

DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS PARA AVANZAR LA PRODUCCIÓN ESCRITURARIA: CLÍNICA DE TESIS

GUADALUPE ÁLVAREZ

Universidad Nacional de General Sarmiento/CONICET

<https://orcid.org/0000-0001-7152-730X>

.HILDA DIFABIO DE ANGLAT

Centro de Investigaciones Cuyo Dr. Abelardo Pithod/CONICET

<https://orcid.org/0000-0002-9679-1745>

Como se advertirá, nuestra presentación estará en línea con la previa del Dr. Pereyra. Nosotras integramos, junto con otros investigadores y tesisistas, el Grupo PLECDi, que es un equipo de investigación en Pedagogías de la Lectura y la Escritura en la Cultura Digital. En estas páginas, expondremos una síntesis de algunos capítulos del libro *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (Álvarez et al., 2023), cuya producción ha estado a cargo del Grupo PLECDi y otros colegas argentinos. En este libro se presentan resultados de investigaciones que desarrollamos entre 2019 y 2023 con el financiamiento de dos entidades científicas argentinas fundamentales: el FONCYT y el CONICET.

Los capítulos a los que nos referiremos parten de dos grandes supuestos: por una parte, un problema muy conocido en educación, que refiere que los estudiantes tienen, en ocasiones, grandes dificultades para finalizar las tesis (en el ámbito iberoamericano, entre muchos otros: Bartolini, 2017; Carlino, 2005; Fernández Fastuca, 2021; Narvaja de Arnoux, 2009; Ochoa Sierra y Cueva Lovelle, 2012; Sánchez Jiménez, 2012); por la otra, el hecho de que algunos de los problemas para dicha finalización (no los únicos, como señaló el Dr. Pereyra) tienen que ver con el proceso de escritura (entre otros: Aguilar González y Fregoso Peralta, 2016; Albarrán y Uzcátegui, 2020; Castro Azuara y Sánchez Camacho, 2016; Giraldo-Giraldo, 2020; Padilla, 2016; Pereyra y Cardoso, 2017). Al respecto, consideramos que se pueden desarrollar dispositivos pedagógicos para acompañar a los estudiantes en este gran desafío.

Cuando hablamos de dispositivos pedagógicos, nos alineamos con lo que plantea Silvia Grinberg (2015), quien afirma que en el campo de la educación, con derroteros y usos diversos, el concepto de *dispositivo* ha tenido y aún tiene gran impacto. Por una parte, es posible identificar un uso muy frecuente asociado al diseño de una propuesta de enseñanza de una clase o de una parte de ella o, incluso, de una evaluación. Por la otra, se trata de un

término con el cual se hace referencia a la formulación de una norma o ley. En ambos casos el dispositivo es la acción planificada para diseñar una posible solución a un problema o producir el advenimiento de alguna práctica.

De acuerdo con esta conceptualización, abordamos dos dispositivos para el acompañamiento de la escritura de la escritura en el posgrado: una asignatura de posgrado y diferentes grupos de escritura. Durante la exposición, enfatizaremos aquellos fundamentos o características de estos dispositivos que promueven prácticas dialógicas de enseñanza.

El primer dispositivo remite a un seminario tipo taller, denominado “Clínica de la producción conceptual y escrita de la tesis de posgrado” (desde ahora, la Clínica), que ofrece la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Este seminario no está adscrito o alineado a carrera alguna, sino que lo pueden cursar los estudiantes de las distintas carreras e incluso de carreras de otras universidades. Su propósito, a grandes rasgos, es promover el trabajo en grupo de pares, expertos y directores en torno a capítulos de tesis elaborados por los propios participantes. Debido a este tipo de trabajo en profundidad, siempre tratamos de que se conforme un número constreñido de inscriptos. Un requisito para que los estudiantes se inscriban es que cuenten con, al menos, un capítulo de tesis y el índice comentado. Este requisito muchas veces restringe la inscripción porque los postulantes no disponen realmente de un texto que conforme un borrador de capítulo. Incluso, en algunas ocasiones, presentan un artículo que se puede trabajar para transformarlo en capítulo.

Esta asignatura surge como una necesidad de nuestra experiencia en un taller previo, que implementamos desde 2015, orientado a familiarizar a los estudiantes con el género *tesis de posgrado*. Dicho taller nos hizo notar que los estudiantes más avanzados necesitaban otro tipo de instancia formativa. Así, en 2017 generamos la Clínica, que ya cuenta con seis ediciones y que han cursado aproximadamente 32 estudiantes, de los cuales, hasta lo que sabemos, 12 ya terminaron y defendieron sus tesis. Disponemos de este dato porque seguimos en contacto con estos estudiantes: nos escriben, nos muestran avances, nos piden consultas, etc. Otra cuestión fundamental es que varios continúan conectados entre sí a través, por ejemplo, de la participación en grupos de escritura, ya sea que cuenten con un coordinador o que lo autogestionen.

A continuación, compartimos testimonios de dos estudiantes, que resultan representativos de algunas devoluciones y que nos alientan a continuar dictando la Clínica con la dinámica del taller.

Uno de los testimonios es de una tesista que participó de la Clínica en 2019 y sostiene que le recomendaría el curso al que “está escribiendo, que esté en proceso” y el motivo por el que se la recomendaría es “porque es práctica; hacés lo que necesitás hacer en esta etapa; es formativa, pero es formativa en la práctica”. Agrega que se lo recomendaría también “a una persona que esté *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”.

El otro testimonio corresponde a una tesista de 2021:

La Clínica me encantó, me pareció que fue muy útil y me gustó poder trabajar varias veces sobre lo mismo porque, aunque era desde distintos aspectos, era sobre el mismo capítulo. (...) Cuando uno hace un curso, nunca vuelve sobre lo mismo desde distintos enfoques o con distintas miradas y eso me pareció que estuvo bueno. También me gustó leer a las otras compañeras y que las otras compañeras leyeran mi trabajo.

Es decir que esta cuestión de trabajar sobre el propio capítulo, de formarse a partir del propio capítulo, es una característica del taller que los cursantes valoran mucho. Esta misma tesista, incluso, comentaba que a ella le resultó muy complicado cursar otros seminarios porque los vivenciaba como una distracción respecto de su propio trabajo. De los testimonios se desprende que el taller resulta motivador para la escritura, una suerte de “motor” para promover la redacción. Y, en cuanto a la modalidad de trabajo, destacamos que la tesista valora volver varias veces “desde varios puntos de vista sobre el mismo texto” y que también le resulta interesante trabajar con otros, que no siempre sea el tesista el que revisa su trabajo, sino que revisen otras personas.

¿Cuáles creemos que son las características del taller que llevan a estos testimonios de los tesistas? Para responder a esta pregunta, les contamos inicialmente la organización general de la Clínica y a continuación sus principales fundamentos teóricos.

Se trata de un taller virtual de 60 horas de duración, distribuidas en seis semanas, que tiene una carga asincrónica fuerte y uno o dos encuentros sincrónicos.

En la primera semana, los participantes se presentan considerando qué investigación están realizando, quién es su director, en qué carrera, etc. También, exponemos cómo vamos a trabajar y algunos conceptos centrales de este trabajo. Primeramente, concebimos la tesis como un género discursivo a partir de ciertos supuestos trazados por Ann Borsinger de Montemayor (2005) desde la lingüística textual. Así, este texto se describe a partir de distintas dimensiones que, van a ser claves para el momento de revisión del propio escrito, a saber: la funcionalidad; la situación comunicativa; el contenido, su distribución y organización; y la forma lingüística. Asimismo, proponemos pensar la relación con la institución y el campo disciplinar en el cual se inscribe el trabajo desarrollado. De hecho, enfatizamos que, para formarse en este género discursivo, es necesario consultar publicaciones sobre este tipo de texto y leer normativas y ejemplares diversos de tesis. También hablamos sobre la escritura y sobre la retroalimentación, que es, como destacamos, el corazón de esta experiencia.

Luego de esta presentación general, trabajamos durante tres semanas sobre la revisión del propio capítulo y del par. A partir de consignas especialmente diseñadas en cada semana nos ocupamos de un nivel de análisis diferente: inicialmente, la situacionalidad y la funcionalidad; luego, el contenido y la estructura de la tesis y, por último, la forma lingüística. Para la revisión, distribuimos a los inscriptos en parejas. En general, la distribución suele tener como criterio alguna afinidad disciplinar o temática o algún paradigma general de trabajo. Una de nosotras trabaja con cada una de las parejas. Los estudiantes revisan en cada semana el capítulo tanto del par como propio a partir de los criterios señalados previamente y las docentes se suman también a este trabajo. Para hacer la revisión, siguiendo a Kumar y Stracke (2007), efectúan retroalimentación “en el texto”, es decir, en un documento compartido en Google Drive, y retroalimentaciones más “globales”, más generales, en el foro (del par y propio).

En la quinta semana de del seminario, envían el texto con todo lo recibido al director, si está disponible, o algún par del equipo de investigación o a un colega que conozca la temática. El objetivo es recibir una devolución más específica respecto del tema que trabajan. En la última semana, con la retroalimentación de los pares, de nosotras y del director o del colega, revisan la versión que inicialmente han entregado y como trabajo final envían el capítulo editado.

Queremos destacar que algunos estudiantes cursan la Clínica dos veces porque, por ejemplo, en una instancia trabajan un capítulo teórico o el capítulo metodológico, y luego un capítulo de resultados, por lo cual la dinámica recién descripta se repite con cada capítulo.

Esta organización, con su distribución de los tiempos y las actividades, está fundamentada en una serie de supuestos teóricos articulados; destacamos aquí los siguientes:

- Una conceptualización respecto de lo que es la modalidad virtual de una propuesta formativa;
- El conocimiento del perfil y de la experiencia del estudiante tanto en investigación como en escritura;
- La enseñanza tanto explícita como implícita sobre la tesis, la escritura y la retroalimentación;
- El trabajo con pares y expertos sobre la revisión y la reescritura.

Con respecto a la **modalidad virtual**, como hemos adelantado, el taller se basa en una combinación de lo sincrónico con lo asincrónico, aunque la carga horaria fundamental remite a lo asincrónico. Ello repercute positivamente en la revisión del escrito. En cuanto a la sincronidad, generalmente, implementamos un encuentro al inicio para presentarnos y para presentar la propuesta; en ocasiones, también sumamos un encuentro sincrónico como cierre para ajustar alguna retroalimentación o ampliarla, despejar dudas, conocernos.

Otra cuestión importante está representada por los **recursos digitales** que ponemos a disposición, tanto las aplicaciones como los sitios, los materiales, la bibliografía digitalizada, los materiales digitales. En ese sentido, el grupo de investigación ha generado una red de aplicaciones (blog en Wordpress, canal de Youtube y usuarios de Instagram y Facebook), que se ya llama “La tesis: principios para un final”, en la que compartimos producciones audiovisuales sobre contenidos que resultan importantes para el acompañamiento de la producción de la tesis. Partimos de la base de que se debe tratar de una inclusión genuina (Maggio, 2012), es decir, una inclusión que involucre un sentido pedagógico y epistemológico de esa tecnología integrada a nuestra propuesta.

En cuanto al conocimiento del **perfil y la experiencia del estudiante**, hacemos un diagnóstico y una evaluación final. Son instancias importantes para nosotras porque nos formamos una idea del grupo y de cómo acompañar más o menos a un estudiante. Además, nos es útil para ajustar la secuencia de actividades de una edición a la otra. Asimismo, les sirve a los estudiantes dado que se ponen en el lugar de reflexionar sobre varios aspectos vinculados a la investigación y a la escritura la tesis. En relación con ello, es importante tener en cuenta que les hacemos una devolución de los aportes, que les es útil para seguir pensando aspectos que tienen que reforzar, aspectos en los que tienen que buscar más ayuda.

Asimismo, efectuamos una **enseñanza explícita e implícita de la tesis de posgrado**, de algunas de las conceptualizaciones de la escritura como práctica, práctica de habilidades lingüísticas y de socialización pero enmarcadas en contextos sociales, institucionales y epistemológicos. También, sobre la retroalimentación, que es el “corazón de la experiencia de aprendizaje” en el posgrado (Kumar y Stracke, 2007, p. 462) y es el corazón de la experiencia en este taller en particular.

Esta retroalimentación (en adelante, *R*) para que sea efectiva, para que sea ese “corazón de la experiencia de aprendizaje”, es una *R* que McGrath et al. (2011) denominan *desarrollada*, que se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Suministra información detallada sobre *cuestiones centrales* del texto, como estructura y/o enfoque (entre muchos otros: Ferguson, 2009; Lizzio y Wilson, 2008; McGrath et al., 2011). Estos niveles más profundos de *R* (sobre el contenido) son más valorados por su potencialidad cierta de contribuir a la mejora del texto; en cambio, la *R* sobre la forma lingüística (e.g., adecuación del escrito al formato esperado) no estimula tanto la revisión.
- Provee *comentarios específicos* (no abstractos) y *explicaciones* (en lugar de mensajes de pocas palabras³). Si bien los estudiantes suelen desalentarse con *R* muy desarrolladas, críticas y en gran número, sobre todo en los primeros borradores, rechazan la *R* mínima

³ Por ejemplo, si el estudiante escribió “Todas las mujeres a través de la historia han sido sujetos de opresión”, un comentario desarrollado incitaría al estudiante a reconsiderar su posición o a reflexionar en las razones del postulado: *¿Consideras que es el caso de todas las mujeres? ¿Qué evidencias apoyan esta tesis?* Un comentario no desarrollado y menos útil se limita a preguntar *¿Todas las mujeres?*

(Ferguson 2009; Lizzio y Wilson, 2008), la que puede ser entendida de dos maneras, ambas negativas para la mejora del texto: a) un indicador de que no hace falta introducir cambios, o b) el trabajo no vale la pena de ser comentado.

- *Promueve el diálogo* (mediante preguntas, por ejemplo). Las opiniones expresadas en forma de diálogo se perciben como más efectivas para estimular el pensamiento, desarrollar la competencia escritural y construir confianza como miembro de una comunidad académica (Kumar y Stracke, 2007). Higgins et al. (2001) también destacan la importancia de la *R* dialógica en cuanto estimula “la discusión, la clarificación y la negociación” (p. 274).
- Se detiene en los aspectos por mejorar, proporcionando información sobre la *brecha entre el desempeño actual y el ideal* (Lizzio y Wilson, 2008), a la manera vygostkiana. La información sobre esta distancia es esencial para motivar la transformación y el aprendizaje. Se trata, entonces, de una *R* que proporciona pistas útiles para la ejecución futura (es *feedforward*), es decir, se aprovechará en la revisión y modificación del texto a partir de la información recibida, con impacto en la expansión de los sentimientos de progreso y logro.
- Obviamente, es *ecuánime* (e.g., en el tono de los comentarios), esto es, se trata de un procedimiento que emplea criterios transparentes y objetivos, presenta comentarios entendibles y provee un mensaje consistente sobre la revisión del trabajo con *cuidado del otro*. En general, los estudiantes de posgrado valoran positivamente todo tipo de *R*, aun la crítica, si perciben que el “retroalimentador” cree en su potencial, se ocupa de la mejora de sus habilidades y trata de ayudar.
- Por otra parte, como explicamos anteriormente, implementamos dos tipos de *R*: *en texto y global* (Kumar y Stracke, 2007). La primera refiere a todos los comentarios escritos en los textos subidos a Google Drive, principalmente en los márgenes, que se pueden describir mejor como pensamientos espontáneos, que expresan el diálogo que vamos estableciendo con el autor. La *R* global, en el foro de la Moodle institucional (un foro para cada estudiante), adquiere la forma de un mensaje, en el cual el supervisor (el par y nosotras) sintetiza sus principales apreciaciones y provee una *R* general respecto del texto en su conjunto así como de aspectos particulares.

El modelo lingüístico que guía la *R* distingue cuatro niveles, modelo que tomamos de Ann Borsinger de Montemayor (2005) y de Guiomar Ciapuscio (Ciapuscio, 1994; Ciapuscio et al., 2010; Ciapuscio y Kuguel, 2002), quienes trabajan sobre el modelo de los lingüistas alemanes Heinemann y Viehweger (1991, en Borsinger de Montemayor, 2005).

El primer nivel corresponde a la *funcionalidad* porque esta formaliza el “actuar en su conjunto”, es decir, “la interacción comunicativa” (Ciapuscio, 1994, p. 102). Si bien la tesis cumple varias funciones simultáneas, dos son las fundamentales: 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 *R* en 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:

La tesista afirma:

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

Su par le sugiere:

Para dar peso a la argumentación, agregaría los principales autores y las referencias bibliográficas de estos estudios. Funcionalidad.

A propósito de este primer ejemplo, interesa destacar que, usualmente, la *R* que proporcionan los pares es *R* en forma de consejo, de requerimiento indirecto, y es siempre atenuada, el mitigador frecuente es el tiempo verbal condicional.

El segundo nivel es la *situación comunicativa de la tesis*, la que se define por tres características principales: la tesis es el producto de una investigación original enmarcada institucionalmente, que se dirige a un grupo de expertos (el director obviamente y el jurado como destinatario inmediato; luego, la comunidad disciplinar) y que manifiesta una elaboración esmerada, prolija, cuidadosa. Por ello, la tesis manifiesta una elaboración esmerada, prolija, cuidadosa, lo cual significa satisfacer una serie de requisitos, desde una revisión comprensiva de la bibliografía o de la investigación previa (en la cual no pueden faltar los autores emblemáticos) y actualizada, hasta los requisitos discursivos que materializan el género. Al respecto, consideremos el siguiente ejemplo (*R* en texto):

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 (...).
(Tesista)

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. (Comentario del par)

Es relevante enfatizar que el par está señalando una suerte de inadecuación pragmática de esa referencia al contexto científico académico de la situación comunicativa.

El tercer nivel –*contenido, distribución y organización*– 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). Nosotras agregamos aquí los tipos de párrafo y en ello seguimos un texto clásico, el texto de Serafini (Serafini, 1994/1992), desde el párrafo enumerativo a párrafos de mayor complejidad.

Respecto del cómo se distribuye y organiza el contenido, por un lado, trabajamos los componentes superestructurales más o menos convencionalizados, cuya denominación indica el contenido que incluyen (e.g., Introducción, Capítulo/s de corte teórico, Metodología, Resultados, Discusión/Conclusiones). Por el otro, la disposición macroestructural de cada capítulo en la que la información se presenta como una secuencia de movimientos y pasos retóricos, en la que seguimos al lingüista inglés John Swales (1990,2004). Consideremos el siguiente ejemplo de *R* en texto:

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

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. (Comentario del par)

Ciertamente, desde esta sugerencia de reestructuración, de recolocación, se aumentaría la fuerza retórica de la macroproposición que condensa la perspectiva sobre el tema el tema.

Analicemos otro 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 (...). (Tesisista)

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. (Comentario del par)

Es una sugerencia particularmente relevante porque alude, de modo sintético, a 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).

El cuarto nivel corresponde a la forma lingüística, esto es, a los usos en la tesis de los diferentes recursos del lenguaje: signos de puntuación, marcadores discursivos, marcas de persona, modalidad, léxico especializado, citas (reformulación o parafraseo). En la citación,

trabajamos las dos clasificaciones conocidas (textual o no textual, esto es, discurso directo e indirecto, parentética y narrativa) y también las funciones retóricas de las citas.

En el primer ejemplo el par sugiere una condensación:

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 (...). (Tesisista)

Me parece que sería conveniente convertirlo todo en una sola oración. (Comentario del par)

En el segundo, ofrece una “alternativa discursiva” (Padilla y López, 2019), la que se justifica con suma claridad:

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. (...). (Tesisista)

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. (Comentario del par)

Interesa el siguiente ejemplo para mostrar que en *algunos* tesisistas se produce, a su vez, una adquisición de términos técnicos (aquí “cita de concurrencia”, una de las funciones retóricas de la citación):

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

Este tipo de cita ‘de concurrencia’ se efectúa en un paréntesis que separa a los autores mediante punto y coma (Benbassat y Shulman, 2016; Fonagy y Target, 1997....). (Comentario del par)

Finalmente, es mínimo o muy limitado el número de correcciones directas, es decir, aquellas que introducen las modificaciones mediante la función “control de cambios” de Word.

Habiéndoles presentado rápidamente algunos ejemplos (todos casos de *R* “en texto”), consideraremos cómo evalúan los estudiantes esta dinámica de la *R*, en la cual señalan aspectos positivos y, también, dificultades, desafíos, tensiones, como reza el título del Encuentro.

Entre las percepciones que podríamos llamar positivas, las categorías emergen del campo, o sea, así se han expresado los tesistas en la interacción en los foros, en las respuestas a los cuestionarios y en las entrevistas que realizáramos:

Una mirada externa es una motivación: enfatizan el rol de la *R* en avivar el interés en el propio texto (“Mirar con ojos frescos algo que escribimos y que ya leímos muchas veces”) y 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”).

El texto está realmente vivo y en proceso, o sea, la posibilidad de “releer el propio trabajo varias veces desde diferentes ángulos permite tenerlo presente todo el tiempo”, señala la tesista al referirse al propio texto. Este carácter procesual de la *R* implementada remite también, en varias respuestas, al capítulo del par o a ambos: “... ir haciendo diferentes focos y se pudo realizar paulatinamente en cuanto en cada semana nos íbamos enfocando en un aspecto... en cada encuentro con los textos se iba sumando algo más”.

Mi compañera pedagógica no era avezada en la temática y eso me daba una mirada externa muy útil: valoran esta *R* no experta en su capacidad para motorizar enfoques alternativos. Al respecto, la tesista afirma: “... es filósofa; su comentario sobre añadir un desarrollo del concepto de paz me pareció muy importante” (añadir dicho desarrollo a un texto sobre tema lingüístico). Como veremos después, esta ventaja que advierten al recibir *R* se convierte en una desventaja al tener que ofrecer *R*.

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 *R* global: “Sintetizaba los elementos de mejora que se podían hacer en el capítulo y el intercambio clarificaba por si quedaban dudas”. Solo una tesista consideró que, aunque “sí aportó”, la ayuda “de mayor utilidad” provino de “los aportes directamente en el capítulo”.

La modalidad virtual es un nuevo aliado: “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: “... me cuesta pensar este curso en forma presencial”. 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”.

Los documentos de cátedra fueron claves para guiar el proceso –también, la bibliografía básica de consulta; el libro de cabecera (Cubo de Severino et al., 2011), obra de lingüistas mendocinos–: el beneficio de “tener *unificada* toda la información que uno necesita a la hora de redactar”; “Me ayudaban a acercarme al capítulo con una mirada renovada”.

En cuanto a las principales dificultades que enfrentaron, construimos las categorías a partir de las narrativas:

La contingencia de retroalimentar en un área de investigación desconocida, esto es, mientras se valora la inter-disciplina 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”.

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?”; “... ¿lo estaré haciendo mal? (...) me daba temor decirle ‘cualquiera’ al texto de otro”.

La aplicación de la tipología de niveles textuales según la secuencia didáctica. Las tesis con formación de grado en Ciencias del Lenguaje vivenciaron el orden previsto de la revisión como una gran dificultad inicial: “... uno siendo como evaluador y más siendo lingüista, lo primero que ve es la forma lingüística, (...) ver otras cosas –por ejemplo, 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”.

El ritmo del seminario. “... cuando uno lo mira en retrospectiva, dice ‘está bien’, es un proceso; pero, cuando uno está ahí, durante ese mes y medio, es agotador”.

Para concluir, consideramos 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 *R*, 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 de la tarea: 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. Al respecto, señala una tesista: “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”.
- Una *R* escrita muy sistemática, necesaria en talleres virtuales, díadas que interactúan a través de herramientas de comunicación mediadas por computadora, una interacción muy difícil de lograr en la presencialidad, que puede propiciar buenos hábitos de producción conceptual y escrituraria.
- El desarrollo y/o la profundización de la crítica de la propia escritura, la reflexión sobre cómo efectuar la *R* y su comunicación escrita con claridad y cuidado del otro: “Creo que con esas herramientas que aprendí acá voy a autoevaluarme. (...) me siento como más objetiva, (...) lo voy a ver como si fuera de otro. Hay un antes y un después en ese sentido”.

- La autorregulación del trabajo porque las metas compartidas y sus plazos concurren a destinar tiempo para escribir y para hacerlo con continuidad durante un mes y medio, relevante por los compromisos laborales de nuestros cursantes que son usualmente profesores ocupados y doctorandos a tiempo parcial.
- El entusiasmo por avanzar, mejorar y editar un capítulo “de la tesis” a partir de todos los comentarios recibidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar González, L., y Fregoso Peralta, G. (2016). *El reto de la escritura académica en posgrado*. Universidad de Guadalajara. https://www.academia.edu/31532523/Reto_de_la_escritura.pdf
- Albarrán, J. M., y Uzcátegui, K. Y. (2020). Los bloqueos de escritura en la elaboración de las tesis doctorales. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 1-23. <http://dx.doi.org/10.5354/2452-5855.2020.57595>
- Álvarez, G., Colombo, L., Difabio de Anglat, H., Morán, L., Pozzo, Ma. I., y Taboada, Ma. B. (coords.) (2023). *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales*. Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2023/08/9789876307024-completo.pdf>
- Bartolini, A. M. (2017). Persistencia y desgaste doctoral en ciencias de la educación y ciencias experimentales. Hallazgos vinculados con los directores de tesis. *Diálogos Pedagógicos*, XV(29), 11-33. [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15\(29\)01](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15(29)01)
- Borsinger de Montemayor, A. (2005). La tesis. En L. Cubo de Severino (dir), *Los textos de la Ciencia* (pp. 267-284). Comunicarte.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados?: Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere, Revista venezolana de educación superior*, 9(30), 415-420. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19980>
- Castro Azuara, M. C., y Sánchez Camargo, M. (2016). La formación de investigadores en el área de humanidades: Los retos de la construcción de la voz autoral en la escritura de la tesis de doctorado. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(S1), 30-51. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400003>
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos Textuales*. Eudeba.
- Ciapuscio, G., Adelstein, A., y Gallardo, S. (2010). El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en Argentina. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 317-346). Ariel.

- Ciapuscio, G., y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios, y M. Teresa Fuentes (Eds.), *Entre la terminología, el texto y la traducción* (pp. 37-73). Almar.
- Cubo de Severino, L., Lacón, N., y Puiatti, H. (eds.), *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Comunicarte.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 36, 51-62. <https://doi.org/10.1080/02602930903197883>
- Fernández Fastuca, L. J. (2021). ¿Por qué directores y tesistas deciden discontinuar la relación pedagógica? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.pqdt>
- Giraldo-Giraldo, C. (2020). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 173-192. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9633>
- Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianidad de las escuelas. *Propuesta Educativa*, 43(24), 123-130.
- Higgins, R., Hartley, P., y Skelton, A. (2001). Getting the message across: The problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6, 269-274. <https://doi.org/10.1080/13562510120045230>
- Kumar, V., y Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470. <https://doi.org/10.1080/13562510701415433>
- Lacón, N., y Girotti, E. (2011). La escritura del marco teórico. En L. Cubo de Severino, N. Lacón, y H. Puiatti (eds.), *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción* (pp. 89-116). Comunicarte.
- Lizzio, A., y Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: Students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 33, 263-275. <https://doi.org/10.1080/02602930701292548>
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica*. Paidós.
- McGrath, A., Taylor, A., y Pychyl, T. (2011). Writing Helpful Feedback: The Influence of Feedback Type on Students' Perceptions and Writing Performance. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2). https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/cjsotl_rcacea/article/view/6903/5617
- Narvaja de Arnoux, E. (dir.). (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Santiago Arcos.

- Ochoa Sierra, L., y Cueva Lobelle, A. (2012). *Tesis y deserción: entre el compromiso y el obstáculo*. Universidad Nacional de Colombia.
- 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*, 3(6), 165-196. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/813>
- 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*, 52(100), 330-356. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>
- Pereyra, D.E., y Cardoso, 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*, 7(1), 57-73. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/76851>
- 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*, 60(3). <https://doi.org/10.35362/rie6031300>
- Serafini, Ma. T. (1994/1992). *Cómo se escribe*. Paidós.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.