollo de prácticas de retroalimentación dialógicas y colaborativas en torno a los textos que abren paso al aprendizaje de una práctica social. Concebir el aprendizaje como participación social implica asumir que la escritura se aprende ejerciéndola junto con otros. Precisamente, en los GE, este proceso de aprendizaje es posible gracias a las interacciones con la coordinadora y, principalmente, con los demás participantes.

Dos conceptos fundamentales se presentan en la propuesta de aprendizaje situado: la participación periférica legítima y la comunidad de práctica. La primera describe el proceso por el que los novatos en una comunidad de práctica aprenden y gradualmente se transforman en sus miembros plenos realizando tareas periféricas y productivas que contribuyen al objetivo común de la comunidad de práctica, lo cual ayuda a desarrollar la identidad del novato o aprendiz. Así, de manera paulatina y mediante su participación en actividades sociales reales, los novatos van explorando diferentes puntos de vista, involucrándose en acciones y relaciones sociales. Por lo tanto, no son meros observadores sino parte de un sistema recíproco en el cual son definidos y definen las relaciones sociales en las que participan. De este modo, el devenir de los grupos hacia formas de trabajo centradas en la retroalimentación acerca del proceso escritural como práctica letrada genera identidad en las comunidades de práctica en las que participan los aprendices (Lave, 2009). El aprendizaje, en este ámbito, es básicamente un proceso de llegar a ser, de forjar identidades en la actividad en el mundo.

Transformaciones que surgen de los diferentes roles asumidos por la coordinadora

El tercer grupo de transformaciones identificadas se sostiene en el rol asumido por los participantes en el desarrollo de los GE. Una tendencia que se observa en el relato de Laura, también señalada por ella misma, es que al avanzar con las nuevas configuraciones de los grupos se advierte la necesidad de implementar

acciones para favorecer la autonomía de los participantes en cuanto a la revisión, el manejo del proceso escritural y el de la investigación misma. Si bien estos procesos dependen del desarrollo de lo grupal, es decir, de cada grupo en particular (Souto, 1999), en esta instancia se destaca la intencionalidad pedagógica de propiciar el traspaso de la gestión de la actividad al grupo mismo. En su relato Laura detalla que, si bien en un primer momento el inicio y sostenimiento de las actividades grupales dependían de ella, luego fue delegando tareas en otras personas:

Una de las cosas que fui cambiando desde la primera puesta en funcionamiento de los dos primeros grupos fue mi grado de participación como coordinadora y el andamiaje que brindo al principio para encuadrar la tarea de dar y recibir comentarios.

Los roles que ocupé también variaron con cada ronda de GE. En los GE1 (2012, GICEOLEM) fui colega becaria, coordinadora, participante. Asistía a ambos grupos en forma presencial (primero a los encuentros de ambos grupos y luego a un grupo y a otro) y grababa las sesiones. En los GE2 (2015, exalumnos) fui docente de posgrado, coordinadora presente en los dos primeros encuentros; luego, cada grupo trabajó en forma independiente y me ayudó con la recolección de datos: los propios participantes grababan las sesiones, yo mantenía interacción vía *email* con ellos para apuntalarlos con cuestiones organizativas y evacuar las dudas que tuvieran. Asimismo, durante el primer cuatrimestre intercambiamos correos donde compartimos nuestros “rituales de escritura”, algunos consejos prácticos, etc., con los integrantes de todos los grupos. En los primeros grupos no solo coordinaba, sino que también participaba comentando y compartiendo textos para que me comentaran los demás. En los GE3 (2018, Instituto de Investigación) fui coordinadora general de los grupos, di los talleres iniciales a participantes y coordinadores; luego, cada grupo trabajó en forma independiente y ayudaba con la recolección de datos. No me copiaban en los *emails* de los grupos, pero los coordinadores los recopilaban en un PDF y los subían a la carpeta del grupo. Organicé un sistema (que luego refinamos con los coordinadores) para organizar los datos de cada grupo: comenzar una cadena de *emails* por cada reunión, ya que luego se subiría el PDF con todos los intercambios vía *email* previos a la reunión, también en las carpetas estaban los textos con los comentarios escritos y la grabación de la reunión. En los GE4 (2020, Instituto de Investigación) fui coordinadora general de los grupos. Tan solo intercambio *emails* con los coordinadores. Creo que esto muestra un “deslizamiento” de mi parte:

de coordinar y participar, a coordinar solamente, a coordinar coordinadores. En cierta forma, esta era mi intencionalidad desde el principio, ya que siempre dije que un buen coordinador hace un buen trabajo cuando desaparece sin que se note. ¡Je!

Señalada en el fragmento anterior como la tendencia a “desaparecer”, Laura destaca tareas y acciones específicas basadas en el andamiaje (Bruner, 2000) y en la participación guiada (Rogoff, 1990). Así, los grados de mayor autonomía que alcanzan los participantes de los grupos se vinculan con intervenciones que buscan implementar, desarrollar y potenciar prácticas de andamiaje entre pares. El andamiaje (Bruner, 2000) constituye una estructura provisional, aportada por el coordinador o pares más capacitados, que sirve de apoyo en la construcción de nuevos aprendizajes. Esta estructura provisional tiende a retirarse una vez que la persona es capaz de funcionar de manera independiente. En las transformaciones evidenciadas hacia niveles de mayor autonomía, las decisiones docentes en los GE se orientan a favorecer prácticas de revisión y tareas de retroalimentación que requieren cada vez menos de la presencia del experto y que se sostienen en la actividad del grupo de pares.

En cuanto práctica guiada, la actividad desarrollada en los GE supone procesos de implicación mutua entre los sujetos, que se comunican y se esfuerzan por coordinarse, en calidad de participantes en una actividad culturalmente significativa. El desarrollo cognitivo, según Rogoff (2008), es el resultado de un aprendizaje que ocurre mediante la participación guiada en actividades sociales con el acompañamiento de otros que apoyan y orientan el dominio de destrezas y el desarrollo del pensamiento. Por ende, los pares, como miembros del grupo social, facilitan el acceso a formas propias del contexto sociocultural donde se producen los aprendizajes y orientan la construcción significativa del conocimiento. Rogoff (ídem) concibe la participación como la observación de una situación educativa y como la implicación efectiva en una actividad.

En el relato sobre las transformaciones sucedidas en los GE, se evidencia una preocupación por generar instancias de participación con progresiva autonomía que permitan no solo avanzar en el desarrollo del propio proceso escritural, sino también en calidad de prácticas colegiadas de dar y recibir comentarios críticos. A la vez, esto les permitiría transformar los modos de ejercer la retroalimentación de escritos en diferentes ámbitos y formarse como coordinadores de GE. En términos de Rogoff (ídem), se tiende a la participación guiada,

puesto que facilita la construcción en el marco de una actividad participativa y orientada por pares.

También en las transformaciones relacionadas se identifican rasgos de la apropiación participativa, es decir, del modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una actividad. En el compromiso con una actividad, los individuos cambian y aprenden a manejar situaciones nuevas de la forma aprendida en su participación en la situación previa. Este plano de la actividad sociocultural se centra en cómo cambian los individuos a través de su participación en actividades. En el análisis de las transformaciones del proceso escritural, lo que expresa Laura con respecto a su alejamiento de la actividad central da cuenta de la transformación de los participantes de los GE.

Transformaciones que surgen en la tarea como organizador grupal

El cuarto conjunto de transformaciones que se pueden identificar en el relato de Laura consiste en el cambio que se dio en cuanto a la tarea. La tarea es un organizador grupal de gran relevancia que permite comprender cómo se articulan los grupos. Cuando se analiza y se reflexiona acerca de la tarea en un grupo, se trabaja en torno a lo que convoca y legitima a ese grupo como tal. Los sujetos en un grupo buscan satisfacer sus necesidades, cumplir con un objetivo propuesto (Blejmar, 2005; Romero y Sauane, 2003). La tarea implica así una relación dialéctica entre las necesidades del sujeto y la satisfacción del cumplimiento del objetivo. Es por ello que, al abordar el análisis grupal desde el concepto de tarea, se estudian todas las acciones que van a desempeñar los sujetos para resolver la demanda de sus necesidades en función de un objetivo o meta por la cual se encuentran formando parte de ese grupo. La tarea da forma pero también contenido al conjunto de relaciones que se generan entre los miembros:

A la vez, cuando miro para atrás y me pregunto qué cambió desde 2012 hasta ahora, no deja de sobresalir el hecho de que yo misma, a medida que me iba sumergiendo más y más en la temática, fui cambiando la forma de definir los GE. Al principio, los conceptualizaba de manera más acotada: para mí los GE eran nada más aquellos que estaban basados en la actividad de revisión, y los diferenciaba de la revisión entre pares llevada a cabo en contextos de aula porque consideraba que en esas intervenciones puntuales no llegaba a darse un verdadero trabajo en grupo. Luego, no solo descubrí

que a los GE también se los llamaba círculos de escritura y que –según la tarea que los reúne– pueden ser de diferentes tipos. Un primer tipo son los GE basados en la revisión entre pares, en los que los participantes intercambian borradores para recibir comentarios. Otro tipo son los GE concurrentes: en ellos los participantes se acompañan en la tarea de escribir, pero no intercambian textos, tan solo comparten el mismo tiempo y lugar que le dedican a avanzar cada uno con sus proyectos individuales de escritura. Finalmente, existen también los GE de acompañamiento o rendición de cuentas donde los miembros se reúnen para compartir sus avances con respecto a uno o varios proyectos de escritura, pero no necesariamente intercambian textos. A veces se comparten objetivos de escritura, tales como escribir determinado número de palabras entre encuentro y encuentro, y otras veces es un poco menos estructurado.

Los cambios en la forma de conceptualizar los grupos que describe Laura permiten dar cuenta de otra de las transformaciones surgidas en los GE. En un grupo de aprendizaje, el objetivo está explicitado: el grupo busca adquirir conocimientos, prácticas y habilidades sobre una determinada temática específica. En este sentido, los cambios en los grupos dan cuenta de cambios en la tarea explícita. Sin embargo, para comprender de modo profundo los GE, no alcanza con analizar la tarea explícita, sino que es preciso examinar también lo no expreso. La tarea implícita supone las acciones que están orientadas a generar, desarrollar y conformar una trama vincular entre los miembros del grupo, en la cual se trabajan los miedos, ansiedades, resistencias y otros tantos elementos generados por la propia dinámica grupal y que son condición necesaria para que el grupo pueda consolidar y lograr su tarea explícita (Bion, 1966, 1980; Kaes, 1977). La tarea implícita de un grupo consiste fundamentalmente en que pueda trabajar sus ansiedades básicas y afrontar el temor de cambio y transformación que representa la nueva situación. Ello implica trabajar en grupo, pensar con el otro, aprender nuevos contenidos, modificar los existentes y generar un devenir propio. Los GE, más allá de conformarse en torno a una tarea, entonces, destacan el potencial que tienen para desarrollar la actividad en horizontalidad grupal, aun cuando cambien las orientaciones de esa tarea concreta.

Transformaciones surgidas de los grados de institucionalización de los GE

El último conjunto de transformaciones identificadas refiere al vínculo de los GE con las instituciones en las que están inscriptos. Como se mencionó, los grupos surgieron en el marco de encuentros no formalizados de acompañamiento. El origen lo constituyen las actividades de revisión que se daban dentro del GICEOLEM. Luego, Laura facilitó el desarrollo de la actividad de retroalimentar textos, pero en pequeños grupos. Tiempo después, con la intención de formalizar los GE que estaba coordinando por fuera de su propio equipo de investigación y para sustanciar las actividades de acompañamiento de los grupos, se buscaron diversas propuestas de inscripción institucional. Sin embargo, no se pudieron formalizar los GE como actividad formativa diferente de otras propuestas centradas en la intervención docente, tales como seminarios de posgrado o extensión.

Otro aspecto que cambió fue el hecho de si los grupos estaban institucionalizados o no. En 2018 armamos una propuesta para ver si teníamos el apoyo del Instituto de Investigación al cual pertenecían gran parte de los participantes de los grupos. Esto, en gran medida, lo hicimos porque los grupos ya dejaban de ser un proyecto unipersonal sostenido en el marco de mi proyecto de investigación financiado con mi sueldo de investigadora asistente del CONICET. En lo personal, quería que quienes fueran a coordinar estos grupos tuvieran algún tipo de reconocimiento (monetario o institucional). Sin embargo, al presentar la propuesta ante la directora del Instituto, no se le ocurría cómo sustentar esta iniciativa que había nacido de manera *bottom-up* (o sea, de abajo para arriba, no sé como se dice en español), y lo único que nos ofreció fue armar un seminario de posgrado o extensión. Como iba a ser imposible poner el espacio a cargo de todos los coordinadores, terminamos haciéndolo. Luego, charlando con colegas de diferentes países de Latinoamérica en un grupo internacional del cual participo, descubrí que esto es muy común: es sumamente difícil conseguir financiamiento para iniciativas que nacen desde inquietudes personales o comienzan como proyectos unipersonales.

La naturaleza del surgimiento de los GE en torno a necesidades de tesistas y no desde la programación docente impacta en la posibilidad de encuadrar esta iniciativa entre las actividades que ofrecen las instituciones universitarias. Los cursos de posgrado y los seminarios proponen múltiples alternativas de

formación académica y profesional siempre a partir de propuestas de trabajo planificadas, diseñadas y organizadas en torno a temáticas y prácticas que propone el profesorado, pero no que se generan en las necesidades estudiantiles. Adicionalmente, los seminarios de posgrado o extensión, si bien darían un marco institucional a los GE, tienen una duración acotada, por lo cual no constituyen una opción adecuada para propiciar el acompañamiento necesario al proceso de tesis que, por lo general, se expande más allá de los límites fijados por los espacios curriculares cerrados. Una solución sería encontrar un espacio de apoyo desde instancias institucionales que no estén ancladas en determinadas carreras o disciplinas, sino orientadas a toda la comunidad académica, tales como los centros y programas de escritura con los que cuentan algunas universidades latinoamericanas. Sin embargo, este tipo de espacios recién han comenzado a surgir en nuestras latitudes y quizás no cuenten con todo el apoyo económico e institucional que debieran tener.

Proyecciones

Las transformaciones que se plantean a futuro en los GE, a partir de los aportes de Laura, pueden organizarse desde dos niveles de análisis: proyecciones sobre el desarrollo de los GE y proyecciones en la investigación sobre los GE. Estos dos niveles no son excluyentes, puesto que las transformaciones en el desarrollo de los grupos se acompañan con investigaciones que aportan comprensión a los cambios sucedidos.

En cuanto al desarrollo de los grupos, se advierten diferentes decisiones didácticas y pedagógicas. Una transformación a futuro planteada por Laura remite a la diversificación de los GE para incorporar los GE concurrentes al análisis. Esta diversificación insta la posibilidad de pensar en el desarrollo de grupos, desde aquellos centrados en la revisión hacia los centrados en la producción. Junto con esta diversificación, se proyecta la ampliación de los destinatarios de los GE. Se proyectan, de este modo, GE que integren a otros miembros. Más allá de los estudiantes de posgrado que escriben sus tesis, los GE se perfilan como espacios de aprendizaje para otros profesionales. En la entrevista, Laura menciona en particular profesores universitarios de diversos niveles de *expertise* en su profesión:

A raíz de lo anterior, creo que una transformación que se viene dando es que las investigaciones han ido ampliándose, no solo con respecto a los tipos de grupos que se analizan, sino también con respecto a quién están dirigidos: estudiantes de posgrado, profesores universitarios noveles y no tanto.

En segundo lugar, Laura destaca otra proyección que integra la virtualización de las prácticas. En el contexto de expansión de las propuestas formativas con tecnologías, los GE comienzan a ser cada vez más frecuentes. Junto con el desarrollo de grupos bajo la modalidad virtual, se proyecta una nueva orientación de la investigación acerca de este tipo de iniciativa. Los GE virtuales se proyectan, entonces, como espacio de transformación didáctica y como objeto de estudio:

En primer lugar, con el advenimiento de la pandemia se dio una suerte de *boom* con respecto a los GE. Hasta principios de 2020 la bibliografía sobre GE virtuales era bastante escasa y ni qué hablar sobre la implementación de este tipo de grupos en Latinoamérica. De hecho, en 2019, antes de implementar el primer grupo de escritura completamente virtual, me había puesto a explorar un poco la bibliografía sobre el tema y encontré menos de media docena de trabajos que hablaban de GE virtuales centrados en la revisión. Este nicho, de hecho, es el que luego propuso en su plan de investigación la Prof. María Paula Espeche al postular a la beca interna doctoral del CONICET que finalmente obtuvo y tengo el placer de dirigir. Como mencioné antes, la escasez de trabajos a partir de mediados de 2020 dejó de ser tal. Hubo una suerte de explosión en el mundo y comenzaron a publicarse no solo trabajos sobre GE virtuales, sino también sobre iniciativas orientadas a abrir espacios de socialización para ayudar al desarrollo de estudiantes de posgrado y profesores universitarios noveles. Quizás una explicación para esto esté relacionada con el incremento exponencial que produjo la pandemia con respecto a la sensación de aislamiento y de saturación que hemos venido experimentando aquellos que trabajamos y estudiamos en instituciones de educación superior. En definitiva, creo que una transformación que veo a futuro se basa en que van a seguir surgiendo trabajos centrados en GE en línea. Por otro lado, en este momento estoy supervisando el trabajo de María Paula, quien –en forma paralela a su proyecto de investigación doctoral centrado sobre GE virtuales centrados en la revisión entre pares– comenzó a implementar GE virtuales concurrentes para personas que están escribiendo tesis de posgrado (la iniciativa se llama *Un, dos, tesis*, y estos grupos los organiza

desde una página de Facebook y son abiertos para tesistas de diferentes instituciones). Creo que esta tendencia no solo va a continuar ampliando el campo de estudios sobre GE, sino también las líneas de investigación que desarrollemos en nuestro equipo.

La siguiente proyección que se advierte en el diálogo con Laura involucra un campo de estudio particular: la dimensión grupal. Se vislumbra así que a futuro las investigaciones podrían incluir el abordaje de los GE a partir de las dinámicas que constituyen y dan forma a lo grupal. Estudiar los GE desde estas dimensiones supone incluir análisis que articulen el campo de las lenguas, la enseñanza, la psicología y los grupos sociales.

Otras transformaciones a futuro que creo que se darán son más investigaciones que indaguen qué sucede en el interior de los GE. La mayoría de los trabajos hasta ahora se han centrado en la forma de implementar y el relativo éxito o no de los grupos.

Finalmente, la última proyección plantea la colaboración académica con otros equipos de investigación e investigadores que abordan los GE. La colaboración se proyecta como un escenario que permitiría ampliar tanto la conceptualización sobre los diferentes GE que puedan estar surgiendo en el contexto actual como una oportunidad para el diálogo e intercambio de marcos epistemológicos que permitan abordar y comprender mejor el objeto de estudio:

En forma similar, una transformación que veo a futuro a nivel personal es que seguiré indagando no solo GE de revisión, sino también de los demás tipos. En la práctica, ya comencé a colaborar con una colega escocesa quien viene implementando, desde hace poco más de un año, GE concurrentes en su universidad y quiere ampliar la iniciativa a otras instituciones y países. Allí también se abre otra rama que creo seguirá creciendo y es la de las colaboraciones académicas internacionales que se pueden dar al seno de los GE.

Finalmente, gracias a mi participación en el grupo “Dispositivos Didácticos de Acompañamiento de la Escritura en la Investigación”, comencé a familiarizarme con algunas iniciativas en Latinoamérica que, a partir de 2020, se han comenzado a llevar adelante en Colombia, Ecuador, México y la Argentina. Algunas de las colegas que las llevan adelante ya han realizado presentaciones en conferencias y otro tipo de eventos académicos, y han enviado artículos a revistas científicas. A la vez, creo que el número especial que estamos por editar junto con la Dra. Guadalupe Alvarez y la Dra.

Emilce Moreno Mosquera en la revista *Zona Próxima* nos dará una mejor imagen de lo que viene sucediendo en nuestras latitudes. Ojalá este tipo de publicaciones animen a quienes llevan adelante iniciativas novedosas para la enseñanza de la escritura a nivel de posgrado y se incrementen las publicaciones. Así como creo que no se puede aprender sin interactuar con otros, también estoy convencida de que no hay proyecto científico o pedagógico que pueda avanzar sin establecer un diálogo con iniciativas similares o con otros.

Conclusión

El devenir de los GE bajo los tres momentos presentados –origen, transformación y proyección– evidencia un recorrido que se asemeja al proceso de aprendizaje de las prácticas escriturales. La escritura como práctica es moldeada, construida, creada y recreada no solo por los escritores formados en el oficio, sino por aquellos que comparten con ellos diferentes espacios formativos. En estas configuraciones didácticas (Litwin, 1997) no se disocia el pensamiento de la acción y tampoco se dejan por fuera los sentimientos experimentados en dichas iniciativas. De la misma manera, el devenir de los GE evidencia transformaciones que se orientan a fortalecer y potenciar la actividad con la misma relevancia en que se consolida el grupo y se desarrolla la grupalidad (Souto, 1999).

En términos de las proyecciones a futuro, el estudio de los GE y de las múltiples dimensiones que los constituyen muestran un campo de desarrollo del conocimiento específico, que se profundiza y plantea la necesidad de abordajes que articulen campos y disciplinas diversas. De la misma manera en la que los miembros de los GE se van transformando a sí mismos mediante su participación, esperamos que aquellos que investigan esta e iniciativas similares inviten a hacer, acompañen y conduzcan en el proceso, coloquen la mirada en las experiencias concretas y se permitan reflexionar sobre la propia acción. En definitiva, que permitan aprender el oficio de investigar y escribir que, a nuestro parecer, siempre van de la mano.

Referencias bibliográficas

- Aitchison, C. (2003). "Thesis writing circles". *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, vol. 8, n° 2, pp. 97-115.
- (2009). "Writing groups for doctoral education". *Studies in Higher Education*, vol. 34, n° 8, pp. 905-916. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/232843889_Writing_groups_for_doctoral_education/link/547e70fc0cf2c1e3d2dc1f30/download.
- Aitchison, C. y Lee, A. (2006). "Research writing. Problems and pedagogies". *Teaching in higher education*, vol. 11, n° 3, pp. 265-278. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/241130194_Research_writing_Problems_and_pedagogies/link/53ef0f3b0cf26b9b7dcde81f/download.
- Arnoux, E. (2010). "La escritura de tesis. Apoyos institucionales y propuestas pedagógicas". En Vázquez, A.; Novo, M. D. C; Jakob, I. y Pelliza, L. (eds.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar: Jornadas sobre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*, pp. 25-39. Córdoba: UniRío Editora.
- Arnoux, E.; Borsinger de Montemayor, A.; Carlino, P.; Di Stefano, M.; Pereira, C. y Silvestre, A. (2004). "La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado". *Revista de la Maestría en Salud Pública*, vol. 2, n° 3, pp. 1-18. Disponible en: <https://www.academica.org/paula.carlino/169>.
- Barsky, O. y Dávila, M. (2016). "El desarrollo de las carreras de posgrado en la Argentina. Características generales, problemas recurrentes y desafíos". *Revista de Educación Superior del Sur Global*, vol. 2, pp. 64-86.
- Bion, W. R. (1966). *Elementos de psicoanálisis*. Buenos Aires - México: Hormé.
- (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan: competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Caffarella, R. y Barnett, B. (2000). "Teaching doctoral students to become scholarly writers: the importance of giving and receiving critiques". *Studies in Higher Education*, vol. 25, n° 1, pp. 39-52. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/030750700116000>.

- Cameron, C. (2002). "Empowering thesis writers". Ponencia presentada en *Association of Tertiary Learning Advisors of Aotearoa New Zealand Conference*. Disponible en: http://researcharchive.lincoln.ac.nz/bitstream/10182/3923/3/Empowering_thesis_writers.pdf.txt.
- Carlino, P. (2005). "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil". *Anales del Instituto de Lingüística*, vol. 24, pp. 41-62. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196>.
- (2008a). "Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo". *Signo y Seña*, vol. 16, pp. 71-117.
- (2008b). "Revisión entre pares en la formación de posgrado". *Lectura y Vida*, vol. 29, n° 2, pp. 20-31. Disponible en: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>.
- (2009). "Exploración de géneros, diarios de tesis y revisión entre pares". En Arnoux, E. (dir.), *Escritura y producción de conocimientos en las carreras de posgrado*, pp. 227-246. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- (2011). "La escritura en la investigación". En Empanan Legaspi, A. y Martínez Covarrubias, S. (eds.), *Recomendaciones para elaborar una tesis. Guía para estudiantes de posgrado*, pp. 91-120. México: Universidad de Colima.
- (2012). "Helping doctoral students of Education to face writing and emotional challenges in identity transition". En Castelló, M. y Donahue, C. (eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies*, vol. 24, pp. 217-234. Bingley-Emerald Group Publishing Limited. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/99.pdf>.
- Castelló, M.; Iñesta, A. y Corcelles, M. (2013). "Learning to write a research article: Ph.D. students' transitions toward disciplinary writing regulation". *Research in the Teaching of English*, vol. 47, n° 4, pp. 442-477. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/24397847>.
- Charteris, J. (2015). "Dialogic feedback as divergent assessment for learning: an ecological approach to teacher professional development". *Critical Studies in Education*, vol. 57, n° 3, pp. 277-295. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/17508487.2015.1057605>.
- Colombo, L. (2012). "Escritura de posgrado y aprendizaje situado". En *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XIX Jornadas de Investigación - VIII Encuentro de Investigadores*

- en Psicología del MERCOSUR* [en CD], vol. 1, pp. 82-85. Ediciones de la Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <https://fhcevirtual.umsa.bo/btecavirtual/?q=node/2529>.
- (2013a). “Las ayudas de los pares en el proceso de tesis”. *Legenda*, vol. 17, n° 17, pp. 48-62. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4641>.
- (2013b). “Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado”. *Aula Universitaria*, vol. 15, pp. 61-68. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/article/view/4368>.
- (2014). “Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales”. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, n° 2, pp. 81-96. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/34324/CONICET_Digital_Nro.5825ed72-5bcb-40c1-b7ca-da52f32082cb_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- (2018). “Los lectores intermedios. Un recurso fundamental para la escritura de las tesis”. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, vol. 15, n° 30, pp. 3-11. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/177094/CONICET_Digital_Nro.46ba9e37-db9d-441e-9265-e3fbbb993bd8_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- Colombo, L. y Carlino, P. (2015). “Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica. Una revisión de trabajos anglosajones”. *Lenguaje*, vol. 43, n° 1, pp. 13-34. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v43n1/v43n1a02.pdf>.
- Cuthbert, D. y Spark, C. (2008). “Getting a GRiP. Examining the outcomes of a pilot program to support graduate research students in writing for publication”. *Studies in Higher Education*, vol. 33, n° 1, pp. 77-88. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03075070701794841>.
- D’Andrea, L. M. (2002). “Obstacles to completion of the doctoral degree in Colleges of education. The professors’ perspective”. *Educational Research Quarterly*, vol. 25, n° 3, p. 42.
- Delamont, S. (2005). “Four great gates: dilemmas, directions and distractions in educational research”. *Research Papers in Education*, vol. 20, n° 1, pp. 85-100. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0267152052000341345>.

- DeLyser, D. (2003). "Teaching graduate students to write: a seminar for thesis and dissertation writers". *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 27, n° 2, pp. 169-181. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03098260305676>.
- Di Stefano, M. (2018). "Representaciones sobre el proceso de escritura en resistas de maestría". En Bein, R.; Bonnin, J. E.; Di Stefano, M.; Lauría, D. y Pereira, M. C. (coord.), *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura. Tomo III. Lectura y escritura*, pp. 131-146. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Di Stefano, M. y Pereira, M. C. (2004). "La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales". En *Textos en Contexto 6. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Difabio de Anglat, H. (2012). "Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado". *Revista de Orientación Educativa*, vol. 26, n° 49, pp. 37-47. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/354110>.
- Dysthe, O. (2002). "Professors as mediators of academic text cultures. An interview study with advisors and Master's degree students in three disciplines in a Norwegian university". *Written Communication*, vol. 19, n° 4, pp. 493-544. Disponibles: <https://doi.org/10.1177/074108802238010>.
- Dysthe, O.; Samara, A. y Westrheim, K. (2006). "Multivoiced supervision of Master's students. A case study of alternative supervision practices in higher education". *Studies in Higher Education*, vol. 31, n° 3, pp. 299-318. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03075070600680562>.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Engeström, Y. y Miettinen, R. (1999). "Introduction". En Engeström, Y.; Miettinen, R. y Punamäki-Gitai, R. L. (eds.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, T. (2009). "The 'write' skills and more. A thesis writing group for doctoral students". *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 33, n° 2, pp. 285-297. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03098260902734968>.
- Galligan, L.; Cretchley, P.; George, L.; Martin, K.; McDonald, J. y Rankin, J. (2003). "Evolution and emerging trends of university writing groups".

- Queensland Journal of Educational Research*, vol. 19, n° 1, pp. 28-41. Disponible en: <http://eprints.usq.edu.au/id/eprint/7044>.
- Gradin, S.; Pauley-Gose, J. y Stewart, C. (2006). “Disciplinary differences, rhetorical resonances. Graduate writing groups beyond the Humanities”. *Praxis. A Writing Center Journal*, vol. 3, n° 2, pp. 1-5. Disponible en: <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/62402>.
- Grinberg, S. (2022). “Dispositivos, gubernamentalidad y escolarización en tiempos gerenciales”. En Grinberg, S. (dir.), *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades*, pp. 29-51. Buenos Aires: CLACSO-UNSAM.
- Hanauer, D. I. y Englander, K. (2013). *Scientific writing in a second language*. Carolina del Sur: Parlor Press LLC.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México: McGraw Hill.
- Kaes, R. (1977). *El aparato psíquico grupal*. Barcelona: Gedisa.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2009). “The practice of learning”. En Illeris, K. (ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words*, pp. 200-208. Londres: Routledge.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires - Barcelona - México: Paidós.
- Lonka, K. (2003). “Helping doctoral students to finish their theses”. En Björk, L.; Bräuer, G.; Rienecker, L. y Stray Jörgensen, P. (eds.), *Teaching academic writing in European higher education*, vol. 12, pp. 113-165. Kluwer Academic Publishers.
- Luchilo, L. (2010). *Formación de posgrado en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impactos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Maher, D.; Seaton, L.; McMullen, C.; Fitzgerald, T.; Otsuji, E. A. y Lee, A. (2008). “‘Becoming and being writers’: the experiences of doctoral students

- in writing groups”. *Studies in Continuing Education*, vol. 30, n° 3, pp. 263-275. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/01580370802439870>.
- Morin, E. (1993). *El Método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Mullen, C. A. (2006). “Best writing practices for graduate students. Reducing the discomfort of the blank screen”. *Kappa Delta Pi Record*, vol. 43, n° 1, p. 30. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ773873>.
- Nerad, M. y Miller, D. S. (1997). “The institution cares: Berkeley’s efforts to support dissertation writing in the Humanities and Social Sciences”. *New Directions for Higher Education*, vol. 99, pp. 75-90. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/he.9907>.
- Ochoa Sierra, L. y Cueva Lobelle, A. (2012). *Tesis y deserción: entre el compromiso y el obstáculo*. Bogotá: Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia.
- Paltridge, B. (1997). “Thesis and dissertation writing. Preparing ESL students for research”. *English for Specific Purposes*, vol. 16, n° 1, pp. 61-70. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(96\)00028-2](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(96)00028-2).
- Recalde, A. (2016). “Ingreso y egreso de alumnos de posgrado en universidades estatales”. *Perspectivas metodológicas*, vol. 16, n° 17, pp. 141-145. Disponible en: <https://doi.org/10.18294/pm.2016.1059>.
- Rodas Brosam, E. L. y Colombo, L. (2019). “Ventajas y desafíos de la interdisciplinariedad en grupos de escritura latinoamericanos según sus miembros”. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 17, n° 1, pp. 197-209. Disponible en: <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10528>.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- (2008). “Observing sociocultural activity on three planes. Participatory appropriation, guided participation, apprenticeship”. En Hall, K.; Murphy, P. y Soler, J. (eds.), *Pedagogy and practice. Culture and identities*, pp. 58-74. California: Sage.
- Romero, R. R. y Sauane, S. (1994). *Grupo: objeto y teoría*, vol. II. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Scribner, S. (1990). “A sociocultural approach to the study of mind”. En *Theories of the evolution of knowing. The TC Schneirla Conference Series*, vol. 4, pp. 107-120. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

- (1997). *Mind and social practice: Selected writings of Sylvia Scribner*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Souto, M. (1999). *Lo grupal en las aulas*. La Pampa: Praxis educativa.
- (2009). “Imaginario grupal y formaciones grupales en torno al saber”. *Educação*, vol. 34, n° 3, pp. 437-452. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117112620002>.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Capítulo 7

Escribimos la tesis de posgrado

Experiencias, prácticas y recorridos en los inicios de la formación doctoral

*Ayelén Cavallini, María Paula Espeche
y Nadia Soledad Schiavinato*

Introducción

Recientemente, se han multiplicado en nuestro país estudios referidos a la pedagogía a nivel de posgrado (Fernández Fastuca, 2018; Wainerman, 2020; Weissmann, 2020) que abordan las experiencias de los¹ tesistas de las diferentes ramas de la ciencia en el camino de su formación doctoral. Estos estudios se desarrollan en el marco de una ampliación cada vez mayor de la oferta y matrícula del nivel de posgrado en la Argentina (De la Fare y Rovelli, 2021; Jeppesen *et al.*, 2016). La síntesis de información estadística universitaria (Secretaría de Políticas Universitarias, 2020, 2021, 2022) correspondiente al período 2020-2021 señala que la oferta académica de posgrado en la Argentina está compuesta por 3.817 títulos, entre doctorados, maestrías y especializaciones. Si se compara

¹ Si bien estamos a favor de formas de expresarse orientadas a la igualdad en torno a los géneros, debido a que aún no hay un consenso en relación con alternativas más inclusivas de nombrarlos, en este texto se usará solo el tradicional masculino como genérico a los fines de hacer más fluida la lectura. Así que, cuando mencionamos a “los tesistas”, se entiende que nos referimos a “las” y “los” tesistas. De la misma forma, al mencionar a directores, investigadores y estudiantes, entendemos que nos referimos a todas las variedades del género.

con las etapas anteriores, se constata que en el período 2019-2020 la oferta fue de 3.287 títulos, mientras que en el intervalo 2018-2019 se ofertaron 2.977 títulos a nivel de posgrado. Este crecimiento, que se presenta desde mediados de la década del noventa como exponencial y poco planificado (Lvovich, 2009; Wainerman, 2018), tiene su correlato en tasas de terminalidad que tienden a la baja (Wainerman, 2017; Wainerman y Matovich, 2015, 2016) o, en algunos casos, llevan al abandono de los estudios de posgrado (Bartolini, 2017), sobre todo en las ciencias sociales y humanidades (Wainerman, 2018).

Esta situación no es privativa del caso argentino, sino que, muy por el contrario, refleja una realidad que se vive en los ámbitos académicos de todas partes del mundo. Entre los desafíos que enfrentan los tesisistas para terminar los estudios de posgrado se destaca el fenómeno conocido como “todo menos tesis”, que proviene del inglés *all but dissertation* (cfr. Wainerman, 2020). Escribir la tesis resulta una actividad intelectual compleja que impone a los estudiantes desafíos diversos y particulares (Carlino, 2008; Martín Torres, 2012; Martín Torres y Carvajal Ciprés, 2011; Ochoa Sierra, 2009, 2011; Rodríguez Hernández y García Valero, 2015; Sánchez Jiménez, 2012; Shahsavari y Kourepaz, 2020; Villabona Osorio, 2018) que en ocasiones constituyen experiencias novedosas con respecto a las vividas en niveles educativos anteriores (Arnoux *et al.*, 2004; Carlino, 2005a, 2005b; Choisy y Jaramillo, 2016). Al respecto, diferentes investigaciones (Aitchison y Lee, 2006; Padilla, 2016; Valente, 2016) coinciden en señalar que la escritura a nivel posgradual implica el dominio de estrategias discursivas y argumentativas que no siempre son patrimonio de los tesisistas, y que deben ser aprendidas en el marco de sus recorridos formativos académicos tanto institucionales como complementarios.

En los últimos años, los estudios sobre la escritura de la tesis de posgrado han incorporado la mirada de tesisistas (Gómez Palomino, Peña Jaramillo y Arena-Hernández, 2022; Siderac, 2020; Trueba, 2020), por considerar que estas voces constituyen un aporte clave para la mejora de las propuestas didácticas orientadas al nivel (Alvarez y Colombo, 2021; Colombo y Alvarez, 2021). En la misma línea, en este capítulo relevamos experiencias que nos han resultado significativas para orientar la escritura de la tesis de posgrado como doctorandas en Ciencias Sociales y Humanidades. Para ello, analizamos desde un enfoque autoetnográfico nuestras vivencias en relación con la trayectoria académico-profesional, las propuestas pedagógico-didácticas y los apoyos académicos, personales, económicos y financieros que colaboran activamente en la escritura de nuestras respectivas tesis doctorales. Entendemos que analizar estas

experiencias puede ser útil para repensar las instancias de acompañamiento y las propuestas pedagógicas orientadas a proveer herramientas para los trayectos formativos de los doctorandos.

La escritura de la tesis de posgrado desde nuestra mirada como protagonistas

Como señalamos en el apartado anterior, en la última década han proliferado una serie de estudios que refieren a la escritura de la tesis de posgrado desde la perspectiva de los tesistas. Estas investigaciones conceptualizan la escritura como un proceso social, situado y compartido, que tiene en cuenta el lugar que los diferentes actores ocupan en el campo académico (French, 2020; Lillis, 2021). Desde esta perspectiva, se comprende a la escritura como un proceso de participación activa en la academia, espacio cuyas reglas, valores y tradiciones deben ser vivenciadas e incorporadas por tesistas noveles (Lovitts, 2005, 2008).

En este contexto, investigaciones previas (Odena y Burgess, 2015; Sian, 2014) indican que los estudiantes de posgrado valoran como positivas aquellas intervenciones didácticas que alientan la escritura de la tesis en los inicios de la formación doctoral. Además, destacan que la organización personal y las buenas prácticas de supervisión por parte de los directores (Difabio de Anglat, 2011) colaboran con la concreción de la tesis. El rol de los pares también es señalado como valioso por los tesistas (Alvarez y Difabio de Anglat, 2021; Cotterall, 2013; Jalongo, Boyer y Ebbeck, 2014; Mancovsky y Colombo, 2022; McKenna y Kyser, 2021; Sletto *et al.*, 2020; Wilson y Cutri, 2019). Las redes de apoyo (Baker y Pifer, 2011; Colombo, 2018), tanto formales como informales, son identificadas como espacios válidos para la adquisición de habilidades escriturales mediante la incorporación de las actitudes, los valores, hábitos y conocimientos propios del ámbito académico. Estas redes permiten establecer lazos de solidaridad que otorgan seguridad a los estudiantes de posgrado, los habilitan a aprender entre ellos y a ayudarse mutuamente.

En relación con lo anterior, las prácticas de retroalimentación entre pares en el marco de un seminario de posgrado orientado a la enseñanza de la escritura de la tesis son consideradas significativas, especialmente cuando estos espacios están integrados por estudiantes de diferentes disciplinas (Alvarez, Colombo y Difabio de Anglat, 2021; Corcelles *et al.*, 2017). Además, se identificaron trabajos en los que los tesistas señalan la trayectoria académica como un factor

de influencia en el proceso de escritura de la tesis de posgrado (Padilla, 2016, 2019).

Desde un enfoque sociocultural (Lave y Wenger, 1991; Prior, 1998), entendemos el aprendizaje no como la mera internalización individual de un conjunto abstracto de conocimientos, sino como un fenómeno ubicuo situado histórica, cultural y políticamente. Es un proceso cognitivo a través del cual los individuos se vuelven progresivamente más capaces de participar en las actividades vinculadas con un espacio social particular (Baker y Lattuca, 2010; Colombo, 2012). En ese contexto, los “novatos” transitan un proceso que va desde la participación periférica legítima dentro de una comunidad de práctica hasta una participación total como expertos (Lave y Wenger, 1991). Este proceso no se da en forma lineal, ya que las relaciones dentro de una comunidad de práctica son mutables (French, 2020).

Íntimamente vinculado con la noción de aprendizaje está el concepto de identidad. En el caso del doctorado, a través de la participación en una comunidad académica los investigadores en formación aprenden los principios y conceptos asociados a su disciplina, sus métodos de investigación y sus modos de aproximarse y validar el conocimiento (Baker y Lattuca, 2010). En este proceso, los doctorandos perciben como desafío la transición de “hacedor” de cursos a investigador independiente, necesaria para la construcción de su identidad como miembros de la comunidad disciplinar (Carlino, 2008; Lovitts, 2008). Esto ocurre tanto en eventos formales como informales, e incluso cotidianos, en los que se pone en juego la necesidad de validación que experimentan los doctorandos en su camino de formación (Mantai, 2015).

En este sentido, una actividad clave en la formación de la identidad profesional en el ámbito de los estudios superiores es la escritura (French, 2020). Conceptualizamos esta práctica desde la perspectiva de las literacidades académicas, concibiéndola como una práctica social y situada (Vargas Franco, 2016) que se modifica en función del contexto en el que se desarrolla. Desde este enfoque, asumimos una mirada crítica en relación con los procesos de creación de significado, las relaciones de poder y las nociones de autoría y de identidad dentro de instituciones específicas (Lea y Street, 2006; Moreno y Sito, 2019). En efecto, la escritura académica es considerada una actividad de “alto riesgo” (Lillis y Scott, 2007) para los académicos en formación, debido a que es la modalidad de evaluación y de acreditación que mayor impacto tiene en la educación superior.

En síntesis, en este capítulo proponemos analizar, desde el enfoque sociocultural, nuestras experiencias, prácticas y recorridos vividos en los inicios de la formación doctoral. Entendemos que la escritura de la tesis de posgrado constituye una experiencia de vital importancia para la construcción de nuestra identidad como investigadoras en formación. Este proceso no se da en solitario, sino que se enmarca en un contexto de intercambios y aprendizajes significativos con pares, expertos y demás miembros de la comunidad académica a nivel de posgrado.

Estudiamos nuestro recorrido doctoral: el valor de la autoetnografía

Para abordar nuestras experiencias, decidimos adoptar un enfoque cualitativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Lucio Baptista, 2014; Vasilachis de Gialdino, 2006) de corte autoetnográfico (Aguirre y Porta, 2019; Blanco, 2012; Ellis, Adams y Bochner, 2015; Ellis y Bochner, 2000; Porta y Aguirre, 2019). Según Denzin y Lincoln (2011), la investigación cualitativa requiere de una aproximación interpretativa a prácticas sociales situadas, lo que implica revalorizar las concepciones y representaciones de los sujetos que participan de un escenario social que es objeto de análisis. Los estudios autoetnográficos retoman la mirada de los propios investigadores para dar sentido a lo que estos viven y experimentan en el transcurso de su trabajo. Esta visión es recuperada a través de los registros que elaboran los mismos participantes en el proceso de estudio, en los que se documentan las vivencias y sentimientos experimentados. De esta manera, dichos registros se constituyen en datos primarios que serán objeto de análisis posterior, y que permiten resignificar la experiencia individual acontecida en el trabajo de campo en clave sociohistórica y cultural. En este caso, tomaremos como objeto de estudio nuestras propias reflexiones como estudiantes de doctorado con respecto a la enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado.

Para esto, diseñamos en forma colaborativa un guion con preguntas orientadoras que indagaron sobre nuestras trayectorias académico-profesionales, las iniciativas pedagógico-didácticas y los diversos apoyos que inciden en el proceso de escritura de nuestras respectivas tesis de doctorado. Con ayuda de este instrumento, y en una dinámica de entrevista interactiva (Ellis, Adams y Bochner, 2015), mantuvimos un encuentro remoto por videollamada en el que cada una de nosotras desarrolló su experiencia a partir del guion cons-

truido previamente. Las vivencias compartidas fueron ampliadas en el mismo intercambio gracias a las intervenciones y aportes de las compañeras, en una dinámica de conversación y de retroalimentación orientada por los diferentes aspectos compartidos e indagados en cada caso.

Este encuentro virtual fue registrado tanto en audio como en video, y posteriormente fue transcrito en forma total y literal para comenzar el proceso de análisis. Las narraciones sirvieron para construir un registro autoetnográfico colaborativo en el que se distinguieron los aportes de cada una con los códigos T1, T2 y T3. Luego de sucesivas lecturas, identificamos recurrencias en los testimonios compartidos que fueron volcadas en una matriz de codificación. A continuación, presentamos los resultados del análisis realizado a partir de la perspectiva sociocultural desarrollada en el apartado anterior.

La trayectoria académica y profesional como punto de partida para la escritura de la tesis

Con respecto a las trayectorias académico-profesionales y su influencia en la escritura de la tesis de posgrado, encontramos varias cuestiones significativas. Por una parte, las experiencias formativas a nivel del grado influyen en los procesos de escritura de la tesis en la medida en que suponen una experiencia de aproximación y conocimiento de los géneros académicos. Sin embargo, cabe señalar que, si bien el grado constituye una puerta de entrada a la lectura y escritura académicas, advertimos en nuestras experiencias espacios de vacancia en lo que respecta a su enseñanza. En este sentido, en dos testimonios señalamos lo siguiente:

Tiene que haber un alguien que lo enseñe y alguien que lo aprenda, no es que vos por estar en la universidad vas a saber leer y escribir académicamente [...]. Por el hecho de leer textos académicos no quiere decir que uno pueda producirlos. Me parecen dos caminos distintos (registro autoetnográfico, T2).

Yo hice quince años de carrera y nunca me enseñaron las normas APA, y hasta el día de hoy yo lo veo, los estudiantes llegan al final de la licenciatura adivinando las normas APA, porque nadie les dice “esto se hace de esta manera” [...], en escritura académica en mi época no había formación y tampoco había formación en investigación, por eso no se recibía nadie [...],

institucionalmente es importante que las universidades enseñen a escribir académicamente (registro autoetnográfico, T3).

Por otra parte, frente a esta situación advertimos que las participaciones en diferentes espacios o propuestas de socialización académica constituyen experiencias valiosas para (re)aprender a escribir. En este sentido, la posibilidad de integrarnos a proyectos de investigación, la asistencia a congresos y la participación en ayudantías en la formación de grado constituyeron para nosotras instancias de “inmersión” en el quehacer de investigación y en las prácticas escriturales vinculadas con la construcción de conocimiento:

Yo creo que mi formación de grado en sí está muy enfocada en la escritura académica, entonces ya de por sí esa formación general me ayudó mucho [...]; por otro lado, participo en un proyecto de investigación desde el año 2018 en el cual he asistido a diferentes conferencias, hemos escrito algunos artículos colectivos. Yo creo que toda esa etapa me ayudó bastante (registro autoetnográfico, T1).

Cuando fui estudiante tuve la posibilidad de tener [...] una beca de estímulo a las vocaciones científicas; son becas que se otorgan a estudiantes para participar en proyectos de investigación y ahí fue la primera vez que construí un proyecto de investigación [...]; fue importante porque en el marco de ese proyecto formativo se planteaba que había que asistir a congresos y eventos académicos, y en ese marco empecé a participar en los congresos y ahí eso fue como experiencias iniciales fundantes. Después [...] en la universidad [...] hay concursos para cubrir cargos de ayudantes-estudiantes [...]; son experiencias formativas en donde los estudiantes participan en equipos docentes [...]; esa experiencia como ayudante-estudiante también fue muy importante para mí porque en el marco del equipo uno participa en actividades de escritura, de planificación, la situación de estar en situación de pensar las clases y de formarse en un equipo, esta inmersión en la experiencia de socialización con expertos fue muy importante (registro autoetnográfico, T2).

Yo hice la tesina con una profesora que era metodóloga; ahí aprendí, me dio mucho para leer de metodología, como que vas a absorbiendo [...]. Y esto de ir a congresos, yo nunca en mi vida había ido a un congreso, no sabía qué era un congreso, no sabía qué era un *paper* y ella me “mandó”, digamos, me sugirió que me presentara a las JEPE, las Jornadas de Etnografía. Fui con mi trabajo de licenciatura y salió rebién, funcionó rebién, y ahí fue como que dije “ah, bueno”, lo sentí como mi primer ingreso al

campo académico, como que todos presentaban avances de doctorado y yo presentaba un trabajo de licenciatura, nada que ver, y dije “bueno, es posible”, o sea, no es que me están sacando a patadas, sino que funciona (registro autoetnográfico, T3).

Yo creo que, como dicen ustedes, estas experiencias de participar de equipos de investigación, de ser ayudante, de socializarte, previo a llegar a la instancia del doctorado son fundamentales para no llegar desnuda, como con herramientas. Al no haber tenido experiencias en el grado cuando yo tuve que encarar el primer trabajo de académico de envergadura que fue la tesina, ahí noté que era como saltar al vacío; creo que eso alguien te lo tiene que dar, nadie aprende por ósmosis, alguien te tiene que decir como mínimo “esto se hace así” (registro autoetnográfico, T3).

Nuestros testimonios dejan entrever la dimensión social y situacional de la escritura académica y la importancia de la inclusión en una comunidad de práctica (Fernández Fastuca y Guevara, 2017; Lave y Wenger, 1991). Así, la participación en actividades de docencia y de investigación constituyen instancias de aprendizaje situado, en contextos disciplinarios en los que se participa con especialistas y pares que “muestran” las pautas y lógicas implicadas en la construcción y divulgación del conocimiento especializado (Gutiérrez Sánchez, Carrasco Altamirano y Kent Serna, 2012).

Finalmente, las experiencias laborales se valoran positivamente en la formación de posgrado y en la escritura de la tesis. En este sentido, una de nosotras manifestó lo siguiente:

También he tenido trabajo como correctora de estilo que, si bien es un trabajo quizás más enfocado en lo formal, he tenido que leer y he tenido que comentar diferentes trabajos académicos y yo siento que eso me ha ayudado mucho a la formación (registro autoetnográfico, T1).

Iniciativas pedagógicas y didácticas relevantes para el proceso de escritura de la tesis

Con respecto a las iniciativas pedagógico-didácticas que alientan la escritura de la tesis de posgrado, en nuestros testimonios destacamos como más pertinentes o valiosas aquellas propuestas de seminarios o cursos de posgrado cuyos trabajos finales consistían en la escritura de un apartado específico de la tesis

(índice comentado, introducción, revisión de antecedentes, etc.). Como señala Sian (2014), la escritura de la tesis de doctorado, desde el primer momento de la cursada de seminarios, alienta a los tesisistas a continuar y profundizar su compromiso con la escritura. No “dejar para el final” el trabajo de escritura, sino realizarlo a intervalos continuos, permite desarrollar el conocimiento y la reflexión sobre el propio trabajo:

También en los tres seminarios destaco que el cierre del seminario es un trabajo de escritura en relación con la tesis. En uno tuve que escribir los objetivos de mi proyecto y tuve que fundamentar por qué era una investigación de tipo cualitativa y por qué era de utilidad la investigación cualitativa para esos objetivos que yo había planteado. Estaba bastante interesante, un poco yo ya lo tenía hecho, pero me ayudó a añadir más bibliografía en relación con eso (registro autoetnográfico, T1).

Está bueno esto de producir al final de la cursada, elaborar una producción, que puede ser una parte de una tesis, una parte de un capítulo que uno esté elaborando, un artículo... yo en ese momento, cuando lo hice que fue el año pasado, lo que entregué fue mi proyecto de tesis, ese fue mi trabajo. Entonces, cursar y elaborar en simultáneo el proyecto de tesis como que me dio una sensibilización; si bien el proyecto de tesis no es la tesis en general, [...] me ayudó mucho. Traté de que la cursada me beneficiara en eso que tenía que resolver en ese momento, que era entregar el proyecto (registro autoetnográfico, T2).

Para mí la experiencia que más me ayudó en la escritura de la tesis por fuera de lo curricular fue la Clínica de Escritura de la Tesis de Posgrado; si yo pudiera lo haría todos los años porque al pedirte un capítulo a mí me obligó... [...]; es como entrar en un trance para mí, porque te organiza la escritura y te pone una meta, entonces eso para mí es fundamental; escribimos para producir, escribimos para publicar, escribimos para comunicar (registro autoetnográfico, T3).

El último testimonio mencionado incorporó a la discusión un aspecto fundamental en la escritura de la tesis de posgrado, referido a la gestión del tiempo. Investigaciones recientes (Corcelles *et al.*, 2017; Gómez Palomino, Peña Jaramillo y Arena-Hernández, 2022) señalan que el manejo adecuado del tiempo y la organización personal son claves para lograr una escritura de calidad. En este sentido, la cursada de seminarios nos jugó tanto a favor como en contra, ya que en ciertos casos organizó la escritura mientras que en otros los tiempos

no estaban pautados con claridad, lo que perjudicó la experiencia de la cursada y la escritura del trabajo final:

Creo que conviven las dos cosas, porque también es verdad que los posgrados nos piden acreditar cursos. Entonces, está la lógica acreditante, pero también hay una lógica que tracciona mucho que es la exigencia de publicar todo el tiempo, o por lo menos aquellos que deseamos continuar con la formación en investigación (registro autoetnográfico, T2).

Ese curso me sirvió para problematizar, por ejemplo, el resumen de la tesis, la importancia del índice comentado...; el índice comentado lo hice en ese curso a fines del año pasado y todavía lo tengo. De hecho, lo tengo compartido con mi directora y yo voy agregando cosas en rojo y... (la directora) me va agregando cosas en comentarios y de hecho la próxima reunión que tengo con... (la directora) es trabajar sobre ese índice y proyectar cómo el índice te permite tomar decisiones sobre el tiempo y la gestión de las actividades que uno va haciendo sobre la tesis (registro autoetnográfico, T2).

Todos sabemos escribir, el tema es organizar el tiempo para escribir. Acá te tiraban el PDF y bueno, si yo voy a esperar tener tiempo para leerlo, nunca, me tenés que obligar a leerlo. [...] Para mí la gestión del tiempo es la clave de todo esto y si a mí me decís “para fecha tal cosa”, listo, para tal fecha tal cosa. [...] Muchos seminarios que al final después uno no tiene como tiempo, terminás haciéndolo no digo para zafar, pero bueno, vamos a decir que para aprobar y no es lo mismo escribir para aprobar que escribir para publicar; una cosa es la lógica certificante y otra cosa es la producción. En el posgrado necesitás producir, no aprobar (registro autoetnográfico, T3).

Otro aspecto significativo de la cursada de seminarios de posgrado refiere al objetivo de estos y en qué medida dichos cursos aportan conocimientos relevantes para el proceso de tesis. En este caso, la revisión de nuestros testimonios sugiere que es muy importante tener claro el objetivo de la tesis doctoral para orientar nuestra cursada a propuestas que vayan en la misma sintonía. De lo contrario, la cursada se vive como una obligación para “cumplir” con cierta cantidad de créditos, pero no aporta elementos de importancia a la escritura de la tesis de posgrado:

El tercer seminario que hice no me resultó de tanta utilidad, se llama Investigación Sociopedagógica, pero el foco estaba en lo etnográfico, era 100% etnográfico y no es un trabajo que yo vaya a hacer específicamente

en mi tesis. [...] Al conocimiento sobre metodología, a saber, bueno, por este lado, no, la etnografía, ya entiendo que es y entiendo que por este lado no me va a ser útil y, por otro lado, también entender en qué consiste la escritura etnográfica y por qué no voy a ir por ese lado (registro autoetnográfico, T1).

Por último, señalamos que la cursada de seminarios específicos de escritura de tesis de posgrado fue fundamental en el proceso de construirnos como investigadoras en formación, ya que nos ha permitido ponernos en contacto con el género tesis, sus partes, sus movimientos retóricos y sus cuestiones formales:

[El curso] provee herramientas conceptuales sobre la estructura de la tesis, las partes de la tesis, los movimientos implicados en cada una de esas partes de la tesis, entonces ese curso fue central porque fue como una inmersión al género, un análisis de cada una de las partes y también, bueno, esto de producir al final de la cursada, elaborar una producción, que puede ser una parte de una tesis, una parte de un capítulo que uno esté elaborando, un artículo (registro autoetnográfico, T2).

Lo que más me llevo de ese curso es cómo uno... analizar cómo uno se posiciona enunciativamente en el texto que elabora, es decir, la construcción del *ethos* [...]; si hablamos en neutro o hablamos en nosotras o si ponemos una x, ver cómo nosotros nos construimos enunciativamente en los textos que elaboramos. Yo tuve que analizar una producción mía y, bueno, después reconocer que mi *ethos* es un poco temeroso, como que busca ocultarse, porque yo uso muchas fórmulas que tienden a neutralizar, a usar el genérico, entonces cómo tomar la voz en el texto que uno elabora (registro autoetnográfico, T2).

Las relaciones sociales y su influencia en nuestro recorrido doctoral

Las personas con las que nos vinculamos durante nuestro recorrido doctoral poseen un gran impacto en nuestra experiencia ya que, al entender la escritura de la tesis desde un enfoque sociocultural y situado, las relaciones sociales nos ayudan a tener una visión más amplia y completa de todo el proceso (Colombo, 2014, 2018; Colombo y Cartolari, 2013).

En relación con la contención y el acompañamiento en el ámbito académico, destacamos en numerosas ocasiones el rol protagónico de nuestras directoras

y codirectoras de tesis. Mencionamos lo beneficioso del estilo del “rigor compasivo” (Manathunga, 2005), un enfoque de supervisión doctoral que tiene en cuenta las dos caras de una dirección efectiva y balanceada: compasiva, es decir que brinda apoyo, aliento y empatía, al mismo tiempo que proporciona retroalimentación rigurosa en la manera de actuar de los doctorandos. La importancia de sentirnos “validadas” por nuestras directoras y de mantener una comunicación fluida y en confianza fueron otros aspectos que mencionamos en nuestro diálogo:

A mí me pasa con las directoras que para mí empezar a trabajar con ellas fue raro, porque estaba acostumbrada a estar sola, y a la vez generé un vínculo de confianza que me permite decirles “ay, me parece que está todo mal, hice todo mal, a nadie le va a gustar, me van a decir que soy una tonta, se van a reír porque la encuesta está mal hecha” y lo puedo decir (registro autoetnográfico, T3).

Otro acompañamiento que destacamos como importante dentro del ámbito académico es la posibilidad de socializar nuestros conocimientos y saberes para así poder recibir comentarios y apoyo de otras personas más allá de nuestras directoras. Al respecto, volvimos a destacar la importancia de ser escuchadas y validadas, necesidad imperante en el recorrido doctoral (Mantai, 2015). La importancia de compartir con otros avances, datos y aciertos es vital para afrontar la sensación de soledad que lleva implícito el proceso de escribir la tesis (Mancovsky y Colombo, 2022).

Por otro lado, recibir acompañamiento afectivo por parte de nuestros pares (Colombo y Cartolari, 2013) nos resulta de suma importancia, dado que nos ayuda a sobrellevar los avatares del recorrido doctoral acompañadas, más allá de los contextos laborales particulares de cada una. Al respecto, encontramos en nuestros testimonios la siguiente afirmación:

Cuando obtuve la beca, la reacción del equipo en donde yo laburo no fue la mejor [...]; para mí el espacio de laburo con ustedes, con pares, de compartir el proceso es un poco [...] de reconocer que el proceso no es lineal, sino que es bastante sinuoso y que va a haber escollos y, bueno, uno los espera (registro autoetnográfico, T2).

Apoyos emocionales, económicos y financieros

Más allá del ámbito académico, la contención y el apoyo emocional por parte de nuestros vínculos es un factor que influye positivamente en nuestra experiencia doctoral. Destacamos principalmente el rol tanto de familiares como de amigos y parejas a modo de “porristas” o “fans” (Baker y Pifer, 2011) de nuestro trabajo como tesistas, ya que, en la mayoría de los casos, se trata de personas que no están familiarizadas con el contexto de la educación superior, pero que de todas maneras son un soporte y una contención emocional de gran impacto. En relación con esto, una de nosotras mencionó lo siguiente:

Tener personas que quizás no entiendan muy bien lo que es el proceso doctoral, pero de cualquier manera te apoyan, mi familia o mis amigos que es como “qué bueno” o mi pareja como que (me dice) seguí adelante, pero no terminan de entender (registro autoetnográfico, T1).

El hecho de que sean personas fuera del ámbito académico puede llegar a tener un impacto positivo, porque ayuda a separar la esfera personal de la laboral, colaborando así a tener un mayor balance y perspectiva (Baker y Pifer, 2011).

Por otra parte, al requerir grandes cantidades de tiempo para la reflexión y la investigación en torno a la tesis, el apoyo financiero es un aspecto esencial en la posibilidad de conclusión de los estudios doctorales (Colombo, 2014). Al respecto, las tres hemos obtenido estipendios de entidades nacionales argentinas que nos permiten dedicar gran parte de nuestro tiempo a la escritura de la tesis. En relación con eso, se comentó lo siguiente:

Contar con una beca de financiamiento, porque en mi caso yo vivo sola, me sustento, todo lo que está acá presente lo sostengo yo, entonces la beca me da la posibilidad de licenciar otros trabajos, entonces, una beca que te permita la subsistencia es muy importante (registro autoetnográfico, T2).

Sumado a esto, dos de nosotras mencionamos la importancia de los apoyos familiares (madres y padres, parejas) en relación con lo financiero, ya que la asistencia financiera proveniente de estipendios académicos y de nuestro entorno personal nos facilita el acceso, la consecución y la finalización de nuestros estudios doctorales.

Para finalizar, diferenciamos el término “económico” de lo financiero en línea con los estudios de Colombo (2014, 2018), es decir, se concibe al primero desde un enfoque feminista. En efecto, lo entendemos como todo lo

vinculado con las tareas domésticas: limpieza del hogar, cuidado de niños o adultos, alimentación, gestión de las compras y otras actividades. Nos resulta de suma importancia analizar estos aspectos ya que, al ser mujeres, somos más propensas socialmente a hacernos cargo de estas labores y son actividades que tienen un impacto en los tiempos que podemos dedicarle al trabajo de tesis.

En el intercambio, encontramos que las experiencias con respecto a los apoyos económicos son disímiles: una de nosotras vive sola, por lo que es la única encargada de las tareas domésticas; otra vive con su madre, con quien comparte las tareas del hogar; por último, otra tesista vive con su pareja y sus hijas, y contrata ayuda de terceros para las tareas de limpieza y cuidado. Si bien las realidades de cada una son distintas, las tareas relativas a lo económico afectan el espacio que podemos darle en nuestra rutina a los procesos de escritura. Parte de nuestro tiempo se encuentra supeditado a las tareas domésticas, hecho quizás asociado a que, en Latinoamérica, está socialmente aceptado que las mujeres tengan a cargo las tareas de cuidado (Barbato, 2020; Faur, 2014).

Reflexiones a modo de cierre

Como se ha señalado precedentemente, la concreción de la tesis de posgrado y los desafíos que deben afrontar los tesistas en este proceso constituyen un fenómeno que ha sido atendido en investigaciones previas. Puntualmente, en este capítulo, buscamos indagar en nuestra propia experiencia como doctorandas en Ciencias Sociales y Humanidades e inscribir este trabajo en la línea de estudios que dan un lugar preferencial a la voz de los tesistas.

Al entender el recorrido doctoral como un proceso de aculturación en una comunidad de práctica, y vinculando nuestro rol de tesistas con nuestra esfera personal, concluimos que es importante reflexionar sobre la trayectoria profesional y académica, las experiencias de conocimiento y las relaciones sociales para conocer su incidencia en nuestro proceso de formación. De esta manera, es posible tener una visión más acabada del entretejido de factores que impactan en nuestra práctica como doctorandas noveles. Esto nos ayuda a reconocer tanto las instancias de acompañamiento y contención como los aspectos económico-financieros que intervienen en nuestro desempeño.

Creemos que investigar de primera mano las vivencias de investigadores en formación constituye un acercamiento interesante para el diseño y proyección de iniciativas orientadas a acompañar los procesos de escritura de la tesis de

posgrado. Asimismo, explorar la voz de tesis permite conocer los procesos de formación como instancias situadas en el marco de comunidades disciplinares en las que los estudiantes interactúan con pares y expertos. Identificar elementos significativos en las experiencias narradas de quienes las atraviesan también es una vía para acompañar esos procesos formativos.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. y Porta, L. (2019). “Sentidos e potencialidades do registro (auto)etnográfico na pesquisa biográfica-narrativa”. *Linhas Críticas*, vol. 25, pp. 1-18. Disponible en: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.20077>.
- Aitchison, C. y Lee, A. (2006). “Research writing. Problems and pedagogies”. *Teaching in Higher Education*, vol. 11, n° 3, pp. 265-278. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13562510600680574>.
- Alvarez, G. y Colombo, L. (2021). “Dialogic approaches to writing: student perspectives on two Argentinian doctoral initiatives”. *Teaching in Higher Education*. Publicación anticipada en línea. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1952566>.
- Alvarez, G.; Colombo, L. y Difabio de Anglat, H. (2021). “Peer feedback in an online dissertation writing workshop”. *Signum: Estudos da Linguagem*, vol. 24, n° 1, pp. 69-84. Disponible en: <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2021v24n1p80>.
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2021). “Seminario virtual de tesis como microcomunidad de práctica académica”. *Panorama*, vol. 15, n° 28, pp. 36-53. Disponible en: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28>.
- Arnoux, E.; Borsinger de Montemayor, A.; Carlino, P.; Di Stefano, M.; Pereira, C. y Silvestre, 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, pp. 1-16. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/169.pdf>.
- Barbato C. (comp.) (2020). *El cuidado es político. Reflexiones transversales en tiempos de precariedad*. Buenos Aires: Poliedro Editorial de la Universidad de San Isidro. Disponible en: <https://www.usi.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/El-cuidado-es-pol%C3%ADtico.pdf>.

- Baker, V. L. y Lattuca, L. R. (2010). "Developmental networks and learning. Toward an interdisciplinary perspective on identity development during doctoral study". *Studies in higher education*, vol. 35, n° 7, pp. 807-827. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03075070903501887>.
- Baker, V. L. y Pifer, M. J. (2011). "The role of relationships in the transition from doctoral student to independent scholar". *Studies in Continuing Education*, vol. 33, n° 1, pp. 5-17. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.515569>.
- Bartolini, A. M. (2017). "La persistencia doctoral. Abandono y finalización". *Ciencia, docencia y tecnología*, vol. 28, n° 55, pp. 1-30. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/145/14553608001/html/>.
- Blanco, M. (2012). "Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos". *Andamios*, vol. 9, n° 19, pp. 49-74. Disponible en: <https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/390>.
- Carlino, P. (2005a). "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil". *Anales del Instituto de Lingüística*, vol. 24, pp. 41-62. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196>.
- (2005b). "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos". *Educere, Revista Venezolana de Educación*, vol. 9, n° 30, pp. 415-420. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19980/2/articulo19.pdf>.
- (18-19 de septiembre de 2008). *Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento*. [Conferencia plenaria]. Segundo encuentro nacional y primero internacional sobre lectura y escritura en educación superior. Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/132>.
- Chois, P. y Jaramillo, L. (2016). "La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte". *Lenguaje*, vol. 44, n° 2, pp. 227-259. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a05.pdf>.
- Colombo, L. (7-8 de agosto de 2012). *Grupos de escritura en el posgrado*. [Ponencia]. VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/colombo-2012gruposdeescrituraenposgradopdf-CnTVC-articulo.pdf>.

- (2014). “Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, n° 2, pp. 81-96. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-colombo.html>.
- (2018). “El rol de las relaciones sociales en la producción de tesis doctorales”. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, vol. 10, pp. 366-378.
- Colombo, L. y Cartolari, M. (27-30 de noviembre de 2013). *La escritura de la tesis: el rol de las relaciones entre pares*. [Ponencia]. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XX Jornadas de Investigación. Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://www.academica.org/manuela.cartolari/20.pdf>.
- Colombo, L. y Alvarez, G. (2021). “Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de tesis a nivel de posgrado”. *Educación y Humanismo*, vol. 23, n° 40, pp. 1-18. Disponible en: <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>.
- Corcelles, M.; Cano, M.; Mayoral, P. y Castelló, M. (2017). “Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa. Percepciones de los estudiantes”. *Revista Signos*, vol. 50, n° 95, pp. 337-360. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000300337>.
- Cotterall, S. (2013). “The rich get richer: international doctoral candidates and scholarly identity”. *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 52, n° 4, pp. 1-11. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.839124>.
- De la Fare, M. y Rovelli, L. (2021). “Los doctorados en los posgrados de la Argentina y Brasil”. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 21, n° 1, pp. 343-372. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.42596>.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *Manual de Investigación Cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Difabio de Anglat, H. (2011). “Las funciones del tutor de tesis”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, n° 50, pp. 935-959. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019000012>.

- Ellis, C.; Adams, T. y Bochner, A. (2015). "Autoetnografía, un panorama". *Astrolabio, nueva época*, vol. 14, n° 1, pp. 249-273. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/viewFile/11626/12041>.
- Ellis, C. y Bochner, A. (2000). "Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject". En Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, pp. 733-768. California: Sage.
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fernández Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Buenos Aires: UAI/Teseo.
- Fernández Fastuca, L. y Guevara, J. (2017). "Los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica". *Cuadernos De Investigación Educativa*, vol. 8, n° 1, pp. 31-46. Disponible en: <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2637>.
- French, A. (2020). "Academic writing as identity-work in higher education: forming a 'professional writing in higher education habitus'". *Studies in Higher Education*, vol. 45, n° 8, pp. 1605-1617. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1572735>.
- Gómez Palomino, L.; Peña Jaramillo, P. y Arena-Hernández, K. (2022). "Escritura del anteproyecto en posgrado. Experiencia de estudiantes de maestría en Salud". *Folios*, n° 55, pp. 137-152. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/folios.55-12477>.
- Gutiérrez Sánchez, J; Carrasco Altamirano, A. y Kent Serna, R. (1-3 de agosto de 2012). *Trayectorias formativas o aprendizajes situados. Trayectorias formativas o aprendizajes situados. Una elaboración en torno a la formación de autores científicos* [Ponencia]. III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad, II Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior y IV Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores Sociales. Ciudad de México, México. Disponible en: <https://www.academia.edu/41523205>.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Lucio Baptista. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw Hill.
- Jalongo, M. R.; Boyer, W. y Ebbeck, M. (2014). "Writing for scholarly publication as 'tacit knowledge'. A qualitative focus group study of doctoral students in

- education”. *Early Childhood Education Journal*, vol. 42, pp. 241–250. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0624-3>.
- Jeppesen, C.; Goldberg, M.; Szpeiner, A.; Rodriguez Gauna, C.; Misiac, R. y Silvani, E. (2016). “La formación de doctores en la Argentina: avances y desafíos desde la perspectiva CONICET”. *Revista Argentina de Educación Superior*, vol. 8, n° 12, pp. 149-173. Disponible en: http://www.revistaraes.net/revistas/raes12_art6.pdf.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, M. R. y Street, B. V. (2006). “The ‘academic literacies’ model: theory and applications”. *Theory into practice*, vol. 45, n° 4, pp. 368-377. Disponible en: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11.
- Lillis, T. (2021). “El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia”. *Enunciación*, vol. 26, pp. 55-67. Disponible en: <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>.
- Lillis, T. y Scott, M. (2007). “Defining academic literacies research. Issues of epistemology, ideology and strategy”. *Journal of Applied Linguistics*, vol. 4, n° 1, pp. 5-32. Disponible en: <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>.
- Lovitts, B. (2005). “Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research”. *Studies in Higher Education*, vol. 30, n° 2, pp. 137-154. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03075070500043093>.
- (2008). “The transition to independent research: who makes it, who doesn’t, and why”. *The Journal of Higher Education*, vol. 79, n° 3, pp. 297-325. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772100>.
- Lvovich, D. (2009). “Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en la Argentina”. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, vol. 5, n° 13, pp. 157-173. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132009000200009&lng=es&tlng=es.
- Manathunga, C. (2005). “The development of research supervision. Turning the light on a private space”. *International Journal for Academic Development*, vol. 10, n° 1, pp. 17-30. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13601440500099977>.

- Mancovsky, V. y Colombo, L. (2022). “Pedagogía de la formación doctoral. ¿Quiénes son ‘los otros’ en la elaboración de una tesis?”. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, vol. 3, n° 1, pp. 105-114. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13962>.
- Mantai, L. (2015). “Feeling like a researcher: experiences of early doctoral students in Australia”. *Studies in Higher Education*, vol. 42, n° 4, pp. 636-650. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067603>.
- Martín Torres, G. y Carvajal Ciprés, M. (7-11 de noviembre de 2011). *La escritura de tesis, su proceso y dificultades en una Maestría de Investigación Educativa*. [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México, México. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0560.pdf.
- Martín Torres, G. (2012). “La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave”. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, vol. 15, pp. 70-86. Disponible en: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i15.21>.
- McKenna, K. y Kyser, C. (2021). “Beyond academic writing. The international doctoral student writing workshop”. *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 59, n° 4, pp. 375-386. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1878051>.
- Moreno, E. y Sito, L. (2019). “Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina”. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, n° 2, pp. 219-229. Disponible en: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>.
- Ochoa Sierra, L. (2009). “La lectura y la escritura en la tesis de Maestría”. *Forma y función*, vol. 22, n° 2, pp. 93-119. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/23762/36060>.
- (2011). “La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas”. *Entornos*, vol. 24, pp. 171-183. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798839>.
- Odena, O. y Burgess, H. (2015). “How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: a qualitative approach”. *Studies in Higher Education*, vol. 42, n° 3, pp. 572-590. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1063598>.

- Padilla, C. (2016). “Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de posgrado: géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos”. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, vol. 3, n° 6, pp. 165-196. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/813>.
- (2019). “Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de Humanidades: trayectorias previas, revisión colaborativa y perfiles de escritor”. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, vol. 6, n° 11, pp. 86-115. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/94421>.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2019). “Aportes del enfoque biográfico-narrativo a la comprensión de la docencia y la profesión académica en la universidad”. *FACES. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, vol. 25, n° 53, pp. 71-89. Disponible en: <http://nulan.mdp.edu.ar/3255/1/FACES-53-porta-aguirre.pdf>.
- Prior, P. (1998). “Resituating the discourse community. A sociohistoric perspective”. En Prior, P., *Writing/Disciplinarity. A sociohistoric account of literate activity in the academy*, pp. 3-32. Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- Rodríguez Hernández, B. y García Valero, L. (2015). “Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo”. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, vol. 20, pp. 249-265. Disponible en: <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1332/2450>.
- Sánchez Jiménez, D. (2012). “La elaboración de la tesis doctoral en las universidades de habla hispana: dificultades y planteamientos de mejora”. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 60, n° 3, pp. 1-12. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie6031300>.
- Sian, L. (2014). “What works for doctoral students in completing their thesis?”. *Teaching in Higher Education*, vol. 20, n° 2, pp. 183-196. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.974025>.
- Siderac, S. (2020). “Animarse a la autoetnografía. La posibilidad de desaprendernos y re-(de)-construirnos en el proceso de escritura de tesis”. *Revista de Educación*, n° 19, pp. 111-117. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4033.

- Shahsavari, Z. y Kourepaz, H. (2020). "Postgraduate students' difficulties in writing their thesis literature review". *Cogent Education*, vol. 7, n° 21, pp. 1-11. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1784620>.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2018-2019). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019*. Departamento de Información Universitaria. Ministerio de Educación, Argentina. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_0.pdf.
- (2019-2020). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2019-2020*. Departamento de Información Universitaria. Ministerio de Educación, Argentina. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/sintesis-universitaria-2019-2020-con-nuevas-estadisticas-sobre-modalidad-distancia>.
- (2020-2021). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2021*. Departamento de Información Universitaria. Ministerio de Educación, Argentina. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf.
- Sletto, B.; Stiphany, K.; Futrell Winslow, J.; Roberts, A.; Torrado, M.; Reyes, A.; Reyes, A.; Yunda, J.; Wirsching, C.; Choi, K. y Tajchman, C. (2020). "Demystifying academic writing in the doctoral program: writing workshops, peer reviews and scholarly identities". *Planning Practice and Research*, vol. 35, n° 3, pp. 349-362. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02697459.2020.1748331>.
- Trueba, S. (2020). "Narrativa autobiográfica en la construcción de una tesis doctoral. Análisis de una experiencia". *Revista de Educación*, n° 19, pp. 187-197. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4038.
- Valente, E. (2016). "Reescritura, reflexión teórica y argumentación en el nivel de posgrado". *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, vol. 3, n° 6, pp. 135-164. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/812>.
- Vargas Franco, A. (2016). "La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un caso de estudio". *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 14, n° 1, pp. 97-129. Disponible en: <https://doi.org/10.4995/relu.2016.5807>.

- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). “La investigación cualitativa”. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 23-64. Barcelona: Gedisa.
- Villabona Osorio, L. (2018). “Situaciones que facilitan o dificultan la escritura de la tesis de posgrado”. *Perspectivas metodológicas*, vol. 22, n° 2, pp. 49-74. Disponible en: <https://doi.org/10.18294/pm.2018.2060>.
- Wainerman, C. (2017). “La eficiencia de doctorados en ciencias sociales y en ciencias exactas. En busca de evidencias”. *Debate Universitario*, vol. 6, n° 11, pp. 17-36. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6468012>.
- (2018). “Los doctorados en la Argentina: crecimiento y desempeño”. En Barsky, O. y Corengia, A. (coords.), *La Ley de Educación Superior. Impactos, desafíos e incertidumbres*, pp. 251-281. Buenos Aires: Teseo.
- (2020). “El mundo de los posgrados”. En Wainerman, C. (ed.), *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales*, pp. 23-54. Buenos Aires: Manantial.
- Wainerman, C. y Matovich, I. (24-26 de junio de 2015). *La eficiencia en la graduación de programas doctorales en ciencias duras y en ciencias blandas*. [Ponencia]. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab081.pdf>.
- (2016). “El desempeño en el nivel doctoral de educación en cifras: ausencia de información y sugerencias para su producción”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, pp. 1-19. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450110.pdf>.
- Weissmann, P. (2020). “Apuntes para la construcción de una historia de la pedagogía doctoral en la Argentina”. *Revista de Educación*, vol. 11, n° 19, pp. 143-161. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4036/4041.
- Wilson S. y Cutri J. (2019). “Negating isolation and imposter syndrome through writing as product and as process: the impact of collegiate writing networks during a doctoral programme”. En Pretorius, L.; Macaulay, L. y Cahusac de Caux, B. (eds.), *Wellbeing in doctoral education*, pp. 59-76. Springer. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-981-13-9302-0_7.

Capítulo 8

Enseñanza de la escritura de tesis en el posgrado

Un estudio comparado en universidades de la Argentina, Brasil e Italia

Thalita Camargo Angelucci y Florencia Rosso

Introducción

El crecimiento de posgrados en el mundo en las últimas décadas contrasta con su baja tasa de retención. De acuerdo con los últimos datos estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU, 2019), en 2018 en la Argentina solo egresó un 11,31% del total de matriculados en posgrados estatales y privados. Las dificultades en la escritura de la tesis constituyen una de las causas del bajo nivel de egreso (Pereyra y Cardoso, 2017; Pozzo, 2020). Esto también se debe a que los posgrados regulan la elaboración de la tesis en escasa medida, dejándola librada a la autonomía de los tesistas (Carlino, 2008).

En cuanto instancia de producción de conocimiento por antonomasia, la tesis requiere un trabajo de escritura respaldado teóricamente y dotado de un análisis crítico con rigor metodológico (Pozzo, 2019). De ese modo, involucra no solo intercambios con directores y discusiones científicas en un campo disciplinar, sino también interacciones con los docentes del programa académico (Pereyra y Cardoso, 2017). En este sentido, el nivel de autoorganización requerido resulta paradójico, debido a la escasa regulación a nivel institucional, aunque de rigurosa y sistemática evaluación final (Di Stefano, 2009).

Elaborar una tesis implica adentrarse en una cultura que entrelaza condiciones subjetivas y demandas cognitivo-discursivas de alto nivel. Esto involucra un

cambio de rol de parte del tesista, de receptor activo de saberes a productor de conocimientos, a través de un recorrido guiado por la búsqueda de un espacio propio en el campo intelectual (Arnoux *et al.*, 2004; Nothstein y Valente, 2016).

La problemática presentada se encuadra en el campo de estudios de la literacidad académica, entendida como el conjunto de prácticas discursivas –lingüísticas, cognitivas y retóricas– propias de la educación superior (Hernández Zamora, 2016). Dicho término proviene del inglés *academic literacy* y fue inicialmente traducido al castellano como alfabetización académica. Actualmente, algunos autores entienden que la alfabetización se vincula a una acción de enseñar el alfabeto centrada en el individuo, mientras que la literacidad implica el manejo situado de la lengua, entendida como práctica inherentemente social (Sito y Kleiman, 2017). Este debate conceptual vigente en la Argentina (Carlino, 2013) se replica en Italia y Brasil a partir de los significantes *alfabetizzazione e literacy* (Fiorentino, 2021) y *alfabetização e letramento acadêmico* (Senna, 2014; Santos, 2019). Más allá de esto, nuestro interés se centra en la escritura académica, entendida como práctica de construcción y comunicación del conocimiento según las formas y propósitos de los campos disciplinares y comunidades académicas, lo que refleja su carácter situado (Hernández Zamora, 2016). De ese modo, el ejercicio de escribir atraviesa no solo el nivel individual sino también el sociocultural, que hace emerger el contexto como factor esencial en el proceso de reflexión colectiva y posicionamiento en un terreno axiológico común (González, 2006; Sawaya y Cuesta, 2016).

En esta perspectiva, cobra relevancia realizar un estudio comparado sobre las prácticas de enseñanza de la escritura de tesis en escenarios académicos, lingüísticos y culturales distintos. Por eso, focalizamos nuestro estudio en tres casos: la Argentina, Brasil e Italia.

La enseñanza de la escritura de tesis en el posgrado

La producción escrita obedece a expectativas y objetivos propios de un género discursivo, por lo que su enseñanza resulta fundamental. No obstante, Bermúdez (2009) afirma que en los programas de posgrado no suele existir una regulación deliberada de las producciones textuales que se solicitan, sea para delimitar restricciones o autorizar libertades. A esta situación subyace un ideal de autonomía estudiantil en la construcción de conocimientos que produce un alto grado de autoexigencia. Además, se generan expectativas docentes en torno

a la obtención de un producto final creativo y sólido (Marinkovich Ravena, Velásquez Rivera y Córdova Jiménez, 2016).

De ese modo, emerge la necesidad de promover en el posgrado prácticas de escritura heterorreguladas, a fin de privilegiar su enseñanza y contribuir con su autorregulación *a posteriori* (Del Rosal, 2009). Como antecedentes de ello, los estudios de Sosa (2018) y Colombo (2017) resaltan la importancia de la enseñanza situada e interactiva de las prácticas letradas. En esta línea, señalan la retroalimentación docente, los grupos de pares revisores y las actividades de reescritura como andamiajes pedagógicos metacognitivos en el proceso de escritura. Estas prácticas habilitan nuevas formas de enseñar, evaluar y aprender, en entornos tanto virtuales como presenciales (Carlino, 2006; Colombo y Carlino, 2015; Difabio de Anglat y Alvarez, 2017; Pozzo, 2020).

Las instancias de trabajo colaborativo desde el comienzo de una carrera de posgrado ayudan a solventar el aislamiento de la dupla tesista-director y a configurar espacios de discusión en torno a problemáticas de investigación específicas (Hidalgo y Passarella, 2009). Estos espacios contribuyen con reflexiones sobre la propia escritura y permiten al docente conocer las representaciones de sus estudiantes e intervenir cuando estas no coincidan con las exigencias que plantea el campo (Di Stefano, 2018).

Se espera que los posgrados provean actividades dirigidas a una formación sostenida que atienda a la dimensión epistémica y comunicativa de la escritura, las cuales se vinculan al modelo de composición escrita destinado a “transformar el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992). Sin embargo, la investigación de González Jiménez y Guichot Reina (2018) revela que los textos académicos y esquemas de evaluación más habituales en la universidad son aquellos relacionados al examen tradicional, ligados a reproducir conocimientos más que a generarlo; por ende, vinculados al modelo de “decir el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992). Este precedente insta en el posgrado dificultades en la asunción de un *ethos* de escritor experto, en contraposición al de escritor novato.

Un estudio comparado

La pregunta que orienta esta investigación remite a cómo las dinámicas académico-culturales a nivel de posgrado se relacionan con las iniciativas didácticas y curriculares que se implementan a nivel institucional para favorecer

la escritura de la tesis en diferentes países. Cada carrera de posgrado posee su propio estatuto de funcionamiento y currículum, pero estas particularidades se adscriben a normativas más amplias que operan a nivel provincial y nacional, según cada caso.

El interés se centra en encontrar diferencias y similitudes en aspectos didácticos y curriculares de los posgrados en cada país, a fin de identificar estrategias que revertan el desgranamiento en el caso argentino. Esta búsqueda se respalda en un proceso interpretativo de indagación, enmarcado en la investigación cualitativa que contempla procesos narrativos y fenomenológicos (Vasilachis de Gialdino, 2006; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2014). De esa manera, elaboramos un diseño de análisis de datos basado en el método de la educación comparada (Caballero *et al.*, 2016), cuya fortaleza reside en ampliar las fronteras, tanto a lo internacional como hacia la propia experiencia.

Bajo este marco metodológico, desarrollamos el trabajo en torno a tres criterios de comparación: la estructura curricular del posgrado (C1), las prácticas de enseñanza de la escritura (C2) y la culminación de la tesis (C3). Además, frente a la variedad de ofertas de posgrado disponibles en estos países –cursos de perfeccionamiento, especializaciones, maestrías y doctorados–, seleccionamos las dos últimas, ya que concluyen con una tesis.

Para llevar a cabo esta tarea, implementamos dos técnicas de recolección de la información: el análisis documental, para construir una visión más amplia a nivel curricular y normativo sobre cada caso, y la entrevista semiestructurada, a fin de comprender características de la enseñanza de la escritura en el posgrado vigentes en cada país. Los datos fueron triangulados para potenciar la elaboración de una visión de conjunto sobre las prácticas de enseñanza, que englobe no solo las relaciones entre docente-tesista-director, sino también cuestiones académico-culturales más amplias.

La Argentina: fácil de entrar, difícil de salir

Desde la sanción de la Ley de Educación Superior 24521 (LES) en 1995, el nivel de posgrado en la Argentina sufrió una expansión acelerada. Consiguientemente, la Res. 1168/1997 del Ministerio de Cultura y Educación reconoce tres tipos de carrera de posgrado: especialización, maestría y doctorado. Mientras la primera tiene como objeto ampliar la capacitación profesional, las maestrías y los doctorados proporcionan formación para la investigación y culminan con

la producción de una tesis con aportes a un área de conocimiento específico. En 2011, la Res. 160 reemplaza a la 1168/1997 e incorpora una bifurcación a nivel de maestría: profesional, cuyo trabajo final se aplica a la resolución de problemas o propuestas de mejora en el mundo laboral; y académica, que prevé el desarrollo de una investigación científica que se plasma en la defensa de una tesis.

Para que los títulos de estas carreras de posgrado adquieran validez nacional, deben contar con el reconocimiento oficial de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), creada en 1996. Tras la aprobación de la LES, este organismo descentralizado evalúa y acredita carreras de grado y posgrado de acuerdo con los estándares del Ministerio de Cultura y Educación, en consulta con el Consejo de Universidades.

En 2018, en la Argentina hubo 42.088 matriculados y 156.476 cursantes en posgrados públicos y privados, mientras que la cantidad de egresados fue de 17.710 (SPU, 2019). Estos datos muestran que menos de la mitad de los matriculados ha egresado y, en relación con el total de cursantes, poco más de un 10%. Esta desproporción entre matrícula y egreso adquiere un sentido particular frente al financiamiento de las actividades académicas. A diferencia de otros países, la expansión del posgrado en la Argentina se da en un sistema universitario históricamente enfocado en el grado. Esto se refleja en el funcionamiento de las instituciones; p. ej., en el escaso o nulo financiamiento estatal de las actividades académicas en carreras de posgrado (Barsky y Dávila, 2012).

El sistema de ingreso al posgrado se acopla a esta situación. En general, existen dos instancias de ingreso: la inscripción y la admisión. Para ser admitido en una carrera de este nivel se debe presentar y aprobar un proyecto de tesis, tanto en maestrías como en doctorados. En función de cada plan de estudios, esto puede ocurrir en dos momentos: como requisito de inscripción al posgrado, o bien luego de cursar algunos o todos los seminarios de la carrera. En ambos casos, los proyectos de tesis son evaluados por comisiones académicas de expertos, que califican el trabajo sin devolverlo con retroalimentaciones específicas. Más que nutrir el proceso de producción de conocimiento con nuevos interrogantes, el hecho de aprobar o desaprobar sin dictámenes en instancias intermedias de evaluación subsume al estudiante en percepciones de autorrealización o frustración, y convierte a la tesis en un constructo siempre a futuro. Cuando los estudiantes logran completar los requisitos de un programa de posgrado, pero son incapaces de concluir su tesis en el tiempo previsto, pueden experimentar un período de angustia e incertidumbre, que refleja un síndrome conocido

como *all but dissertation* o “todo menos tesis” (Valarino, 2017). Esto explica, en parte, el bajo nivel de egreso. A su vez, esta problemática impacta en nuevas políticas de evaluación del posgrado por parte de CONEAU, con criterios que otorgan relevancia a la tasa de graduación.

Con relación a la enseñanza de la escritura de tesis, nuestra informante clave menciona que los encuentros con sus directoras (de maestría y doctorado) dentro de equipos de investigación favorecieron su escritura debido a la meticulosa corrección de aspectos lingüísticos y discursivos, en instancias tanto individuales como colectivas. Sin embargo, no siempre existe la posibilidad de contar con un marco colectivo estimulante (Hidalgo y Passarela, 2009). Estas prácticas de carácter heterorregulado son más frecuentes entre tesis becadas, ya que tienen garantizado el tiempo necesario para participar de los encuentros del equipo. No obstante, estas instancias se producen en ámbitos informales de aprendizaje, lo que las convierte en parte del currículo oculto del posgrado.

A su vez, la informante afirma que la devolución en trabajos finales de seminario suele ser de tipo general, sin indicar debilidades de escritura. En este marco, las consignas de los trabajos suelen volcarse a los contenidos dictados y, por lo tanto, no siempre contemplan el vínculo con los temas de tesis. A esto se suman contratos didácticos laxos respecto a los plazos de entrega de los trabajos, que influyen negativamente en las posibilidades de *feedback* docente y deshabilitan al estudiante en el proceso de reescritura que un texto académico requiere.

Las prácticas destinadas exclusivamente a la escritura de la tesis son circunstanciales. En esta línea, se espera que el abordaje directo sobre su desarrollo se dé en los espacios curriculares denominados Talleres de Tesis. Curiosamente, en algunos doctorados, parte del Taller de Tesis se rinde con un informe del director que *grosso modo* describe las tutorías realizadas con su dirigido. Una vez más, el espacio curricular destinado a focalizar de lleno el proceso de escritura de la tesis se circunscribe a la relación biunívoca director-tesisista.

Brasil: quien entra, sale

La *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* 9394/1996 y sus modificaciones (Presidência da República, 1996) es la normativa más alta que reglamenta la educación en Brasil. En su art. 34 determina que el posgrado corresponde a programas de maestría y de doctorado, así como también cursos de especialización, perfeccionamiento “y otros”. Del total de 361.530 matriculados en

posgrados *stricto sensu*, 304.146 pertenecen a instituciones públicas (INEP, 2018: 9). Esta cifra resulta significativa como criterio de selección; por tanto, nos centramos en la esfera pública.

Las carreras de posgrado en Brasil son autorizadas, reconocidas y renovadas por la Cámara de Educación Superior del Consejo Nacional de Educación que, a su vez, se basa en los resultados de las evaluaciones realizadas por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), fundada en 1951. Un requisito para la apertura de nuevas carreras consiste en la existencia de un grupo de investigación consolidado en un campo de estudios, exigencia que fortalece su respaldo científico.

En relación con el sistema de selección para el ingreso a los programas de posgrado, los grupos de *pesquisa* liderados por docentes investigadores ofrecen cierta cantidad de vacantes según su disponibilidad. En tal sentido, si bien son gratuitas, las carreras públicas de posgrado en este país tienen un ingreso restringido que varía de acuerdo con el programa, área de especialidad e institución; no obstante, el punto en común consiste en su desarrollo en etapas progresivas y eliminatorias. No solo se solicita un proyecto de investigación para concursar la vacante, sino también exámenes ligados al contenido disciplinar y a las lenguas extranjeras, además de una entrevista personal como último eslabón del proceso de selección.

Una vez seleccionados los ingresantes, se distribuyen becas entre los primeros colocados que combinan criterios institucionales, socioeconómicos y del área de conocimiento. Esto delinea dos perfiles de cursantes en función de su nula inversión económica: los que no pagan y tampoco reciben remuneración, o bien los que reciben una beca con posibilidad de complementar la ganancia con otras actividades laborales. La homogeneidad económica, cultural y académica en los puntos de partida funciona como filtro sociocultural en materia de dominio de la escritura académica. Estas variables determinan un perfil de estudiante con mayores facilidades para culminar su tesis. Asimismo, la mayoría de las carreras de grado brasileñas requieren un Trabajo de Conclusión de Curso –escrito y de investigación–, tanto las que culminan con una licenciatura como las que son profesionalizantes. Por lo tanto, el estudiante ingresa al posgrado con un dominio académico de la lengua escrita, no solo por el filtro del proceso de selección, sino también por las condiciones de egreso del grado.

De acuerdo con nuestra informante clave, existe un estricto seguimiento del posgraduado durante un período de cinco años (una vez culminados sus estudios) a fin de evaluar los programas reglamentados, elaborar diagnósticos

y futuros planes de mejora, lo que demuestra la preocupación por los índices de egresos. Como ejemplo de ello, a fines de 2021 la presidenta de la CAPES presentó al Consejo Superior de la entidad un proyecto de censo para el posgrado en vistas de perfeccionar las políticas nacionales para el sector.

En cuanto a los tipos de carreras de posgrado, aquellas que culminan con un trabajo de investigación corresponden al doctorado¹ (duración promedio de cuatro años) y a la maestría *stricto sensu* (duración promedio de dos años), que difiere de la maestría profesional o *lato sensu*.

Las tesis defendidas ante un tribunal de especialistas difieren en su nomenclatura según el nivel académico. Para el caso de las maestrías, se habla de *dissertação* y, para los doctorados, se utiliza el término *tese*. En ambos casos, en la reglamentación de las carreras se contempla una instancia intermedia previa a la defensa: la *qualificação*. Esta instancia consiste en la presentación escrita de avances de la investigación a evaluadores –internos y externos a la institución–, quienes dan sus pareceres respecto al progreso del estudiante de posgrado en un evento similar a la defensa final.

Ese dato constituye un aporte sustancial en el estudio de la práctica de enseñanza de la escritura. Los espacios de socialización entre pares y expertos previstos curricularmente no solo permiten retroalimentar lo escrito, sino que también motivan la reflexión individual en torno al género discursivo tesis. La institucionalización de este proceso hace visibles prácticas que, de otra forma, hubieran permanecido en la informalidad (Pereyra y Cardoso, 2017; Carlino, 2008).

Los datos recabados distinguen al posgrado brasileño, en primer lugar, por su riguroso sistema de ingreso que filtra perfiles con habilidad de escritura; en segundo lugar, por las instancias de evaluación *a posteriori*, que potencian el arribo a un producto final consolidado. Como consecuencia, nos encontramos con un perfil de estudiante que, en un corto lapso temporal, ha atravesado experiencias de escritura académica puestas en valor en la comunidad de expertos.

A pesar de la información relevada, estudios como el de Ferreira y Lousada (2016) señalan la inexistencia de una práctica sistemática de enseñanza de la escritura académica en instituciones brasileñas. Dos advertencias de nuestra informante clave nos permiten afirmarlo. Por un lado, la centralidad de la relación tesista-director para escribir la investigación; por el otro, el carácter

¹ A diferencia de otros países, en Brasil no se puede acceder a un doctorado sin el título de magíster, salvo excepciones.

predominantemente conceptual de los seminarios, abocados a enseñar contenidos más que a promover su producción.

Según Ferreira y Lousada (2016), tanto en las carreras de grado y posgrado en Letras –su especialidad– como en otras, predomina una enseñanza aislada de la habilidad escrita; es decir, desvinculada de las disciplinas del currículo. A raíz de ello, surgen iniciativas de enseñanza de la escritura académica, como el Laboratorio de Letramento Académico en Lenguas Materna y Extranjeras (2012) en la Universidad de San Pablo. Este espacio trasciende una mirada remedial e instantánea de la escritura, y propone un abordaje procesual, integrado y colectivo, porque prevé instancias de socialización entre usuarios y tutores del laboratorio. No obstante, permanecen en el sistema universitario visiones reduccionistas que aún es necesario rebatir.

Italia: un caso aparte

Tras la reforma educativa iniciada en 1999 (DM 509/99) y completada en 2004 (DM 270/04), en Italia, el sistema universitario se adecua al modelo europeo de educación superior, basado en tres niveles de estudios académicos. El primero es denominado como *laurea triennale*, que se completa luego del cursado de tres años de estudios. Esta licenciatura otorga el acceso a un máster (*laurea magistrale*), considerado como un segundo ciclo académico que permite el ingreso al doctorado, que dura tres años y corresponde al tercer nivel de instrucción, último eslabón de los programas académicos.

No es clara la definición de maestría en Italia; por eso, entendemos que tanto la *laurea magistrale* como el *dottorato di ricerca* conforman la oferta académica de posgrado en este país. Dada la escasa oferta laboral en el ámbito de la investigación, el ingreso al doctorado es restrictivo y cerrado. Esto lo diferencia de la *laurea magistrale*, cuyo título habilita a la labor profesional y académica, en instituciones tanto públicas como privadas. Con estos parámetros, la mayoría de los estudiantes universitarios concurre a este segundo nivel de estudio, ya que el primero –*laurea triennale*– no es habilitante en el sector público.

En este contexto, nos centramos en el segundo ciclo académico universitario (*laurea magistrale*). De acuerdo con el artículo 3 del Decreto 270/04, su objetivo es proporcionar una formación de nivel avanzado para el ejercicio de una actividad profesional e investigativa de alta calificación en ámbitos específicos.

La modalidad de enseñanza en este *corso di studio* se construye a partir de seminarios teóricos, actividades laboratoriales (seminarios prácticos) y estudios individuales en contextos virtuales y presenciales. Al momento de ingresar a la *laurea magistrale* se prevé el pago de un impuesto derivado de la declaración de rentas; es decir, las tasas universitarias varían con base en las ganancias del grupo familiar. El plan de estudios de estas carreras –de dos años de duración– prevé una carga horaria menor de asignaturas teóricas en el segundo año y, a la vez, consigna un *tirocinio* (prácticas preprofesionales), ligado a la *prova finale (tesi di laurea magistrale)*. Por tanto, este ciclo culmina con la escritura de una tesis cuya defensa oral consiste en una presentación de 15 minutos sobre aspectos puntuales de la investigación realizada. Su formato sucinto y colectivo la convierte en una instancia expositiva, que omite el debate con miembros del tribunal.

La *tesi di laurea magistrale* comprende un trabajo de escritura autónomo, centrado en un tema estudiado al cursar el bienio, aunque también derivado de intereses particulares. Más que una síntesis de lecturas o un trabajo de divulgación, el estudiante debe dar cuenta de los resultados obtenidos en el desarrollo de una investigación. En cuanto a su estructura formal, se espera que el trabajo no sea inferior a cien páginas, se organice en capítulos y sea coherente con las normas de estilo elegidas por cada autor. Existen guías institucionales en torno a la redacción de la tesis que delimitan la importancia del lenguaje académico preciso y claro, en consonancia con un nivel elevado de problematización y de argumentación basada en los datos y materiales de lectura.

En función de estos parámetros, al momento de la *seduta di laurea* (defensa de la tesis), el jurado otorga el puntaje máximo a la *tesi di ricerca*, valorando el ejercicio investigativo por sobre el compilativo. No obstante, para entregar públicamente ese producto de escritura, el estudiante debió efectuar sucesivos borradores en forma individual. Este ciclo de escrituras privadas (Carlino, 2006) no se sostiene en espacios curriculares oficiales en la carrera, sino que depende tanto de la autonomía del estudiante como del grado de disponibilidad del profesor que orienta la investigación (*relator*).

En cuanto a la autonomía del estudiante, la información recabada evidencia problemas relacionados con el sistema académico europeo. Allí el estudiante “pierde” la práctica de la escritura porque prioriza la producción de resúmenes para rendir los exámenes, que son predominantemente orales y expositivos. Este esquema de evaluación final condiciona la forma en que el estudiante se apropia y produce conocimientos (González Jiménez y Guichot Reina, 2018).

De ese modo, las mayores dificultades se deben a un *habitus* ligado a reproducir un contenido más que a transformarlo (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Respecto al trabajo del *relator*, los datos muestran que se practican correcciones individuales o grupales a fin de andamiar el proceso de escritura. La forma heterónoma de aprender a escribir contribuye con el análisis crítico del error (propio y ajeno) y, por consiguiente, con la resolución autónoma de problemas escriturarios (Del Rosal, 2009; Colombo, 2017). Sin embargo, una vez más, esta dinámica no está curricularizada y queda librada a la decisión del profesor, cuyo trabajo de tutor de tesis excede a la cantidad de horas destinadas a dar clases.

Si bien no se prevén espacios pedagógicos para problematizar la escritura y avanzar en la producción de la tesis, se registra un alto porcentaje de permanencia y egreso estudiantil en la *laurea magistrale*. En este punto, inferimos que existen dos dimensiones que salvaguardan la culminación de la tesis y, por ende, la finalización del posgrado. Por un lado, el perfil del estudiante italiano, recién egresado del nivel secundario y dedicado enteramente a estudiar. Por el otro, las regulaciones institucionales sobre la trayectoria académica, las cuales introducen pagos adicionales que duplican la cuota habitual a estudiantes *fuori di corso*. A medida que pasa el tiempo, las tasas de matriculación aumentan considerablemente. Esta penalización presiona la conclusión a término.

Un periplo necesario: reflexiones en clave comparada

En este apartado, presentamos un recorrido netamente comparativo que recupera similitudes y diferencias entre los tres casos estudiados. La tabla 1 explicita tres criterios de comparación y ocho dimensiones de análisis desprendidos de los datos y sintetiza características emergentes que consideramos típicas; es decir, no representan la totalidad de posibilidades. Este proceso es denominado por Caballero *et al.* (2016) como fase de yuxtaposición. Las similitudes se expresan a través del sombreado de las casillas.

Tabla 1. Fase de yuxtaposición: criterios de comparación y dimensiones de análisis

Criterios de comparación (C)	Dimensiones de análisis (D)	Argentina	Brasil	Italia
Estructura curricular (C1)	Ciclo temporal (D1) en maestrías (M) y doctorados (D)	2 años (M)	2 años (M)	2 años (M)
		5 años (D)	4 años (D)	3 años (D)
	Régimen de cursado y aprobación de seminarios (D2)	Escritura y entrega después de cursar	Escritura durante el cursado y entrega al finalizarlo	Examen oral luego de cursar
Prácticas de enseñanza de la escritura de tesis (C2)	Relación trabajos finales (TF) de seminario-tesis (D3)	No necesariamente se relacionan los TF al tema de tesis	No necesariamente se relacionan los TF al tema de tesis	No necesariamente se relacionan los TF al tema de tesis
	Evaluación de la tesis (D4)	Entrega de la tesis escrita	Entrega de la tesis escrita <i>Qualificação</i>	Entrega de la tesis escrita
		Defensa pública Final oral	Defensa pública Final oral	Defensa pública Final oral
	Relación tesis-tutor (D5)	Favorece la escritura de tesis	Favorece la escritura de tesis	Favorece la escritura de tesis
		Talleres no curricularizados	Talleres no curricularizados	Talleres no curricularizados
Culminación de la tesis (C3)	Perfil del estudiante (D6)	Con mayor trayectoria	Recién recibido	Recién recibido
	Dificultades de escritura (D7)	Presentes	Presentes	Presentes
	Regulaciones institucionales (D8)	Ingreso irrestricto Posgrado pago	Ingreso restrictivo Posgrado gratuito	Regulaciones económicas

Fuente: elaboración propia.

En términos de estructura curricular (C1), el ciclo temporal (D1) que dura cada programa varía según el nivel de formación. Mientras las maestrías determinan un lapso de 2 años, el tiempo del doctorado varía según el país: 5 en la Argentina, 4 en Brasil y 3 en Italia. A nivel de maestría, existe una divergencia particular; si bien el cursado de los seminarios dura 2 años, solo en la Argentina la tesis se entrega *a posteriori*, con posibilidad de prórroga. Las diferencias también se

dan en torno a la jerarquía académica y correlatividades institucionales. Esto es, el sistema de posgrado en la Argentina habilita a cursar un doctorado a quien no ha obtenido el título de magíster. No sucede así en Italia y Brasil, donde la titulación en la *laurea magistrale* o en la maestría *stricto/lato sensu* es un requisito para el ingreso al doctorado. Al respecto, Pereyra y Cardoso (2017) señalan que la omisión de estos pasajes, obligatorios en otros países, en la Argentina constituye un factor central en el bajo porcentaje de egreso a nivel doctoral.

Del C1 se desprende una segunda dimensión referida al régimen de cursado (D2). En la Argentina, los programas de posgrado son de tipo no estructurados; es decir, existen seminarios básicos obligatorios y otros a elección del tesista (que incluso se pueden cursar en diferentes universidades). Los trabajos finales deben entregarse una vez concluidos los seminarios. Si bien el cursado en Brasil tampoco es estructurado, la *disciplina* –nombre dado a los seminarios– se dicta típicamente a lo largo de un semestre y sus estudiantes son evaluados durante o en el cierre de la *disciplina*. En tal sentido, el proceso de escritura está incorporado a la instancia de cursado y se ve favorecido por la socialización entre pares. A diferencia de ambas propuestas curriculares, en Italia una *attività didattica* puede ser anual o semestral, según su relevancia en el *corso di studio*. Cada asignatura es evaluada con un examen oral o escrito y otorga créditos, los cuales deben llegar a 60 para solicitar la tesis, que se escribe en el segundo año de la carrera.

En los tres casos se adopta un enfoque generalista en la enseñanza de la escritura (C2), contemplada como herramienta, independiente del contexto en que es utilizada. De este modo, la escritura escolar –como habilidad enseñada en niveles escolares– se traslada a la académica, que debería adquirir un sentido social más que instrumental. Desde la perspectiva de la literacidad académica (Hernández Zamora, 2016) existen enfoques especificistas que vinculan escritura y disciplina. No obstante, barreras administrativas y financieras impiden contar con profesionales especialistas en la disciplina y en la lengua en una misma aula universitaria (Ferreira y Lousada, 2016).

Como dimensión inherente al C2 en los tres sistemas, los seminarios curriculares solicitan exámenes orales o trabajos escritos, no siempre vinculados al proyecto de tesis de cada estudiante (D3). En este sentido, emerge la demanda de hacer progresar el desarrollo de la tesis con insumos desprendidos de los seminarios del posgrado. Establecer ese vínculo entre los contenidos del cursado y las tesis es una opción librada a la decisión de cada docente. A propósito, los debates teóricos desde corrientes didácticas sostienen que la institucionaliza-

ción de esta práctica (Carlino, 2008) solventaría el sentimiento de soledad de un tesista con su director y, a la vez, abriría la posibilidad de sistematizar los contenidos en cada seminario, de modo que aporten deliberadamente a las problemáticas de investigación de cada estudiante (Di Stefano, 2009).

Respecto al sistema de evaluación de la tesis (D4), observamos divergencias. En tanto Brasil contempla dos instancias reglamentadas de presentación del trabajo académico escrito ante un tribunal de expertos –la *qualificação* y la defensa–, en la Argentina e Italia solo existe una instancia final de entrega y defensa de tesis o *seduta di laurea*. La evaluación intermedia antes mencionada insta al estudiante a realizar un proceso metarreflexivo en torno a su producción escrita. La particularidad de este recorrido es su formalización a nivel curricular, que responsabiliza a las instituciones de garantizar espacios de lectura y de corrección parcial de la tesis. La retroalimentación de esta instancia permite al cuerpo de estudiantes objetivar lo escrito; esto es, revisarlo y tomar conciencia de sus limitaciones, para luego modificarlo a la luz del dictamen experto.

Aun contando con espacios de mediación preestablecidos, los encuentros con docentes y directores son sustanciales en el proceso de textualización. En estos términos, independientemente de las singularidades de cada país, la inserción del tesista en un grupo de estudio liderado por su director favorece el aprendizaje de la escritura. Esta dimensión es un punto de encuentro de los tres casos, más allá de sus particularidades. La relación del tesista con su director (en la Argentina), *orientador* (en Brasil) o *relator* (en Italia) (D5) transforma la actividad de escritura en un proceso productivo a nivel conceptual y discursivo. Los encuentros, generalmente informales, facilitan la socialización entre pares y el aprendizaje a partir del error. Esta modalidad heterorregulada permite al estudiante construir una mirada crítico-constructiva, encaminada a regular su propia escritura (Del Rosal, 2009). Ahora bien, estas prácticas sucumben en el currículo oculto, por lo que están supeditadas a la disponibilidad y asistencia del director y su grupo.

Adicionalmente, la dirección de tesis (D5) no es rentada en ninguno de los tres países. Más que comprenderla como una labor, se la percibe como parte del proceso de formación de los propios investigadores. De hecho, la formación de recursos humanos es uno de los criterios de evaluación para la jerarquización en la carrera de investigación. Los problemas que esto trae aparejado –sobrecarga de tesis por director o inexperiencia en la dirección– hacen alusión a la realidad argentina (Pereyra y Cardoso, 2017), aunque parecen coincidir con la italiana. Este aspecto no adquiere las mismas características en las instituciones públicas

de Brasil, cuyos directores de tesis son docentes universitarios concursados, doctores en su mayoría y con dedicación exclusiva, en vistas de sostener el trípole enseñanza-investigación-extensión. Según datos del INEP (2020: 72), el 86,2% de los docentes en ejercicio en la educación superior trabaja en tiempo integral. En este sentido, tanto la base tripartita que caracteriza la universidad pública brasileña como los sueldos correspondientes a una dedicación exclusiva tienden a fortalecer la relación director-tesista.

Para que sea productiva y culmine en un proceso de producción de conocimiento (C3), la escritura debe forjarse en la revisión y reconstrucción de los modelos previos. Mientras un autor atraviesa estas etapas del proceso de producción textual, construye representaciones mentales vinculadas a la comunidad sociorretórica en la cual se enmarcan sus intenciones, el recorte de su objeto de estudio y la verbalización de los significados que quiere comunicar (Difabio de Anglat y Alvarez, 2020). Por eso, es importante sostener un proceso de andamiaje externo, más aún si se trabaja frente a estudiantes con escasa autonomía en el manejo de la información (D6) y dificultades en el proceso de textualización (D7).

Estas dimensiones, condicionantes de la culminación de la tesis (C3), varían según los valores que asuman en cada contexto académico. Como parte de la D8, el perfil del estudiante de posgrado adquiere diversos significados en función de la edad de los cursantes. Al respecto, datos censales de 2019 (INEP, 2020) revelan que la población nacional entre 55 y 65 años de edad con educación superior completa en la Argentina es del 29,5%. Esto lo diferencia de Italia y Brasil, con un 12,8% y un 14,3% de recibidos en esa franja etaria, respectivamente. Allí prevalecen postulantes noveles para ingresar al nivel de posgrado, a menudo sin un amplio recorrido en el plano laboral, aunque con un tiempo de dedicación a sus estudios mayor que en la Argentina.

En consecuencia, consideramos que una forma de evitar el desgranamiento de la matrícula en el posgrado en Brasil e Italia consiste en las regulaciones institucionales (D8), como los mecanismos de ingreso y permanencia académica. La inserción en programas de maestrías y doctorados argentinos es prácticamente irrestricta y las carreras son pagas. En cambio, Italia y Brasil adoptan otras políticas institucionales. Dada su amplia salida laboral, el ingreso a la *laurea magistrale* es casi unánime entre estudiantes que hicieron la *laurea triennale*; esto las diferencia del *dottorato di ricerca*, en el que ingresa una población reducida de graduados. Asimismo, existe una “penalización” económica a estudiantes *fuori di corso*, que obliga al cursante a seguir un ritmo intensivo de estudios

durante dos años. Por su parte, el sistema de ingreso al posgrado brasileño está restringido por un proceso selectivo con pocas vacantes, aunque las carreras son gratuitas. Este “filtro” en el ingreso disminuye la matrícula y contribuye con la permanencia.

A partir de lo expuesto observamos que, además de las modalidades de práctica de la escritura y su enseñanza, existen otros mecanismos culturales y político-institucionales que condicionan sobremanera el proceso de conclusión del posgrado.

Consideraciones finales

Partimos de la hipótesis de que una de las causas principales de la deserción en el posgrado en la Argentina se debe a dificultades en la escritura. Para profundizar la comprensión de esta situación, decidimos estudiar las prácticas de enseñanza de la escritura de la tesis en clave comparada y tomamos tres países como caso. Luego de un análisis documental y de las entrevistas realizadas, vinculamos tres criterios de comparación al problema: la estructura curricular del posgrado, las prácticas de enseñanza de la escritura propiamente dichas y la culminación de la tesis.

Identificamos congruencias y disparidades en los tres países en vistas de buscar estrategias de diversa índole que podrían contribuir con la mejora de la situación argentina. Observamos que en Brasil e Italia parece haber mayor éxito en la conclusión de las tesis, pero esto está vinculado a factores institucionales y normativos singulares, trabajados extensamente en los apartados anteriores, como la curricularidad de una práctica de escritura contemplada en la *qualificação* en Brasil o la penalización económica hacia los estudiantes *fuori di corso* en Italia. De allí se desprenden los subtítulos utilizados en los apartados: en la Argentina es fácil entrar en el posgrado, pero es difícil concluirlo; en Brasil el ingreso es restringido, pero quienes entran suelen recibirse; e Italia es un caso aparte porque la línea divisoria entre grado y posgrado es difusa, entre otras características singulares.

Las estrategias que podrían combatir el síndrome “todo menos tesis” más presente en la Argentina se relacionan con cambios en el ámbito político-institucional, que contemplen a la escritura de tesis como práctica social a enseñar a través del currículum. No obstante, la enseñanza supera la responsabilidad del docente en el aula. Por eso, se avizora como posibilidad de mejora la im-

plementación de tutorías con especialistas en lenguas en espacios universitarios que trascienden los programas de posgrado. La experiencia del Laboratorio de Letramiento Académico en Lenguas Materna y Extranjeras (Ferreira y Lousada, 2016) puede servir de insumo para pensar estrategias complementarias.

Finalmente, el periplo realizado en este trabajo ofrece una comprensión macroestructural del problema. Por eso, se beneficiaría de futuras investigaciones que ahonden, siempre en clave comparada, en el estudio minucioso de programas específicos, ya que las culturas institucionales se singularizan con reglas propias.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E.; Borsinger de Montemayor, A.; Carlino, P.; Di Stefano, M.; Pereira, C. y Silvestre, 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, pp. 1-16. Disponible en: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/teq>.
- Bansky, O. y Dávila, M. (2012). “El sistema de posgrado en la Argentina: tendencias y problemas actuales”. *Revista Argentina de Educación Superior*, vol. 4, n° 5, pp. 12-37. Disponible en: http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_5_bansky.pdf.
- Bermúdez, N. (2009). “Géneros e identidades discursivas en la comunidad de posgrado”. En Arnoux, E. (ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, pp. 34-61. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Caballero, A.; Manso, J.; Matarranz, M.; y Valle, J. M. (2016). “Investigación en educación comparada: pistas para investigadores noveles”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol. 7, n° 9, pp. 39-56. Disponible en: <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Documento de trabajo N° 19. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, pp. 1-43. Disponible en: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/Szn>.
- (18-19 de septiembre de 2008). “Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento [Conferencia plenaria]”. Segundo encuentro nacional y primero internacional sobre lectura y escritura en educación superior. REDLEES (Red Nacional para

el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior), ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades) y Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

——— (2013). “Alfabetización académica diez años después”. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, n° 57, pp. 355-381. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es.

Colombo, L. (2017). “Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado”. *Revista científica de estudios literarios y lingüísticos*, vol. 3, n° 3, pp. 154-164. Disponible en: http://www.fhycs.unju.edu.ar/documents/publicaciones/revistas/jornales3/012-Art_Colombo.pdf.

Colombo, L. y Carlino, P. (2015). “Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica. Una revisión de trabajos anglosajones”. *Lenguaje*, vol. 43, n° 1, pp. 13-34. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v43n1/v43n1a02.pdf>.

Decreto 270 de 2004 [Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca]. Modifiche al regolamento recante norme concernenti l’autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell’università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999.

Decreto 509 de 1999 [Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca]. Regolamento recante norme concernenti l’autonomia didattica degli atenei.

Del Rosal, G. (2009). “Los letrismos en la configuración de las comunidades de aprendizaje de posgrado”. En Arnoux, E. (ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, pp. 10-33. Buenos Aires: Santiago Arcos.

Di Stefano, M. (2009). “La escritura de monografías en posgrados en Ciencias Sociales”. En Arnoux, E. (ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, pp. 84-102. Buenos Aires: Santiago Arcos.

——— (2018). “Representaciones sobre el proceso de escritura en tesis de maestría”. En Bein, R.; Bonnin, J. E.; Di Stefano, M. et al. (coords.), *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura; tomo III: Lectura y escritura*, pp. 131-164. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Difabio de Anglat, H. y Alvarez, G. (2017). “Alfabetización académica en entornos virtuales. Estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado”. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, vol. 4, n° 8, pp. 97-120. Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/>.
- (2020). “Perfil del estudiante y desempeño en actividades virtuales de retroalimentación entre pares en torno a capítulos de tesis de posgrado”. *Tendencias Pedagógicas*, vol. 36, pp. 26-43. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.03>.
- Ferreira, M. M. y Lousada, E. G. (2016). “Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo. Promovendo a Escrita Acadêmica na Graduação e na Pós-graduação”. *Ilha do Desterro*, vol. 69, n° 3, pp. 125-140. Disponible en: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p125>.
- Fiorentino, G. (2021). “Alfabetizzazione e literacy: un’introduzione”. *Lingue e Linguaggi*, vol. 41, pp. 7-27.
- González Jiménez, C. y Guichot Reina, V. (2018). “Reflexiones acerca de la escritura académica en el trabajo de fin de grado de Ciencias de la Educación”. En Gallardo-Saborido, E. J. y Nuñez-Román, F. (eds.), *Escribir en las disciplinas*, pp. 59-80. Madrid: Síntesis.
- González, R. A. (2006). “Desarrollo de la escritura en un contexto multicultural. Una investigación etnográfica”. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 24, n° 2, pp. 305-328.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista L. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández Zamora, G. (2016). *Literacidad académica*. México: UAM, Unidad Cuajimalpa. Disponible en: https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/libroliteracidadacademica_compressed.pdf.
- Hidalgo, C. y Passarella, V. (2009). “Encuesta ‘Escritura y producción de conocimiento en carreras de posgrado’ administrada a estudiantes de posgrado de diversas instituciones de la Argentina y Chile”. En Arnoux, E. (ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, pp. 62-73. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação) (2018). *Censo da educação superior*. Governo do Brasil.

- (2020). *Censo da educação superior*. Governo do Brasil.
- Lei 9394 de 1996. Establece as diretrizes e bases da educação nacional no Brasil. 23 de dezembro de 1996. D.O.U. No. 248.
- Ley 24521 de 1995. Establece las disposiciones preliminares, complementarias y transitorias para la educación superior, educación superior no universitaria y educación superior universitaria. 7 de agosto de 1995. D.O. No. 28204.
- Marinkovich Ravena, J.; Velásquez Rivera, M. y Córdova Jiménez, A. (2016). “Introducción”. En Marinkovich Ravena, J; Velásquez Rivera, M. y Córdova Jiménez, A. (eds.), *Comunidades académicas y culturas escritas: construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades*, pp. 9-12. Santiago: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Nothstein, S. y Valente, E. (2016). “La producción de escritos en posgrados internacionales. La incidencia de las tradiciones académicas en la apropiación y producción de saberes”. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. 49, n° 1, pp. 127-148. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/signos/v49s1/art07.pdf>.
- Pereyra, D. E. y Cardoso, M. N. (2017). “Reflexiones sobre el dictado de talleres de escritura en el posgrado. El contexto de producción de una tesis”. *Revista Docência do Ensino Superior*, vol. 7, n° 1, pp. 57-73. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.35699/2237-5864.2017.2243>.
- Pozzo, M. I. (2019). “Formación docente de profesores universitarios en posgrados interdisciplinarios”. *Actas del III Coloquio de Investigación Educativa en la Argentina “Debates educativos sobre la desigualdad: miradas desde la investigación”*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <https://investigacioneducativacoloquio.wordpress.com/ejes-grupos-de-trabajo-2019/>.
- (2020). “Reflexões e decisões didáticas sobre práticas do ensino virtual de escrita de tese de pós-graduação”. *Revista de Educação*, vol. 11, n° 19, pp. 69-90. Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4031/4036.
- Resolución 1168 (1997). *Procesos de acreditación de carreras de posgrado. Estándares y criterios*. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina.
- Resolución 160 (2011). *Procesos de acreditación de carreras de posgrado. Estándares y criterios*. Ministerio de Educación. Argentina.

- Santos, A. P. (2019). “Alfabetização e letramento no discurso acadêmico brasileiro”. *VI Congresso Nacional de Educação*. Brasil. Disponible en: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook2/PROPOSTA_EV127_MD4_ID11001_01102019220656.pdf.
- Sawaya, S. y Cuesta, C. (2016). *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 58, pp. 43-64.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019*. Departamento de Información Universitaria. Ministerio de Educación Argentina.
- Senna, L. A. G. (2014). “O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: estados e perspectivas da pesquisa em Linguística Aplicada”. *Revista Teias*, vol. 15, n° 38, pp. 58-74. Disponible en: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24467>.
- Sito, L. y Kleiman, A. (2017). “‘Eso no es lo mío’: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica”. *Universitas Humanística*, vol. 83, pp. 159-185. Disponible en: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.acap>.
- Sosa, M. J. C. (2018). “¿Podemos evaluar la escritura como aprendizaje en el grado de educación? Propuesta para un diseño de evaluación autorregulada”. Congreso universitario internacional sobre la comunicación en la profesión y en la universidad hoy. Disponible en: https://www.academia.edu/38155143/_Podemos_evaluar_la_escritura_como_aprendizaje_pdf.
- Valarino, E. (1994). *Todo menos investigación*. Caracas: Equinoccio.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Sobre las coordinadoras y las autoras

Alvarez, Guadalupe. Doctora en Letras. Investigadora Independiente del CONICET. Profesora adjunta del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Coordinadora de la Diplomatura universitaria en enseñanza de las asignaturas en el contexto digital, UNGS.

Camargo Angelucci, Thalita. Licenciada en Psicología por la Universidad Federal de San Carlos. Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Becaria doctoral del CONICET. Profesora adjunta de la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

Cavallini, Ayelén. Doctoranda por la Universidad Nacional de Luján (UNLu) en la orientación Ciencias Sociales y Humanas. Becaria doctoral por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, con sede en la UNGS. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Docente en el Departamento de Educación de la UNLu. Profesora en el ISFD n° 142 de la provincia de Buenos Aires.

Colombo, Laura. Doctora en Lenguaje, Literacidad y Cultura. Investigadora adjunta del CONICET, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y

Letras, UBA. Docente del IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández” y del ISP “Joaquín V. González”.

Difabio de Anglat, Hilda. Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora principal en el CONICET, con sede en el Centro de Investigaciones Cuyo “Dr. Abelardo Pithod” (CIC). Directora del CIC desde 2011.

Espeche, María Paula. Profesora de grado universitario en Lengua y Literatura. Becaria interna doctoral del CONICET con sede en el Centro de Investigaciones Cuyo “Dr. Abelardo Pithod” (CIC). Docente en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO) y en la facultad de Medicina de la Universidad del Aconcagua (UDA).

Morán, Lourdes. Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora asistente del CONICET, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Docente y asesora pedagógica de la Facultad de Odontología de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Pozzo, María Isabel. Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Investigadora Principal del CONICET. Docente titular de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Directora de maestría en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN).

Rosso, Florencia. Profesora en Ciencias de la Educación. Becaria doctoral del CONICET. Docente de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN).

Sánchez, Claudia Carolina. Profesora en Lengua y Literatura. Profesora adjunta de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) en la cátedra Taller de Expresión Oral y Escrita.


Schiavinato, Nadia. Doctoranda en Ciencias de la Educación (UBA). Becaria doctoral CONICET. Magíster y especialista en Educación por la Universidad de San Andrés (UdeSA). Licenciada y profesora en Ciencias de la Comunicación (UBA). Docente en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), Universidad de San Isidro (USI) e ISFD N° 113 “Estados Unidos”.

Taboada, María Beatriz. Doctora en Humanidades y Artes con mención en Lingüística. Investigadora adjunta del CONICET y profesora titular en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

La Colección Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento reúne la producción editorial que resulta de las investigaciones, actividades y desarrollos en las áreas temáticas de educación, pedagogía, programación de la educación, política educativa, historia de la educación y didáctica. Estas líneas de investigación y docencia son fundamentales en el proyecto académico de la UNGS y tienen un desarrollo constante y permanente.

La proliferación internacional de los estudios de posgrado en las décadas recientes ha puesto de manifiesto un problema común: la escasa eficacia terminal de los programas. Entonces, se ha vuelto necesario diversificar las intervenciones pedagógicas y fundamentarlas con investigaciones científicas. A su vez, se torna cada vez más frecuente el uso de tecnologías digitales y ello exige estrategias docentes novedosas acordes con las necesidades de los estudiantes. De ahí que resulte relevante este libro, en el que se comunican hallazgos de investigaciones orientadas a reconocer y caracterizar prácticas de enseñanza que contribuyen al mejoramiento de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales y sus articulaciones. Al respecto, se presentan las decisiones que guiaron el diseño, la puesta en práctica y la evaluación de los cursos, talleres y grupos de escritura que se implementaron en diferentes provincias argentinas, destinados a profesionales de diversas carreras. También se incluyen las perspectivas de tesistas sobre intervenciones centradas en favorecer la producción de las tesis. Este libro está dirigido a docentes e investigadores interesados en la enseñanza de la escritura en el posgrado, así como a autoridades de dicho nivel, con el afán de cooperar en el desarrollo de futuras iniciativas pedagógicas.

Colección Educación

Universidad Nacional
de General Sarmiento 



Libro
Universitario
Argentino

