

Lecturas Sociales

6

ACTAS - I JORNADAS
REFLEXIONES SOBRE
LA FORMACIÓN DOCTORAL

Dra. Lorena Fernández Fastuca
Dra. Hilda Difabio de Anglat
Dra. Mariana Facciola
Mg. Paula Diana Bunge
(editoras y compiladoras)

Series Monográficas del IICS

Instituto de Investigaciones

Facultad de Ciencias Sociales

UCA-CONICET

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Actas I Jornadas Reflexiones sobre la Formación Doctoral / Lorena Fernandez Fastuca ... [et al.] ; Compilación de Lorena Fernandez Fastuca ... [et al.]. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad Católica Argentina, 2025.
Libro digital, PDF - (Lecturas sociales ; 6)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-44-0119-3

1. Actas de Congresos. I. Fernandez Fastuca, Lorena II. Fernandez Fastuca, Lorena, comp.
CDD 300.71

Este libro fue sometido a un proceso de evaluación por pares académicos externos al Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica Argentina, de conformidad con las normas de referato a las cuales el Instituto adhiere.

Diseño de tapa: María Victoria Tagni
Coordinación editorial: Mario Miceli y Santiago Barreiro

Lecturas Sociales. Series Monográficas del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales – UCA (LecSoc)

Copyright © 2025 Lorena Fernández Fastuca, Catalina Wainerman, Mariana Facciola, Anabel Gaitan, Martín Santiago, Diego Ezequiel Pereyra, Guadalupe Álvarez, Hilda Difabio de Anglat, Laura Colombo, Lourdes Morán, Natalia Soledad Petric, Mariana Facciola, María Cristina Lama, Claudia Gómez Prieto, Ayelén Victoria Cavallini, María Paula Espeche, Ángel Gustavo Romero

Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



<https://doi.org/10.46553/978-950-44-0119-3>

ISBN 978-950-44-0119-3

ISSN 0328-7998

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

LECTURAS SOCIALES

Series Monográficas del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales

Pontificia Universidad Católica Argentina

6

DIRECCIÓN

MAURO J. SAIZ

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

SANTIAGO BARREIRO

MARIO L. MICELI

EQUIPO DE REDACCIÓN

ASTRID DAHHUR

ALFREDO DILLON

LORENA FERNÁNDEZ FASTUCA

MARÍA PILAR GARCÍA BOSSIO

JUAN MARTÍN LÓPEZ FIDANZA

CECILIA MARTÍNEZ

COMITÉ ACADÉMICO

GUSTAVO LUDUEÑA

MARÍA EUGENIA PATIÑO LÓPEZ

CARLOS GRACIA ZAMACONA

ANDREA SERI

ROSSANA LEDESMA

ENRIQUE ARIÑO GIL

OLIVER MTAPURI

MARCELO NAZARENO

EMETERIO DIEZ PUERTAS

ACTAS - I JORNADAS
REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCTORAL

EDITORAS Y COMPILADORAS

DRA. LORENA FERNÁNDEZ FASTUCA

DRA. HILDA DIFABIO DE ANGLAT

DRA. MARIANA FACCIOLA

MG. PAULA DIANA BUNGE



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

LORENA FERNÁNDEZ FASTUCA 11

EL DOCTORADO COMO USINA DE INVESTIGADORES

CATALINA WAINERMAN 19

LA GESTIÓN DE LOS PROGRAMAS DOCTORALES DESDE LA EXPERIENCIA

LA GESTIÓN EDUCATIVA Y CURRICULAR DE LOS PROGRAMAS DOCTORALES: TENSIONES, DESAFÍOS Y POSIBILIDADES.

MARIANA FACCIOLA 29

LA GESTIÓN DE LOS PROGRAMAS DOCTORALES: TENSIONES, DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES. EXPANSIÓN, DEDICACIÓN Y CALIDAD.

ANABEL GAITAN 33

CONSTRUCCIÓN DE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA A TRAVÉS DE UN MODELO DE GESTIÓN ADAPTATIVO

MARTÍN SANTIAGO 39

LA ESCRITURA EN EL DOCTORADO: TENSIONES, DESAFÍOS Y POSIBILIDADES EN DIFERENTES EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN

EXPERIENCIAS, APRENDIZAJES Y DESAFÍOS DE LOS TALLERES DE TESIS, CENTRADOS EN LA ESCRITURA

DR. DIEGO EZEQUIEL PEREYRA 47

DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS PARA AVANZAR LA PRODUCCIÓN ESCRITURARIA: CLÍNICA DE TESIS

DRA. GUADALUPE ÁLVAREZ / DRA. HILDA DIFABIO DE ANGLAT 55

DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS PARA AVANZAR LA PRODUCCIÓN ESCRITURARIA: GRUPOS DE ESCRITURA

DRA. LAURA COLOMBO / DRA. LOURDES MORÁN 69

MESAS DE TRABAJO: CURRICULUM DE LA FORMACIÓN DOCTORAL Y TALLERES DE TESIS Y DE ESCRITURA

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ACADÉMICO PSICOPEDAGÓGICO A PARTIR DE TESIS DE DOCTORADO

NATALIA SOLEDAD PETRIC / MARIANA FACCIOLA **79**

LA FORMACIÓN DOCTORAL EN PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

DRA. MARÍA CRISTINA LAMA / ESP. CLAUDIA GÓMEZ PRIETO **89**

LA RETROALIMENTACIÓN ESCRITA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA TESIS DE POSGRADO: UN ESTADO DEL ARTE

AYELÉN VICTORIA CAVALLINI **97**

ACOMPañAMIENTO DE PARES EN LA TESIS DE POSGRADO MEDIANTE UN GRUPO DE ESCRITURA VIRTUAL CONCURRENTES

MARÍA PAULA ESPECHE **113**

HILVANANDO LA TRAMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

ÁNGEL GUSTAVO ROMERO **123**

INTRODUCCIÓN

LORENA FERNÁNDEZ FASTUCA

Instituto de Investigaciones, Facultad de Ciencias Sociales, UCA

<https://orcid.org/0000-0002-8033-6158>

La formación doctoral se encuentra en un proceso de transformación en todo el mundo, en distintos aspectos y a distintos ritmos según las regiones geográficas. En Europa, por ejemplo, se está impulsando la creación de doctorados industriales (Castelló et al., 2023; Taylor, 2023). Lo mismo ocurre en países como Australia y China. Por su parte en América Latina, los doctorados todavía principalmente orientados a la academia continúan en crecimiento; sin embargo, ha sufrido cambios el perfil de los estudiantes. Particularmente, en Argentina, cada vez más profesionales sin deseos de hacer vida académica se aproximan a las ‘aulas’ de los programas doctorales. Este escenario coloca al nivel doctoral en una situación de mayor complejidad que décadas pasadas (Difabio y Álvarez, 2017).

Ante este contexto, la investigación y reflexión sobre este nivel educativo es cada vez más relevante. Por ello, el sistema de posgrado ha sido objeto de amplio estudio y análisis a nivel internacional y nacional (Lamfri y Araujo, 2018). Estas investigaciones se han desarrollado en las últimas décadas, ya que 30 años atrás la producción sobre el nivel de doctorado era prácticamente inexistente. Muchas de estos estudios se dedicaron a analizar la conformación del sistema, la matrícula, su crecimiento y la graduación. Sus resultados muestran que, en Argentina, según la CONEAU (2002) el 50% de los posgrados fueron creados a partir de 1995. Concretamente, entre el 2002 y el 2014 los programas de doctorado presentan una tasa de crecimiento del 114%, con un aumento de la matrícula, de casi el 300% (Barsky y Dávila, 2016). Sin embargo, se informan tasas de graduación que varían entre el 9% y el 57% (Wainerman, 2017).

El fenómeno de la baja graduación se extiende globalmente y, en general, las cifras son menores en las Ciencias Sociales y Humanas. Acorde con Wollast et al. (2018) en los países occidentales estas se estiman en un 40%-50%. Por ejemplo, en Estados Unidos se reportan tasas cercanas al 50% para dichas disciplinas (Ehrenberg et al., 2010); en Australia, las tasas para las Ciencias sociales oscilan entre 49% a 55% en Ciencias Sociales (Jiranek, 2010).

También existen varias investigaciones que estudian las distintas aristas de la formación doctoral, por ejemplo, la calidad de la dirección de tesis y la relación con el director (Carlino, 2005; De Clercq et al., 2019; Devos et al., 2016; Kiley, 2011; Löfström y Pyhältö, 2015;

McCarthy, 2012), la perspectiva de los estudiantes (Aguirre y Porta, 2021; Corcelles et al., 2019; Gardner, 2008), los factores asociados a la deserción (Ehrenberg et al., 2010; Ferrer de Valero, 2001; Wollast et al., 2018), por mencionar solo algunos.

Entre los estudios que indagaron las experiencias vividas por los doctorandos, desde una perspectiva biográfico-narrativa, Porta y Aguirre (2021) analizan la formación doctoral como un proceso que trasciende lo meramente académico e institucional, para inscribirse en la trayectoria de vida y profesional de los doctorandos. Delamont y Atkinson (2001) ponen el foco en la incertidumbre propia de la actividad científica y las dificultades que puede generar en los doctorandos poder trabajar en contextos complejos e inciertos. En esta misma línea, Colombo y Mancovsky (2022) llaman la atención sobre la importancia de construir relaciones horizontales para dar espacio al aprendizaje colaborativo y el apoyo entre pares. Otro tipo de dificultades es presentado por Lovitts (2005), quien concluye que el motivo por el cual algunos doctorandos no logran finalizar sus tesis se encuentra en la diferencia en el rol que ejerce el estudiante respecto del conocimiento en la asistencia a cursos (lo que ella denomina *receptor de conocimiento*) y en la realización de la tesis (*productor de conocimiento*, según la autora). A ello hay que agregar que los cursos colocan al doctorando en el lugar de estudiante que conoce desde la escuela primaria (la organización espacio-temporal del estudio se encuentra predeterminada, un docente a cargo de la selección de los contenidos, actividades de aprendizaje y evaluación); mientras que la tesis implica un rol de estudiante nuevo en el que todo aquello que anteriormente estaba predeterminado por la escuela o el docente debe definirlo él (Fernández Fastuca, 2018).

En relación con el trayecto doctoral de los estudiantes, Elliot (2022) manifiesta que “...una combinación de los desafíos intelectuales, personales, de adaptación al aprendizaje y relacionados con el contexto contribuye, da forma y enriquece el tapiz de experiencias que configuran la composición de cada trayecto doctoral (...)” (p. 1.655). Asimismo, señala que la naturaleza multidimensional y dependiente de la formación doctoral requiere de un análisis sistemático de los distintos trayectos que podrían construirse para preparar de mejor modo a los estudiantes.

Con este espíritu es que se comenzaron a pensar las Jornadas *Reflexiones sobre la Formación Doctoral: tensiones, desafíos y posibilidades*, organizadas por la Universidad Católica Argentina y la Universidad Católica de Cuyo, y que constituyen la etapa final de un proyecto de investigación en el que nos propusimos analizar la propuesta formativa (es decir, el *curriculum*) que desarrollan los programas doctorales en Argentina para la formación, permanencia y graduación de sus estudiantes.

Las principales conclusiones de dicha investigación refieren a que se observan algunas transformaciones en la educación doctoral en nuestro país en cuanto a una tendencia a una mayor presencia y acompañamiento de los programas doctorales en el trayecto formativo de los estudiantes. En primer lugar, algunos programas personalizados viran hacia una

modalidad semiestructurada. En los doctorandos que optan por un modelo más estructurado, se sostiene su condición de “aprendiz” en cuanto requerirían mayor acompañamiento, orientación y seguimiento. Estas posturas son coincidentes con las ideas de Devos et al. (2017), quienes sostienen que los doctorandos necesitan posicionarse nuevamente como aprendices porque se mueven en un terreno desconocido.

En segundo lugar, al tradicional *dispositivo de seguimiento* “informe de avance”, que se encuentra plasmado en el reglamento de prácticamente todos los programas doctorales, en los últimos años algunos programas han añadido jornadas de doctorandos, tutorías y el requisito de publicación de un artículo de investigación en una revista científica y/o la participación como ponente en eventos científicos (congresos, simposios). Estos requisitos pueden funcionar tanto como un dispositivo de seguimiento (instancias burocráticas en las que el programa doctoral solo toma información del estado de situación del doctorando) como de formación (espacios en los que prima la intención de brindar retroalimentación a los doctorandos y ofrecer herramientas para potenciar su proceso de aprendizaje de la investigación).

Los puntos anteriores son solo ejemplos de algunos de los escenarios de la formación doctoral en la Argentina y de la investigación sobre ella. En este caso puntual, el foco estuvo en el *currículum* de los programas de doctorado. Otras temáticas que suelen abordarse respecto de este nivel son la conformación del sistema; los procesos de admisión, permanencia y graduación; los agentes que intervienen en los trayectos formativos; los talleres de escritura y de tesis; los procesos de evaluación y acreditación; las políticas sobre la formación doctoral; y, la inserción laboral de los egresados de doctorado.

Por ello, las jornadas fueron una ocasión para promover un espacio de intercambio sobre la formación de doctorado entre investigadores/as, docentes, doctorandos y otros actores institucionales dando lugar a la variedad temática mencionada para poder estimular la reflexión colectiva sobre el nivel de doctorado.

Como resultado de dichas jornadas este texto reúne a algunos de los principales investigadores de la Argentina sobre la educación doctoral y a académicos especialmente preocupados por la formación de investigadores. El capítulo inicial corresponde a la exposición de la conferencia inaugural a cargo de la Dra. Catalina Wainerman, titulado *El doctorado como usina de investigadores*. En él analiza la figura del/de la director/a de tesis y, principalmente, su formación y preparación para el rol. Partiendo del reconocimiento de una persistente disparidad entre la demanda y la oferta de directores de tesis en América Latina, en la que la primera sobrepasa ampliamente a la segunda (Wainerman, 2023). Asimismo, examina las líneas de investigación anglosajonas sobre la formación de los directores de tesis motivadas en parte pro dicha demanda.

Los capítulos siguientes, pertenecientes a la segunda sección, se componen de las participaciones provenientes del panel sobre la gestión de los programas doctorales. El primero de ellos, escrito por la Dra. Mariana Facciola, *La gestión educativa y curricular de los programas doctorales: tensiones, desafíos y posibilidades*, se centra en la gestión del programa doctoral único en el país, por la disciplina para la que forma (Psicopedagogía). La autora parte de la idea que la gestión educativa implica una gestión curricular, poniendo el foco en el macro, meso y micro *curriculum* del programa doctoral y los desafíos del desarrollo de cada uno de ellos. Por su parte, la Dra. Anabel Gaitan en *La gestión de los programas doctorales: tensiones, desafíos y oportunidades. Expansión, Dedicación y calidad* aborda la figura del doctorando y la necesidad de generar una propuesta formativa que, sin perder la calidad y exigencia de la educación doctoral, pueda responder a los diversos perfiles. Asimismo, reflexiona sobre los desafíos de los doctorandos en su trayecto formativo y el modo de acompañar desde la gestión con la concepción de que “no gestionamos carreras con alumnos, sino alumnos con carreras”. Finalmente, el capítulo *Construcción de una comunidad de práctica a través de un modelo de gestión adaptativo* del Dr. Martín Santiago nos invita a reflexionar sobre los desafíos de la gestión de un programa doctoral interdisciplinario, que además posee la cualidad de ser un doctorado perteneciente a distintas facultades de la universidad. También, elabora sobre los objetivos que persiguen como brindar a los estudiantes ciertas herramientas que puedan exceder la formación recibida con su director de tesis y crear sinergia entre los diversos grupos de investigación de la universidad.

La tercera sección reúne a las presentaciones del panel sobre talleres de tesis y escritura en la formación doctoral. La primera de ellas, *Experiencias, aprendizajes y desafíos de los talleres de tesis, centrados en la escritura*, es del Dr. Diego Pereyra, quien recupera su propia experiencia de más de dos décadas de dirección de tesis y en el intercambio permanente con colegas para presentar dos experiencias docentes diferentes al frente de talleres de tesis. Se abordan los siguientes puntos: la discusión de algunos resultados en términos de promoción y de entrega de trabajos, la valoración de los estudiantes y, algunos “mantras” y desafíos pendientes. Las presentaciones de Dra. Guadalupe Álvarez, Dra. Hilda Difabio de Anglat, Dra. Laura Colombo y Dra. Lourdes Morán exponen una síntesis del libro *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (Álvarez et al., 2023) y avanzan resultados nuevos. Estos dan cuenta de dos dispositivos pedagógicos para el acompañamiento de la escritura en el posgrado, en particular, una asignatura virtual tipo taller y diferentes grupos de escritura, haciendo énfasis en aquellos fundamentos o características de estos dispositivos que promueven prácticas dialógicas de enseñanza.

La última sección se compone de ponencias presentadas por distintos investigadores. En primer lugar, la Dra. Natalia Petric y la Dra. Mariana Facciola, en *Construcción del conocimiento académico psicopedagógico a partir de tesis de doctorado*, abordan la construcción del conocimiento académico psicopedagógico, en un contexto de producción académica. Para hacerlo analizaron tesis de doctorado en Psicopedagogía desde 2005 a 2020, a fin de identificar posibles líneas de interpretación acerca de los modos de construir

conocimiento científico en dicha disciplina. En el siguiente capítulo, *La Formación Doctoral en Psicología en la Universidad Católica Argentina*, la Dra. María Cristina Lamas y la Esp. Claudia Gómez Prieto se proponen exponer el estado actual del Doctorado en Psicología en la Universidad Católica Argentina (UCA). En el texto profundizan en el análisis de las complicaciones inherentes a la estructura curricular personalizada, y presentan la nueva propuesta semiestructurada como una alternativa superadora. En el tercer capítulo, la Lic. Ayelén Cavallini presenta un avance de su tesis doctoral titulado *La retroalimentación escrita en la construcción de la tesis de posgrado: un estado del arte* en el que ofrece un primer estado del arte exploratorio sobre la retroalimentación escrita en el posgrado con la intención de responder a interrogantes como: ¿Cómo se concibe la retroalimentación escrita en las investigaciones recientes sobre el tema? ¿Qué cambios operan en los textos y las prácticas de escritura a partir de la retroalimentación escrita? Por su parte, María Paula Espeche en el capítulo *Acompañamiento de pares en la tesis de posgrado mediante un grupo de escritura virtual concurrente*, presenta los avances de una investigación sobre un grupo de escritura virtual concurrente. Finalmente, Ángel Romero en *Hilvanando la Trama de la Formación Docente* nos invita a reflexionar sobre el proceso educativo de los docentes en nuestro país y los diversos desafíos que atraviesa.

Ante la complejidad y diversidad de la formación doctoral en la Argentina y en el mundo, esta recopilación de reflexiones y estudios ofrece una mirada profunda y variada sobre los desafíos, tensiones y posibilidades que rodean este nivel educativo crucial. Desde la transformación de los programas doctorales hasta la gestión curricular y el acompañamiento de los doctorandos, cada capítulo aporta perspectivas valiosas y soluciones innovadoras. Al abordar temas como la dirección de tesis, la gestión de programas, los talleres de escritura y la construcción del conocimiento académico, se vislumbra un compromiso constante con la mejora de la experiencia doctoral. Esta obra no solo ofrece un análisis detallado de la situación actual, sino que también da cuenta un espacio de intercambio y colaboración para enriquecer aún más la formación doctoral y preparar a los futuros investigadores para los desafíos que enfrentarán en sus trayectorias académicas y profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, J., & Porta, L. (2021). La formación doctoral desde coordenadas biográficas y profesionales. Narrativas de académicos(as) de la Universidad nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(91), 1035-1059.
- 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>

- Barsky, O., & 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*, 2, 64-86.
- Corcelles, M., Cano, M., Liesa, E., González-Ocampo, G., & Castelló, M. (2019). Positive and negative experiences related to doctoral study conditions. *Higher Education Research & Development*, 5, 922-939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602596>
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14553608001.pdf>
- Castelló, M., Carcía-Morante, M., Díaz, L., Sala-Bubaré, A., & Weise, C. (2023). Doctoral trends development in Spain: From academic to professional paths. *Innovaciones in Education and Teaching International*, 60(5), 736-747. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2237958>
- CONEAU. (2002) Contribuciones para un análisis del impacto del sistema de evaluación y acreditación.
- De Clercq, M., Devos, C., Azzi, A., Frenay, M., Klein, O., & Galand, B. (2019). I need somebody to lean on: The effect of peer, relative, and supervisor support on emotions, perceived progress, and persistence in different stages of doctoral advancement. *Swiss Journal of Psychology*, 78(3-4), 101-113. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000224>
- Delamont, S., & Atkinson, P. (2001). Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge. *Social Studies of Science*, 31(1), 81-107.
- Devos, C., Boudrenghin, G., Van der Linden, N., Frebay, M., Azzi, A., Galand, B., & Klein, O. (2016). Misfits between doctoral students and their supervisors: (How) are they regulated? *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 467-486.
- Devos, C., Boudrenghin, G., Van der Linden, N., Azzi, A., Frenay, M., Galand, B., & Klein, O. (2017). Doctoral students' experiences leading to completion or attrition: A matter of sense, progress and distress. *European Journal of Education*, 32, 61-77.
- Difabio, H., & Álvarez, 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*, 4(8), 97-120.
- Ehrenberg, R., Zuckerman, H., Groen, J. A., & Brucker, S. M. (2010). *Educating Scholars. Doctoral Education in the Humanities*. Princeton University Press.
- Elliot, D. (2022). A 'doctoral compass': Strategic reflection, self-assessment and recalibration for navigating the 'twin' doctoral journey. *Studies in Higher Education*, 47(8), 1652-1665. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1946033>
- Fernandez Fastuca, L. (2018). *La pedagogía de la formación doctoral*. Teseo.

- Ferrer de Valero, Y. (2001). Departmental Factors Affecting Time-to-Degree and completion rates of doctoral students at One Land-Grant Research Institution. *The Journal of Higher Education*, 72(3), 341-367.
- Gardner, S. (2008). What's too much and what's too little? The process of becoming an independent researcher in doctoral education. *The Journal of Higher Education*, 79(3), 326-350.
- Jiranek, V. (2010). Potential Predictors of timely completion among dissertation research students at an Australian Faculty of Sciences. *International Journal of Doctoral Studies*, 5, 1-13.
- Kiley, M. (2011). Developments in research supervisor training: Causes and responses. *Studies in Higher Education*, 36(5), 585-599.
- Lamfri, N., & Araujo, S. (2018). Los estudios de posgrado en contextos de evaluación. Aproximaciones comparadas entre Argentina, Brasil y Paraguay. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 219-231. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.14>
- Löfström, E., & Pyhältö, K. (2015). «I don't even have time to be their friend!» Ethical dilemmas in Ph.D supervision in the hard sciences. *International Journal of Science Education*, 37(16), 2721-2739.
- Lovitts, B. (2005). Being a good course-taker is not enough: A theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154.
- Mancovsky, V., & 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*, 3(1), 105-114. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13962>
- McCarthy, G. (2012). The case for coaching as an approach to addressing challenges in doctoral supervision. *International Journal of Organizational Behaviour*, 17(1), 15-27.
- Taylor, S. (2023). The changing landscape of doctoral education: A framework for analysis and introduction to the special issue. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(5), 606-622. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2237962>
- Wainerman, C. (2023). Una demanda insatisfecha: Las y los directores de tesis. *Revista Argentina de Educación Superior*, XV(27), 144-158.
- Wainerman, C. (2017). La eficiencia de doctorados en ciencias sociales y en ciencias exactas. En busca de evidencias. *Debate Universitario*, 6(11), 17-36.
- Wollast, R., Boudrenghin, G., Van der Linden, N., Galand, B., Roland, N., Devos, C., De Clercq, M., Klein, O., Azzi, A., y Frenay, M. (2018). Who Are the Doctoral Students Who Drop Out? Factors Associated with the Rate of Doctoral Degree Completion in Universities. *International Journal of Higher Education*, 7(4), 143-156. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p14>

EL DOCTORADO COMO USINA DE INVESTIGADORES

CATALINA WAINERMAN

Universidad de San Andrés

<https://orcid.org/0000-0002-8628-4790>

En un recorrido de la historia de la educación a grandísimos pasos, esta se inicia con el nivel primario, que empieza informalmente dentro del hogar, dentro de la familia, y sale mucho más adelante como función afuera de la unidad doméstica vía la institucionalización de las “escuelas y las y los docentes”. Luego le sigue el nivel secundario y más tarde el nivel universitario de grado. Ahora estamos en el posgrado que es un fenómeno del sistema educativo relativamente reciente. En particular el doctorado, como lo entendemos aquí es un posgrado académico, científico, de producción de investigadores que a través de sus tesis doctorales producen conocimiento científicamente válido. No tiene que ver con los doctorados que empiezan varios siglos antes, en la edad media, como los de ciencias jurídicas, filosofía, etcétera. Esto es un fenómeno del siglo XIX. No quiero abundar en cosas que obviamente para el público son conocidas.

En mi práctica docente, que realizo desde hace décadas, aparte de hacer investigación, me dediqué a la formación para la investigación en el nivel de posgrado, maestría y doctorado, fundamentalmente. Mi vida académica está separada en que las cuestiones de contenido sustantivo fueron objeto de mi tarea de investigadora y mi tarea docente fue focalizada en la formación de investigadores vía, primero, cursos de metodología de investigación, luego talleres de tesis y junto con eso todas las actividades que cualquiera académico tiene que desarrollar como es evaluación en ocasión de defensas de tesis, evaluación de proyectos, para organismos del sistema de ciencia y técnica (en la Argentina el CONICET, la Agencia de Promoción Científica y Técnica del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva). Y luego, por fuera del sistema argentino, evaluación de la función investigación de programas universitarios en varios países. En otras palabras, he leído hasta el momento “*ad nauseam*” proyectos de investigación en ciencias sociales, en muchas direcciones, en muchos campos y se me ha hecho ya la melodía de la buena, mala y mediana investigación científica en ciencias sociales, pero también en otras disciplinas. Esto me permitió sistematizar once tipos de errores en el diseño de los objetivos de investigación que algunas/os de ustedes deben conocer a través de un libro titulado *La Trastienda de la Investigación* (2001). También “evaluar”, entender proyectos de las ciencias (mal llamadas) duras. Como me ha ocurrido ahora en julio 2023, trabajando como evaluadora para un programa de subsidios del Ministerio de Ciencia y Tecnología, (donde se presentaron 140 proyectos de las duras y semiduras y apenas nueve de las ciencias sociales y humanas) y pude entender muchos de los

proyectos de las ciencias duras porque la lógica de la investigación es la misma. El “relleno de la empanada” es diferente, pero la lógica es la misma.

Desde los ‘80 para acá en el mundo, en América Latina y en la Argentina, han aumentado en número y se han instalado los doctorados como programas formales. Es algo que se sabe, pero por formalidad no puedo menos que comentarlo. Esto ha ocurrido en el mundo menos en países como los Estados Unidos que ya lo tenía instalado desde mediados del siglo XIX. Los demás hemos ingresado a mediados del siglo XX en esta vorágine de los posgrados que empiezan, en el caso de la Argentina, con la ley de educación superior en los ‘90 por las maestrías y siguen con los doctorados en los 2000. Estoy hablando de las ciencias sociales porque en las ciencias exactas y naturales habían empezado ya una o dos décadas atrás. Esto me lleva inmediatamente a mencionar que gracias al trabajo que hicimos con Lorena Fernández Fastuca (2018) las dos nos fogueamos en temas de investigación comparada en las ciencias sociales y humanas y en las exactas y naturales, con lo cual aprendimos muchísimo sobre las diferencias de ambientes de aprendizaje. No con intención de copiar el uno respecto del otro sino con la intención de que en la buena investigación social, que es la que tratamos de hacer, se aprende adicionalmente mucho cuando se compara. Si nosotros hubiéramos seguido mirando solamente a la formación para la investigación doctoral en ciencias sociales y humanas hubiéramos aprendido muchísimo, pero la comparación que hicimos con las exactas y naturales nos dio una visión absolutamente enriquecida. Voy a decir una frase que sintetiza lo que por lo menos yo aprendí, en mi caso, fue bastante impactante porque llevo muchos años en este *metier* y es que los estudiantes doctorales de las ciencias sociales somos arrojados al mundo adulto más temprano que los equivalentes en las Ciencias exactas y naturales. ¿Por qué lo digo? Porque sintetiza muchas cosas que tienen que ver con los ambientes de aprendizaje.

Empiezo por las exactas y naturales. Desde el grado se forman en cuestiones de contenido sustantivo y de modo de producción desde el punto de vista de la investigación de manera conjunta. Nosotros en cambio tenemos una formación esquizofrénica con los cursos de metodología por un lado y los cursos de contenido sustantivo por el otro. Eso va en el caso del nivel de grado en el nivel de maestría y hasta en muchos doctorados. Las razones son múltiples y no puedo entrar ahora en esta exposición en el por qué. Al mismo tiempo los estudiantes desde el grado en exactas y naturales tienen, identifican un/a profesor/a y/o un tema que les interesa y los docentes identifican un/a estudiante que les parece interesante para su programa de investigación y, si todo sale bien, al terminar el grado “se emparentan”. Y el director de tesis, jefe de laboratorio, “papá proveedor” ayuda al hijo discípulo a presentarse, en el caso de la Argentina, a una beca doctoral. Le provee de salario, espacio para trabajar, “hermanitos” y “primos” bajo la forma de otros miembros de su equipo de trabajo; lo cual lo protege y le permite la socialización vertical y horizontal. Se le puede preguntar al de al lado en la mesada ¿a vos cómo te dio tal reactivo? ¿y cuando no te dio qué hiciste?

Comparemos esto con lo que nos ocurre en sociales y humanas en la mayoría de los casos, aunque algo está cambiando a lo largo de lo que yo puedo ver en mi larga vida, pero todavía muy lejos de lo que ocurre en las exactas y naturales. Nosotros elegimos un tema normalmente en un trabajo diádico con un director o directora. Trabajamos en un pasillo, la casa del director o directora, el café próximo a la universidad o facultad, etcétera. Tenemos que elegir un tema fascinante en general como si fuéramos adultos que ya sabemos lo que es la vida, cosa que no es cierto. Y, si tenemos un director o directora que nos sugiere un tema, muchos estudiantes de maestría y doctorado sienten avasallada su libertad académica, no dándose cuenta de que ese maridaje es estupendo en todas las direcciones porque el director o directora tiene interés en dirigirlos y les va a proporcionar todo lo demás, bibliografía, eventualmente algún “hermanito” o algún “primo”, es decir, otras personas que están trabajando en el mismo tema. Nosotros además empezamos por tener que elegir, decidir un marco teórico en tanto en el caso de exactas y naturales, otro de mis descubrimientos, es que empiezan desde el estado más actual del conocimiento disponible en el tema de estudio. No discuten si elegir entre la perspectiva teórica de Newton, Einstein o quién sino que toman hasta donde se sabe sobre la física de los fríos o la memoria del cangrejo y se sigue adelante. Eso es una diferencia absolutamente sustancial en términos de producción de angustia y de tiempo en la tarea de la o del doctorando/a en el proceso de desarrollar la tesis que es por donde se produce la formación central en investigación. Esto es apenas una pincelada de lo que aprendimos con Lorena Fernández Fastuca.

Lo que dije hasta aquí es una especie de contexto. Los puedo invadir de cifras que he reunido en todo el mundo: Asia, Oceanía, Europa, en fin; que todas muestran en las últimas dos y tres décadas aumentos siderales de programas y de actores y actrices que cursan doctorandos. Donde quiero focalizar en esta presentación es en un tema que a mi ver es muy central a la producción de la tesis, que es el camino formalizado de entrenarse en la investigación dentro del sistema educativo, en este caso el sistema de posgrado. Y es que, con la necesidad y el requisito de producir una tesis, que es ese camino rígido para formarse en investigación, aparecen nuevos actores que ya no son solo los y las docentes y todos los equipos directivos y administrativos de un programa sino que aparecen otros personajes en roles como el de director o directora de los y las tesisistas. Y aparecen, en el caso de sociales y humanas, las y los coordinadores de talleres de tesis, que no existen en exactas y naturales donde se trabaja en seminarios de presentación y discusión de avances de las tesis coordinados por el jefe de laboratorio/ director de tesis o algún estudiante doctoral avanzado. Entonces aparecen otros actores y actrices que dirigen a las y los tesisistas, así como aparecen las y los evaluadores en ocasión de las defensas de tesis, los coordinadores de talleres de tesis, etcétera. El director o la directora de tesis es un actor, actriz absolutamente central en este nuevo escenario teatral en el que se produce una obra que se llama tesis.

Y, al mismo tiempo en esta obra teatral se ha encontrado que la obra se ha levantado y se sigue levantando y se clausura con gran frecuencia. Eso es, traducido, que hay una deserción muy alta en los doctorados en todo el mundo. Los datos que tengo son de América Latina,

Europa, Oceanía, Asia, América del Norte. En todas estas regiones, donde hay cada vez más doctorados y estudiantes del nivel doctoral, la deserción y el promedio de tiempo a la terminación de quienes sí terminan con una graduación es muy alta. Estas cifras son sistemáticamente muy diferenciales en las disciplinas sociales y humanas y en las exactas y naturales. Siempre digo hay que mirarlo no para rendirle pleitesía a un tipo de disciplinas en relación con las nuestras, las sociales, sino para indagar qué es lo que hace que unas sean más “productivas” que las otras. Y es lo que estamos haciendo en todo el mundo, viendo qué elementos y qué factores están asociados con esta diferente productividad, llamémosla, aunque suena a “choricera y producción de chorizos”. El hecho es que en la búsqueda de factores uno de los que resulta de mayor peso es el de la dirección de tesis y la relación tutor – tutorado, director – directorado, supervisor – supervisado. Es decir, la relación humana entre estas dos personas en el escenario resulta ser *el* o uno de los factores de mayor peso en la graduación - deserción de las/ los doctorandos.

En la Argentina venimos haciendo desde hace años con un grupo, con sede en la Universidad de San Andrés, (tesistas de doctorado, maestría y licenciatura), investigación sobre cuestiones que tienen que ver con las tasas de graduación - deserción en los doctorados y también indagando en los factores que tienen que ver con el fracaso o no de la graduación (Matovich, 2014; Tuñón, 2012, Wainerman y Tuñón, 2013; Wainerman y Matovich, 2016) y, mucho más especialmente en mi caso, en los últimos varios años con la supervisión.

El tema de la supervisión para que tengan idea de la importancia que está teniendo en el mundo de la educación superior es tal que, hoy Stan Taylor et al (2021) han realizado una investigación los programas doctorales, el número de los estudiantes, las tasas de graduación – deserción, los programas, los *Syllabus*, etcétera, de 26 países en todo el mundo. También con una investigadora del Reino Unido, Karen Clegg, que está con otros dos colegas liderando un programa de 4 años con algo más de 4 millones de libras esterlinas, para trabajar con 2 universidades del Reino Unido, subsidiado por el sistema de educación superior del Reino Unido más varias instituciones industriales y comerciales para llevar adelante un proyecto en esos 4 años sobre supervisión. ¿Por qué? Porque tienen muy claro la vinculación entre la producción de investigadores vía los doctorados y el sistema productivo del país. Un proyecto de 4 años, 4 millones, 12 universidades, y creo que cinco o seis instituciones industriales y algunas comerciales, más las formales del sistema educativo de educación superior. Es un proyecto que en toda mi vida académica no he visto con ese tamaño. Hace dos meses y medio, en Rotterdam, dentro de un evento sobre educación superior hubo una sesión sólo sobre supervisión, que admitió solo 25 personas de todo el mundo (también Asia, África, Oceanía).

En otras palabras, lo que estoy haciendo es poner de relieve con estos datos la educación superior que tiene que ver con doctorado y dentro de eso con el pedacito que es central que tiene que ver con la formación de investigadores, estoy poniendo el zoom y la escala de lo que está ocurriendo con esta temática de la supervisión. Ahora bien, cuando uno va avanzando,

como es mi caso, en el camino de una temática de investigación va abriendo camino en la selva o en el bosque del conocimiento ¿Adónde llegué? Llegué, a partir de todo lo que dije, a la constatación (que lo sabemos en la Argentina hace años) de la ausencia, la falencia que tenemos de supervisores y supervisoras, directores de tesis. Eso es un cuello de botella porque crecen mucho más lentamente que el número de demandantes que son los estudiantes que requieren directores para sus tesis.

Entonces, ¿cómo hacemos para suplir la demanda insatisfecha? Ese es el nombre de un artículo que justamente estoy publicando en la revista RAES que se llama “Una demanda insatisfecha: el caso de la supervisión”. Entonces me doy cuenta que, hasta el momento, ese es mi caso, mi propia experiencia, quienes dirigimos tesis lo hemos hecho por ensayo y error, y por el placer. Es un placer, en mi caso, trabajar con investigadores. Por el otro lado, el requisito que tiene la carrera académica (que está regulada por el CONICET), que demanda la formación de recursos humanos, entre otros: dirección de tesis. Por el otro lado, la rueda tiene que seguir andando. Pero ¿sobre qué base? ¿cómo lo hacemos? Lo hacemos sobre la base de nuestra experiencia de investigadoras e investigadores y lo hacemos sobre la base de los modelos que hemos vivido para bien o para mal con nuestras directoras o directores en ocasión de ser nosotros tesis, pero no hay una formación formal.

Entonces en este momento en lo que estoy empeñada es en trabajar para ver cómo y con qué contenido desarrollar programas de capacitación. Es decir, así como cuando empecé dije que en el nivel primario la educación se hacía dentro del hogar que luego se llevó a las instituciones escolares y se formaron las y los maestros; y después se creó el nivel secundario (yo tuve de profesor de anatomía al Doctor Madero que no sabía nada de pedagogía, era médico); después vinieron los profesorados para ejercer el nivel secundario; ahora están apareciendo los profesorados universitarios, que hasta ahora no es obligatorio como requisito de ocupación del cargo, pero también se toma personal sobre la base del conocimiento sustantivo pero sin chequear o sin exigir una formación pedagógica. Lo mismo ahora lo digo para los nuevos actores los directores de tesis, que ahora cada vez son más en número y, por lo tanto, se convierten en un problema social. Cuando eran pocos los estudiantes en el nivel doctoral eso se resolvía domésticamente pero ahora hay que resolverlo institucionalmente.

Y entonces mi tema es cómo hacer para diseñar y con qué contenido diseñar programas de formación de supervisores y supervisoras de tesis, pero no solamente noveles sino también para quienes tenemos larga y mediana experiencia. Se trata de tener un espacio como tienen las y los docentes de nivel primario, los espacios o las sesiones de reflexión sobre la propia práctica. En el caso de las y los supervisores, directores, directoras de tesis como en mi caso que no hemos tenido con quién discutir y hablar de cómo haces cuando un estudiante se te cae. Se te cae anímicamente porque producir investigación en ciencias sociales y humanas tiene mucho de creatividad, de creación, de poner como digo “el yo total a la parrilla” ¿no? Porque uno está mostrando sus interiores y tratando de que sus interiores sean lo más brillantes posible. Es decir, que las posibilidades de caída de ánimo son muy grandes. Por lo

cual el supervisor, la supervisora además de saber hacer investigación, además de conocer del tema debe tener habilidades y capacidades psicológicas y psicosociales para sostener estas actividades creativas, como son la producción de tesis.

Por otra parte, en las últimas décadas ha habido grandes cambios en los programas doctorales y en la población que los cursa, como viene señalando Stan Taylor, gran experto en el tema (a distancia, a medio tiempo, en cohortes heterogéneas, con supervisiones colectivas, con heterogeneidades culturales, con propuestas de reemplazo de tesis por tres a cuatro artículos publicados, etcétera). Estos cambios merecen reflexión entre las y los supervisores experimentados.

Espacio de intercambio con los presentes

¿Cuáles serían las habilidades pedagógicas que debería tener el programa de formación de directores de tesis doctorales?

Diría las pedagógicas y, además, las psicológicas me parecen fundamentales. Uno de mis descubrimientos de del último año fue la existencia de un grupo de gente productores de esta temática de la supervisión, los nórdicos especialmente en la universidad de Lund en Suecia y en la universidad de Aarhus en Dinamarca. Hay una persona en particular llamada Gita Lindén que viene de la psicología no de la educación que trabaja en supervisión y en un libro sobre formación de supervisores trabaja mucho el tema psicológico. Es decir, ellos incluyen el tema psicológico al mismo nivel, o más o menos, que el tema pedagógico, dándole lugar a estas sensaciones de ‘soy el último orejón y nunca llegaré’ y ‘no estoy para esto’.

En cuanto al qué de lo pedagógico las estrategias pedagógicas y didácticas y de sostén psicológico son diferentes en las diferentes etapas del proceso de investigación. Una cosa es desde el “magma original” en la selección del problema y el “pelar la cebolla” para ir llegando del problema a los objetivos, y eso es una tarea de las más arduas en todo el proceso de la investigación. Así como no lo es la etapa de construcción del estado del conocimiento porque todos sabemos cómo leer, cómo detectar artículos, ponencias y libros vía las bases de datos bibliográficas, leer, resumir, y entender. Es decir, que cada momento demanda puesta en práctica de habilidades pedagógicas, didácticas, psicológicas diferentes.

Y además una de las cuestiones es que los programas han cambiado muchísimo en el mundo (no tanto entre nosotros) porque han pasado de ser doctorados de relación de uno a uno, un supervisor o supervisora y un tesista, a grupales a varios directores o directoras con un tesista o con un grupo de tesistas. Otra novedad es la gran internacionalización de los doctorados. Muchas migraciones interculturales, que devienen en las, los directores se deben abarajar no solo ante la formación de investigadores, sino de doctorandos que vienen con tradiciones de formación formal, de lengua, de costumbres y de visiones diferentes. A eso hay que agregarle que en el pasado remoto los doctorandos eran de tiempo completo y ahora ha

aumentado la cantidad de estudiantes a tiempo parcial, lo que hace que la demanda que puede ejercer el o la supervisora o supervisor sobre el doctorando, la doctoranda sea diferente de lo que es cuando tienen dedicación a tiempo completo.

¿Qué implica el concepto de la tesis doctoral como una obra teatral o puesta en escena en el ámbito de las humanidades?

Es una expresión que pensé para esta ocasión. Retomando el modelo de Ervin Goffman, lo que se muestra en el escenario y lo que se oculta en la trastienda. Me gusta pensar en los personajes que están en la acción pedagógica, en este caso, de la formación para la investigación y realización de la tesis como actores y cada cual tiene su papel. Papeles que normalmente no se ensayan en equipo. El director de la tesis normalmente no trabaja en equipo con el coordinador, coordinadora de los talleres y alguna vez se produce algún conflicto por cuál es el límite de cada cual y/o con la persona a cargo del taller de redacción académica, cuando lo hay (lo que es afortunado), y la persona a cargo del taller de redacción académica se cree que está desarrollando la tesis, y está compitiendo. Por eso hablo de actores y la obra la tiene que representar el tesista o la tesista que a veces queda atrapado o a veces aprovecha.

¿Existen datos estadísticos de terminalidad en el posgrado en Argentina?

Sí, bueno los que produjimos nosotros en el equipo. Nosotros trabajamos en lo que yo llamo “la base de la torta” 18 doctorados, de la UBA, UNSAM, FLACSO, San Andrés, Salvador. Lo que hicimos fue lograr con gran esfuerzo eh que nos permitieran el acceso a los archivos y a los legajos, estudiante por estudiante, de los 18 doctorados y seguir uno a uno, a Juancito a María a Pepito, a lo largo del camino, desde su inscripción hasta su desaparición de los legajos o la terminación con la defensa a lo largo de todo ese proceso fuimos siguiendo y mirando a etapas las que nos parecían buscando, dónde se pueden producir, dónde se producen en momentos más “densos” en materia de agujero negro. Es decir, donde desaparecen, donde alargan el tiempo, donde esto y lo otro a lo largo del proceso burocrático, si ustedes quieren, y además real de la realización de la tesis. Entonces en esos 18 tomamos sociales y humanas y tomamos exactas y naturales. Eso está publicado en más de una publicación, yo tengo un sitio que lamentablemente está solo actualizado hasta el año 2016 donde hay artículos y ponencias que se pueden bajar y donde están los datos que muestran de manera sistemática cómo la deserción y el tiempo promedio a la graduación por cohorte de seis y después de ocho cohortes de diversas disciplinas, de subdisciplinas dentro de estos grandes campos se han comportado a lo largo de los años. Y sistemáticamente sociales y humanas tiene tasas de graduación muy inferiores a las de exactas y naturales. En sociales y humanas el máximo de graduación de un programa uno es FLACSO y otro era el nuestro de San Andrés de Educación, andaba alrededor de 45% de las cohortes el máximo, el mínimo menos 10% de cada cohorte. En exactas y naturales el mínimo era 40 y pico y el máximo 100 en física de UMSAM. Y ese 45 ¿de qué disciplina? De la disciplina ciencias de la

computación. En otras palabras, la menos académica más profesional más similar a la de ciencias sociales en términos de la deserción y porque tienen una gran posibilidad de salida laboral. Es decir que son pocos los que se quedan en la academia porque la competencia de ingresos que tienen entre el mundo profesional y el mundo académico es insostenible. Todo eso está publicado. Así que se puede ver y ahora lamentablemente me tengo que ir. Gracias por las preguntas, me dan lugar a otros temas que quería tocar y que no tuve tiempo de hacerlo. Nos vemos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fernández Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Teseo

Matovich, I. (2014). *De doctorandos a doctores: la productividad de programas doctorales en distintos campos disciplinares* (Tesis de Licenciatura). Universidad de San Andrés, Argentina.

Taylor, S. (2014). Towards a Framework for the Professional Development of Doctoral Supervisors. *SDF digest*, 2, 74-87

Taylor, S., Kiley, M., y Holley, K. A. (2021). Introduction. En *The Making of Doctoral Supervisors: International Case Studies of Practice* (pp. xii-xxiii). Routledge.

Tuñón, C. (2012). *Sobre la eficiencia interna de los programas doctorales. Estudio piloto del Doctorado de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales* (Tesis de Licenciatura). Universidad de San Andrés, Argentina.

Wainerman, C. (2011). Consejos y advertencias para la formación de investigadores en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Eds.), *La trastienda de la investigación* (pp. 27-51). Manantial.

Wainerman, C., y Tuñón, C. (2013). La eficiencia de los programas doctorales y su evaluación. *Revista Argentina de Educación Superior*, 5(6), 167-188.

Wainerman, C., y Matovich, I. (2016). El Desempeño en el Nivel Doctoral de Educación en Cifras: Ausencia de Información y Sugerencias para su Producción. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19.

**LA GESTIÓN DE LOS PROGRAMAS DOCTORALES
DESDE LA EXPERIENCIA**

LA GESTIÓN EDUCATIVA Y CURRICULAR DE LOS PROGRAMAS DOCTORALES: TENSIONES, DESAFÍOS Y POSIBILIDADES.

MARIANA FACCIOLA
Universidad Católica Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-0607-3871>

En la siguiente presentación se centran dos temas pedagógicos importantes para analizar las tensiones, desafíos y posibilidades de los programas doctorales: entender la dirección de los programas doctorales como una gestión educativa, específicamente gestión del currículo y a los niveles de desarrollo curricular de los doctorados.

En principio me gustaría retomar esta idea de que toda gestión directiva ha de entenderse como gestión educativa, como dice Gimeno Sacristán (1991), y específicamente implica una gestión pedagógica (Sánchez, Gómez y Evilla, 2021). Esto presupone una primera tensión, no siempre los directores de posgrado tienen formación pedagógica para afrontar dicho desafío. Si bien se ha avanzado en modelos pedagógicos para comprender las necesidades de los estudiantes de posgrado y de las exigencias de la sociedad, se requiere una formación para la innovación para lograr una verdadera experiencia de aprendizaje en este nivel. La gestión curricular implica desde la opción por el diseño o implementación de un Plan de Estudios hasta el seguimiento de la planificación de cada materia del posgrado. Ese currículum como tal es un conjunto de conocimientos, habilidades y valores tanto explícitos como implícitos que uno espera que sus doctorandos, adquirieran.

Generalmente uno considera que el currículum es algo estático, pero en realidad es bastante dinámico porque se entrecruzan dos tipos de procesos: uno que es el proceso *intencional y explícito*, lo que esperamos, el plan, los profesores, las decisiones, que uno ya sabe que está en la gestión de ese doctorado. También hay otro proceso, que denomino *implícito*, identificado con el currículum oculto, que son todas esas idas y venidas en las que intervenimos todos los actores del doctorado, los docentes, los directores de tesis, los alumnos y los investigadores. Son esos procesos, los procedimientos de actuación, las prácticas de investigación, las prácticas profesionales, los contenidos, los espacios formativos y los tiempos, entre otros.

Esta serie de elementos intervinientes, que muchas veces no son contenidos conceptuales o no los contemplamos como contenidos, y a veces ni siquiera los concebimos como formativos, forman. Son parte de la formación que reciben los estudiantes de posgrado. Estos componentes, explícitos e implícitos, hacen lo que Elliot (2022) denominó *ambiente*

pedagógico. Aquí vale preguntarnos si como directores o responsable de los posgrados: ¿Somos conscientes del ambiente pedagógico que rodea nuestra propuesta educativa? En lo personal, considero que este es un punto clave a tener en cuenta al momento de preguntarnos por tensiones, desafíos y oportunidades.

El ambiente pedagógico y los niveles de concreción del diseño curricular de posgrado

El trayecto curricular implica niveles de concreción, es decir, diferentes niveles de planificación y organización del currículo de posgrado. En lo personal, me resultó muy importante tener esto en claro al gestionar el doctorado en psicopedagogía, único en la región y con una trayectoria de más de 30 años, porque me permitía visualizar los aspectos explícitos de estos niveles de currículum y cuáles eran los aspectos implícitos u ocultos (Centeno y Greve, 2021) que eran buenos para los alumnos, y que no se contemplaban explícitamente en su plan formativo.

Plompt y Nieveen (2010) nos recuerdan que los niveles del currículum pueden comprenderse desde una perspectiva de *enfoque ecológico*. Los autores conciben básicamente tres instancias: la primera **el macro currículum** que tiene que ver con los elementos tanto de la identidad como la misión de cada institución educativa. En este caso nuestro doctorado está inserto en la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la UCA y ello influye en el perfil de ingreso de los estudiantes de posgrado.

Al asumir como psicopedagoga el doctorado en psicopedagogía, consideré que a la trayectoria y el nivel académico del doctorado había que añadirle un plus que consistió en darle un esquema pedagógico, específicamente un diseño pedagógico-didáctico, que sería algo así como el meso currículum. Finalmente, fue importante considerar a nivel de micro currículum, es decir esas actividades, acciones, decisiones que se dan en la práctica tanto explícitas como implícitas, que se dieron tanto en el aula como en las prácticas de investigación.

Concebir el ambiente pedagógico en el posgrado desde el enfoque ecológico, me permitió profundizar acerca de desafíos, tensiones y posibilidades de los programas de doctorado.

¿Cuáles fueron los **desafíos, tensiones y posibilidades** con los cuales me encontré durante la gestión del doctorado de psicopedagogía desde este enfoque ecológico del ambiente educativo?

- A **nivel macro curricular**, el primer desafío consistió en la articulación entre el doctorado y las líneas de investigación de la *universidad*. Ello puso en evidencia la dificultad para identificar oportunidades de colaboración e intercambio entre las instancias y el desaprovechamiento del potencial de los doctorandos en psicopedagogía para contribuir a las líneas de investigación. La articulación entre el doctorado y las líneas de

investigación de la universidad es un proceso complejo que requiere un esfuerzo sostenido y la participación de todas las partes involucradas.

- En los desafíos del **nivel meso curricular**, o sea, los de la *facultad*, un componente es que el director del programa de doctorado debe conocer, no solo los saberes vinculados con la investigación y los específicos del doctorado, la episteme de la disciplina. Esta falta de conocimiento puede constituirse en una limitación para el desarrollo de la disciplina. Ello se expresa en un desafío puntual y es la dificultad para evaluar la calidad de los trabajos presentados por los doctorandos. Asimismo, la falta de conocimiento de la episteme de la psicopedagogía puede abrir la puerta a un enfoque interdisciplinario, permitiendo al doctorando explorar perspectivas y metodologías nuevas.
- En el ámbito meso curricular, otro punto de tensión es la incardinación de los doctorandos en un centro de investigación el dedicar tiempo y esfuerzo tanto a su proyecto como a las actividades del centro de investigación, puede generar una sobrecarga de trabajo o su contrario, el incumplimiento de las prácticas de investigación en el centro elegido. El desafío consiste en integrarse a las dinámicas de trabajo del centro de investigación, familiarizarse con sus normas y cultura, y establecer relaciones con otros investigadores.
- La creciente demanda de una investigación de alta calidad en el ámbito del posgrado exige una formación sólida en investigación tanto de los docentes que guían a los doctorandos como de los directores de tesis, que en muchos casos en el campo de la psicopedagogía están más vinculados al desarrollo profesional y no a la investigación. Esta formación no está exenta de tensiones, desafíos y oportunidades que deben considerarse cuidadosamente para lograr su implementación efectiva.
- La formación para la investigación no puede ser parte del trayecto de posgrado, debe iniciarse en la carrera de grado. La articulación entre la formación de grado y la investigación en el ámbito universitario presenta un gran potencial para enriquecer el proceso educativo y potenciar la producción de conocimiento. Entre los desafíos que se nos han presentado tal vez el más importante consiste en implementar un programa de capacitación docente que fomenten la actualización y el desarrollo de competencias en investigación. Entendemos que fomentar una cultura de investigación en la universidad y potenciar la producción científica nacional es una oportunidad que se debería considerar en la formación de grado de los psicopedagogos.
- En esta línea se trabajó con el centro de investigación de la facultad para habilitar en la carrera de grado el trayecto de formación para la adscripción en investigación. Esto hizo que en 3 años tuviéramos, tuviéramos cuatro graduadas en psicopedagogía con becas cofinanciadas UCA-CONICET.
- Finalmente, a **nivel micro curricular**, desde las prácticas educativas del doctorado, durante la pandemia se generó un cambio en la modalidad de enseñanza, de presencial a distancia, ello permitió mayor flexibilidad en el tiempo y espacio de aprendizaje, facilitando el acceso a la educación a los doctorandos con diversas necesidades y de diversos contextos. Y también evidenció la brecha digital y la desigualdad en el acceso a internet y dispositivos tecnológicos de algunos doctorandos. Lo que implicó implementar

estrategias de inclusión digital para garantizar el acceso equitativo a la educación virtual de los doctorandos, así como generara comunidades de aprendizaje para contener y compartir las experiencias que estaban viviendo.

Por último, también la lógica de gestión educativa curricular desde este enfoque me permitió repensar los modelos educativos y aprovechar las posibilidades de las tecnologías digitales para mejorar la experiencia de aprendizaje de los doctorandos y garantizar una educación de calidad para los doctorandos en psicopedagogía de nuestra Facultad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Centeno, A y Grebe, MP (2021) El currículo oculto y su influencia en la enseñanza en las Ciencias de la Salud. *Revista Investigación en Educación Médica* 10 (38) https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572021000200089
- Plomp, T., & Nieveen, N. M. (Eds.) (2010). Una introducción a la investigación en diseño educativo: Actas del seminario realizado en la Universidad Normal del Este de China, Shanghái (República Popular China), 23-26 de noviembre de 2007. (3ª ed. impresa) Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO).
- Sacristán, G y otros (1991): La gestión pedagógica de la escuela. Seminario Internacional de Gerencia Educativa, celebrado en México, 3 a 5 de junio, 1991.
- Sánchez, J., Gómez, C. & Evilla, L. (2021). Expectativas de formación avanzada en el campo académico de la gestión pedagógica: una configuración desde las voces de los directivos docentes. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 16(2), 272 – 283. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n2.7850>

LA GESTIÓN DE LOS PROGRAMAS DOCTORALES: TENSIONES, DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES. EXPANSIÓN, DEDICACIÓN Y CALIDAD.

ANABEL GAITAN

Universidad Católica de Santa Fe

<https://orcid.org/0000-0001-5891-3089>

Expansión, Dedicación y Calidad

Quisiera compartir en estas páginas la experiencia de los últimos siete años de trabajo como miembro de equipos de gestión en programas de doctorado en la Universidad Católica de Santa Fe (UCSF). En esta universidad el Departamento de Posgrado es la Unidad Académica que dirijo y en la que se concentra la formación de posgrado de nivel de especialización, maestría y doctorado de todas las disciplinas. Tenemos al momento un total de nueve posgrados en funcionamiento a cargo del departamento. A nivel de doctorado tenemos dos programas, uno en educación y uno en ciencia jurídica. Es decir que mi aporte se circunscribe a la gestión de programas de doctorado en ciencias humanas y sociales.

Para nosotros cada estudiante inscripto en un programa de posgrado, especialmente en nivel de doctorado, es una carrera en sí mismo. Nos gusta pensar que, en el nivel de posgrado, a la inversa de lo que sucede en el nivel de grado, no gestionamos “carreras con alumnos, sino alumnos con carreras”. Avanzando en la exposición espero poder explicar mejor a qué me refiero.

El primer concepto que voy a tomar como una de las tensiones propia de la gestión de los programas de doctorado, es el de la **dedicación** de los y las doctorandas a sus estudios doctorales.

La situación “*All but dissertation*” mundialmente conocida, también es parte de nuestra experiencia de gestión. Es habitual que los matriculados en nuestros doctorados aprueben cursos, seminarios y otras actividades curriculares, y dejen sus tesis en *stand-by*.

Lamentablemente, es frecuente que estudiantes que han concluido su cursado y aprobado la totalidad de sus obligaciones académicas con excelente desempeño académico, desaparezcan y “reaparezcan” como fantasmas luego de largos meses de inacción con el objetivo de “terminar” su doctorado como si el tiempo no hubiera transcurrido. Por esto digo que gestionamos alumnos con carreras, donde cada alumno de doctorado es un caso particular

y las soluciones que le aplican son personalísimas, inclusive siendo el proyecto de tesis un compromiso curricular a promocionar además de ser parte sustancial y primer paso en el desarrollo de la tesis.

La capacidad de los estudiantes para gestionar su aprendizaje, motivación y comportamiento puede influir directamente en su capacidad para completar sus programas de doctorado, por esto comprendemos que la alta tasa de no finalización no solo representa un problema para los individuos afectados, que a menudo invierten años de su vida y recursos financieros en su educación, sino también para las instituciones y la sociedad en general, ya que se pierden posibles contribuciones al conocimiento y la investigación (Lim, 2019).

La **dedicación** de nuestras doctorandas y doctorandos a su proceso de formación doctoral es una tensión constante, dado que más del 80% de los estudiantes inscritos en nuestros doctorados realizan sus estudios de posgrado como parte de su vida laboral y en el marco de sus actividades familiares. Y cómo es comprensible, no es lo mismo estar dedicado a la investigación, que investigar en medio de un conjunto de otras actividades. ¿Cómo afecta esta tensión a la calidad del conocimiento que se produce en un doctorado?

La creatividad; la originalidad; la profundidad en los análisis; y, el desarrollo de las ideas, en muchos casos se oponen a la continua interrupción del pensamiento. Aquí es dónde la tensión aparece, ya que para nosotros los estudios de posgrado de nivel de doctorado, debe conducir específicamente a la formación de investigadores de punta.

Así estamos frente a un estado de permanente tensión entre “exigir” y “comprender”. Llevamos adelante sendos debates en comisiones académicas para establecer acuerdos, límites, estrategias de flexibilidad y mejoras en el acompañamiento a doctorandos y doctorandas. Extendemos y profundizamos los talleres de tesis, buscando no sólo formar metodológicamente sino además acompañar humanamente.

La socialización efectiva y las estructuras de apoyo son cruciales para contrarrestar la soledad que muchos estudiantes doctorales experimentan, lo cual es un factor importante que contribuye a la deserción. La investigación sugiere la necesidad de incorporar oportunidades de socialización efectivas para los candidatos tanto en entornos presenciales como en línea (Rigler, 2017). Ayudar a nuestros estudiantes a obtener becas de investigación para una dedicación a tiempo completo es un objetivo que nos proponemos alcanzar en forma permanente.

Si pasamos a los desafíos, la **expansión** de nuestros programas o, dicho de otro modo, la admisión masiva en los estudios de doctorado, es para nosotros uno de los más importantes. Nos enfrentamos cotidianamente a la fuerte tentación a atender la demanda nacional e internacional, tanto sea por cuestiones académicas de dar una mayor difusión a nuestro modelo educativo, como a la necesidad de sostener la sustentabilidad de los programas.

Aceptar nuevas y nuevas cohortes nos enfrenta a la capacidad de atención a las necesidades de cada doctorando, para que se integren en proyectos de investigación, reciban seguimiento a lo largo de su proceso formativo y encuentren directores de tesis acorde a sus investigaciones.

Todo esto, en el contexto de las condiciones de producción de carreras de doctorado y la promoción de egresados que fijan los estándares de calidad y acreditación universitaria en Argentina.

La masificación de los programas de doctorado es un tema complejo. Por un lado, puede aumentar la disponibilidad de educación avanzada y promover la investigación. Sin embargo, también puede llevar a desafíos como el descenso en la calidad de la educación, dificultades en la supervisión efectiva de los estudiantes, y saturación en el ámbito laboral para los doctores, dificultando así su inserción profesional (Andres, 2015).

A su vez, vemos un efecto boomerang en la expansión de los doctorados porque más cantidad de alumnos, no significa necesariamente más cantidad de candidatos. Si entendemos por candidato a aquel profesional que, como resultado de sus años de trabajo e investigaciones, encuentra algo para decir y viene a formarse para decirlo y defenderlo como una tesis doctoral, de modo que constituya un avance en la disciplina y tiene aspiraciones de ser doctor/a.

Un gran número de nuestros matriculados, son devotos estudiantes. Personas que aman aprender, y siempre quieren dar un paso más en su formación profesional. En muchos casos, se inscriben para solucionar algún problema de la disciplina, pero relacionado con su realidad inmediata. Y son cada vez menos, los que llegan con la intención clara de decir algo que no está dicho en su disciplina.

En los últimos años, se reconoce una mayor cantidad de curiosos doctorales que auténticas vocaciones doctorales. La pregunta que nos hacemos es: si **expandir** los programas de doctorado aceptando más y más estudiantes conduce necesariamente tener más doctores y doctoras capaces de generar el avance de las disciplinas?

Entendemos que ser doctor/a es haber encontrado, como resultado de sus investigaciones, algo que no está dicho en una disciplina, y es capaz de comunicarlo a la academia con rigor epistemológico. No es siendo alumno de un doctorado que uno deviene doctor.

Porque incluso aún, cuando la persona haya encontrado algo nuevo para decir, deberá decirlo de modo tal que no pueda ser rebatido y para ello requerirá de la realización de un extenso y profundo trabajo de investigación que comenzará con encontrar el problema de investigación de tesis doctoral, o como me gusta decir a mis tesisas, primero deberá encontrar *el punto dentro del punto*. Visualizar y abrazar la tesis hasta dónde den sus brazos. Será allí en

sus recortes casi infinitos donde aparecerá el problema de investigación que lo llevará a escribir una tesis que le permitirá ser candidato al grado académico de doctor/a.

Y así llegamos al punto clave de la **calidad** de las tesis doctorales. Punto que me permito ver como una posibilidad para nosotros los gestores de programas de doctorado. Porque, así como sólo debería acceder al grado de doctor/a aquel que hubiera encontrado el punto dentro del punto, no toda tesis es doctoral. Nuestros equipos docentes de taller de tesis y nuestras comisiones académicas, buscan en forma permanente cuidar que los proyectos de tesis cumplan con los requisitos y características que permitirán llevar a los candidatos a realizar investigaciones propias de una tesis doctoral.

Los últimos informes europeos sobre la formación doctoral indican que se están dando cambios significativos, reconociendo en los doctorados una gama de nuevos roles basados en el conocimiento y el liderazgo, que van más allá de la academia. Hay un fuerte foco de atención en la ética y la integridad de la calidad de la investigación, así como una priorización de las tareas de supervisión. A su vez, los programas doctorales actuales han puesto el foco en la formación de habilidades transversales, tales como las habilidades digitales y la comunicación eficaz (Hasgall, 2022).

Procuramos preservar para las tesis doctorales el aporte inédito con aspiración de universalidad. Si bien, por el propio avance de las disciplinas científicas, cada vez se hace más difícil tratamos permanentemente sostener el criterio como un norte a seguir. Una tesis doctoral no puede y no debe ser una investigación más. No puede y no debe ser un estudio de caso que se agote en sí mismo y sólo resulte de interés a la comunidad inmediata del investigador sin establecer al menos categorías de análisis que permitan su aplicación en otros contextos y así contribuir al avance de la disciplina. Si bien toda tesis doctoral es el resultado de un proceso de investigación, no toda investigación conduce per se a una tesis doctoral.

Nuestros programas doctorales no exigen requisito de maestría previa o demostración de habilidades de investigación. Y aunque la experiencia predoctoral en investigación relacionada con el tema de la tesis pretendida es beneficiosa, el apoyo institucional y personal durante el doctorado es crucial para el éxito en la defensa de la tesis (Zhuchkoa, 2023).

En síntesis. Aceptar como alumnos de doctorado estudiantes con dedicación de tiempo parcial nos pone en permanente tensión entre lo ideal y lo real, buscando siempre lo posible. Admitir un mayor número de alumnos nos enfrenta al desafío continuo de formar investigadores capaces de hacer que su disciplina avance. Y, decidir que proyectos de tesis aceptamos, nos abre a la posibilidad de preservar la calidad que entendemos deben tener las mismas, cuidando de este modo el deber ser de la formación de aquellos que aspiran al grado de doctor/a.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andres, L., Bengtsen, S. S. E., Gallego Castaño, L. del P., Crossouard, B., Keefer, J. M., y Pyhältö, K. (2015). *Frontline Learning Research*. <https://doi.org/10.14786/flr.v3i2.154>
- Hasgall, A. y Peneoasu, A. M. (2022) Doctoral education in Europe: current developments and trends. Consejo para la Educación Doctoral- Asociación Europea de Universidades. Disponible en: <https://eua.eu/resources/publications/1017:doctoral-education-in-europe-current-developments-and-trends.html>
- Lim, J., Covrig, D., Freed, S., De Oliveira, B., Ongo, M., y Newman, I. (2019). Strategies to assist distance doctoral students in completing their dissertations. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4532>
- Rigler, K. L., Bowlin, L. K., Sweat, K., Watts, S., y Throne, R. (2017). Agency, socialization, and support: A critical review of doctoral student attrition. Paper presented at the 3rd International Conference on Doctoral Education, University of Central Florida. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580853.pdf>
- Zhuchkova S, Bekova S (2023) Building a strong foundation: How pre-doctorate experience shapes doctoral student outcomes. *PLoS ONE* 18(9): e0291448. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291448>

CONSTRUCCIÓN DE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA A TRAVÉS DE UN MODELO DE GESTIÓN ADAPTATIVO

MARTÍN SANTIAGO

Universidad Nacional del Centro
de la Provincia de Buenos Aires/CONICET
<https://orcid.org/0000-0002-4319-6731>

Titulé esta presentación “Construcción de una comunidad de práctica a través de un modelo de gestión adaptativo” porque de una manera muy sincera voy a compartir con ustedes las dificultades que hemos tenido durante esta construcción, las soluciones adaptativas que hemos ido encontrando y la metodología general que hemos decidido llevar adelante para convertir en una realidad la idea inicial de nuestro Doctorado en Ciencias Aplicadas Mención Ambiente y Salud (DCAAS¹).

El DCAAS administrativamente está anclado en la Facultad de Ciencias Exactas de la UNICEN². Esta es una universidad regional que tiene su sede de Rectorado en Tandil, pero que también tiene sedes en Olavarría, en la ciudad de Azul y en la ciudad de Quequén. Es importante destacar el carácter administrativo de la sede de la Facultad de Ciencias Exactas porque en este doctorado uno de los principales elementos que forman parte de su identidad es la interdisciplina. Entonces cuando quiso nacer el DCAAS, quiso hacerlo como una carrera que dependiese de Rectorado, incluyendo a todas las disciplinas. Eso no fue posible estatutariamente. El estatuto delega en las Facultades la enseñanza de grado y posgrado, en nuestra universidad por lo menos. Entonces no pudimos avanzar con ese enfoque. Por ese motivo está en la Facultad de Ciencias Exactas, que es donde comenzó, pero con toda naturalidad podría haber nacido en la Facultad de Ciencias Humanas o de Ciencias Sociales o en la Facultad de Ingeniería de nuestra Universidad.

Este doctorado, como cualquier carrera, tiene objetivos y ¿por qué los detallo ahora? Porque en todas las discusiones que tenemos en el programa y en todos los momentos en los que hablamos con los graduados, con los estudiantes, con los docentes, con los directores, hacemos énfasis en, y traemos sobre la mesa, estos cinco elementos que forman los objetivos del programa. De los cuales solo uno tiene que ver con formar doctores especialistas en problemas del ambiente y la salud. Otro objetivo muy importante para nosotros es que estos graduados sean competentes para la interdisciplina. Y este es un objetivo que nos lo

¹ dcaas.exa.unicen.edu.ar

² Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, www.unicen.edu.ar

planteamos post graduación. Nuestra experiencia nos dice que existen elementos que condicionan muchísimo el desarrollo de las tesis y esos elementos tienen que ver con la disciplina troncal de la tesis, la cultura en investigación de los directores, la cultura organizacional del lugar donde se trabaja, donde trabajan los directores. No es lo mismo un instituto que otro, no es lo mismo un departamento que otro. Y también de las herramientas o elementos de financiamiento a los que tiene acceso el tesista y su grupo. Entonces, todos esos elementos condicionan muchísimo el desarrollo de una tesis. Y, para la comisión académica de posgrado (la CAP), que es el espacio del que yo formo parte, a veces no tenemos muchos resortes de los cuales accionar para estimular cambios en las tesis. Entonces, cuando nosotros nos proponemos que sean competentes para la interdisciplina, nos estamos planteando generar un conjunto de dispositivos dentro del doctorado que tengan un impacto, al menos, después de que el doctorando se gradúe. Porque a veces es muy difícil convertir una tesis que tiene un enfoque fuertemente disciplinar en una tesis con perspectiva interdisciplinaria. Incluso uno puede desnaturalizar la cultura del director, puede generar crisis entre el director y el/la tesista, y entonces lo que hacemos es brindar estímulos para que eso ocurra. Pero, si eso no ocurre, por lo menos, el graduado se lleva “en la mochila” ciertas herramientas que le brindan esas competencias.

Otro objetivo institucional consiste en fortalecer los grupos que trabajan en temáticas de ambiente y salud dentro de nuestra universidad. Conectar esos grupos, crear sinergia. Y, por último, y esto cada vez se ha ido convirtiendo en una cosa más importante, es servir una necesidad que nosotros identificamos como global o vacante, que es generar un espacio que sirva a esta comunidad de investigadores y tesistas que se enfocan en problemas desde diversas disciplinas, y que a veces reconocen en un problema una complejidad suficiente como para necesitar la convergencia de dos o más disciplinas, a través de directores que provienen de campos disciplinares diferentes para poder abordar esa tesis. La experiencia nos dice que esto era una necesidad de nuestra facultad, pero también era una necesidad de toda nuestra universidad. Y ahora estamos viendo y confirmando nuestra hipótesis, por llamarlo de alguna manera, que esto es una necesidad que está en otras universidades y por ejemplo también en el CONICET, que es un espacio que está dividido por disciplinas al igual que están estructuradas por disciplinas las universidades.

¿Cuáles son los rasgos institucionales o formales del programa? Es un programa que está acreditado por CONEAU. Nació en 2016, es muy jovencito. Tuvo la acreditación por la que pasan todos los doctorados para el reconocimiento provisorio del título, pero ahora pasó en 2020 la segunda acreditación. Tuvimos resultados alentadores, sin observaciones negativas. Y vamos rumbo a la siguiente acreditación y categorización, dentro de poco.

Este doctorado es concebido como un consorcio de disciplinas. O sea, no es un doctorado que con liviandad conserve los rasgos culturales de las ciencias exactas. Por el contrario, hemos hecho un gran esfuerzo para instalar la idea de que no es un doctorado de las ciencias exactas, lo cual en algunos casos actúa como un “cuco” que hace salir corriendo a algunos

tesistas que tienen temas de investigación muy interesantes. Entonces, dentro de nuestra universidad es un consorcio que reúne a varios departamentos de la Facultad de Ciencias Exactas, a algunos institutos de investigación que dependen de rectorado, por ejemplo, el instituto de biología de llanuras y a otras facultades como la Facultad de Ciencias Humanas y la Facultad de Ciencias de la Salud. Esto se refleja en cómo está conformada la CAP, que tiene un representante de cada uno de estos espacios, que se llaman unidades adherentes en nuestro reglamento. Ese es otro punto importante. Para poder llevar adelante un posgrado con perspectiva interdisciplinaria, que promueva o que sea un espacio que admita sin inconveniente las tesis interdisciplinarias, nos dimos un reglamento bastante flexible, que permite a la CAP acompañar los desafíos de la convergencia de disciplinas.

El concepto de una tesis interdisciplinaria es un concepto bastante difícil de definir. Hemos comprobado que muchos de nosotros tenemos una idea de lo que es la interdisciplina, de lo que es la multidisciplinaria y la transdisciplina. Pero desde el punto de vista epistemológico, muchos de nosotros “hacemos agua” y no ha sido fácil congeniar todas las posturas y las visiones acerca de esto. Hemos encontrado una de las peores cosas que uno puede encontrar en la academia que es el que no sabe que no sabe. Este tipo de académico es el que a veces por no saber no permite que ocurra lo que él no sabe hacer o no conoce. Y esto lo resalto como uno de los desafíos más importantes que hemos tenido que enfrentar dentro del programa. Entonces, insistimos sobre esa idea de una meta-identidad institucional. O sea, de no ser un espacio que depende de la Facultad de Ciencias Exactas, más allá de lo administrativo. Con respecto a este punto, la Facultad ha tenido una actitud muy generosa. Suele ser habitual a veces en las organizaciones cierta actitud de apropiación de los logros, como una manera de diferenciarse y competir entre espacios, por ejemplo, entre facultades. Y, en este caso, la facultad hizo el esfuerzo material y simbólico de no atribuirse de manera egoísta ningún aspecto positivo de este doctorado. ¿Por qué? ¡Porque este doctorado es de todas las facultades! Y si bien el proceso de incorporación de todas las facultades aún está en camino, ¡está en camino, que no es poco!

¿Cuáles son algunos rasgos de funcionamiento? Coincidiendo con muchos de los comentarios de quienes expusieron previamente, nosotros tuvimos contacto con toda la diversidad. A medida que fueron inscribiéndose estudiantes en este programa, entramos a tomar contacto con la diversidad cultural de lo que significa un doctorado para un químico, para un bioquímico, para un geógrafo, para un médico, etcétera. Y vimos que había diferencias muy fuertes, pero había un rasgo común que era una actitud de temor hacia el “aparato institucional”, no sólo del tesista sino que a veces también de los directores. De temor o de respeto o de cierta idea de que la CAP, el espacio que coordina el programa, está como atenta a encontrar defectos para penalizar las tesis. Sabemos que esta no es la función de las comisiones de posgrado, pero créanme que encontramos que esa es la sensación que tienen, a veces, los tesistas y directores. Esto aparte se volvía más fuerte en un programa anclado en una facultad en particular y con tantas disciplinas aportando a través de esta diversidad de tesistas. Entonces tuvimos que llevar adelante un gran trabajo de construcción

de confianza para lograr que tanto tesistas como directores y directoras vean en la CAP el espacio que acompaña positivamente los procesos de formación doctoral. Para esto hemos tenido que convertir en realidad lo que nosotros llamamos la gestión enfocada. Es decir, cada estudiante es único pero, además, cada docente es único, cada proceso es único y no podemos ver el efecto de un curso de posgrado sobre un estudiante de la misma manera que lo vemos sobre otro. Y esto se plasma en el día a día de la CAP, en lo que llamamos “la actividad doméstica” de las reuniones de la CAP. Nos interesamos de manera singular por cada estudiante, sin caer deliberadamente sobre cuestiones personales. Tratamos de indagar y tratamos de conocer cuál es su espacio de desempeño, su entorno institucional. Por ejemplo, el acceso al financiamiento es completamente diverso, hay áreas que tienen un acceso a fuerte financiamiento y otras que no. Hay estudiantes que ven como natural, por ejemplo, pagar sus salidas de campo, o sea, hacer muestreos a campo abierto, lo que implica muchísimo dinero, lo pagan de su bolsillo. Pero creen que eso está muy bien así, no ven como natural acceder a financiamiento y hay otros grupos que tienen un fuerte financiamiento, por ejemplo, desde el exterior.

Hemos generado un conjunto de dispositivos que nos lleven a una situación de cercanía con el estudiante. Por ejemplo, este proceso de que el estudiante para comunicarse con la CAP debe enviar una carta a la Secretaría de Investigación y Posgrado, que toma la carta y luego la manda a la CAP a través de un expediente, que la recibe y la trata, y luego contesta por carta al estudiante, eso lo hemos reducido al mínimo. Hemos comprobado que realmente funciona mucho mejor, que es mucho más conveniente si los estudiantes utilizan WhatsApp para comunicarse conmigo como director y con otros miembros de la CAP. Y uno puede decir “pero ¿qué?, ¿los estudiantes te están molestando cada rato?” Pero no, realmente. Al principio hubo una curva de crecimiento de consulta. Pero los estudiantes obtienen respuestas inmediatas que dirigen acciones como: cómo escribir una carta, cómo indican esto, cómo indican lo otro. Esto logró disminuir rápidamente el volumen de burocracia o de comunicación inútil. Además, los estudiantes tienen un grupo de WhatsApp en el que están solo ellos y comparten todas estas cosas, las experiencias que van teniendo, y eso también diluye las acciones burocráticas innecesarias.

Otro elemento que está presente continuamente de parte de la CAP es una actitud crítica ante los procedimientos. O sea, todo procedimiento debe ser continuamente interpelado y debemos preguntarnos para qué sirve, cuál es su utilidad. Para qué sirve presentar esto, para qué sirve hacerlo de esta manera. Y si la respuesta es “porque siempre se hizo así”, entonces tenemos que hacer un cambio. Debo reconocer que, en nuestro caso, al llevar adelante un programa doctoral que no está parado en una disciplina en particular, tenemos la libertad de no arrastrar las tradiciones culturales disciplinares, que a veces son muy fuertes. Entonces nuestra situación particular nos ha permitido manejarnos de esta manera informal, reduciendo lo formal al mínimo institucionalmente necesario.

Otro rasgo de nuestra identidad es ¿qué es una tesis del doctorado para el DCAAS? Es una tesis que se enfoca sobre un problema del ambiente y la salud, abordándolo desde una o varias disciplinas. No es una tesis que aborda un problema básico de una disciplina, que podría tentativamente ser aplicable a resolver un problema del ambiente y la salud. La diferencia parece sutil pero no lo es, porque la fuerza arranca de la desde la otra punta, desde un problema del ambiente y la salud que actúa como problema tractor. Y uno podría decir: “un problema del ambiente y la salud debe ser un problema disciplinar”. Pero nosotros también pensamos en problemas que pueden ser definidos y comunicados con lenguaje no académico. Por ejemplo, un problema percibido por una comunidad o por una entidad de gobierno es un problema que tiene cabida en este doctorado, siempre que sea abordado desde la rigurosidad y del marco epistemológico de una o de varias disciplinas.

Y otro rasgo es el del equipo de dirección. Este doctorado no tiene el formato tradicional de “director más codirector” sino de “dos directores” y, en casos extraordinarios y debidamente justificados, de “tres directores”. Porque se entiende que en una tesis de este doctorado, si hay más de un director, es porque convergen disciplinas y por lo tanto no debemos *a priori* suponer que hay una disciplina con más importancia que la otra. Por supuesto, hay grises en este espacio y resolverlos es parte del desafío del programa.

Alimentamos la existencia de una comunidad de estudiantes, maximizando el contacto entre ellos. Al principio, por supuesto no lo tenían, pero hemos generado el espacio de una reunión anual de estudiantes donde comparten los avances de cada tesis, agrupados en familias que están coordinadas por los estudiantes más antiguos. O sea, estamos explorando el concepto de un monitoreo mediado por pares, que funciona muy bien. Los estudiantes están más relajados entre ellos, no existe la figura del investigador *senior* que está en esas reuniones interpellando desde cierta superioridad a los estudiantes, se relajan y ocurren cosas interesantísimas, como una médica interpellando un biólogo, un veterinario siendo interpellado por un ingeniero informático, etcétera, cosas que de otra manera no ocurrirían. Los estudiantes pertenecen a estas familias y atraviesan todo el programa dentro de esos pequeños grupos.

La comunidad de graduados también tiene su espacio. Ellos se autodenominan los *Ancianos*, son los graduados y también los estudiantes a punto de recibirse. Estamos explorando un mecanismo que ya está en funcionamiento, que es la participación de un representante de los graduados en la CAP, con los mismos derechos y obligaciones que cualquier otro miembro de la comisión.

Tratamos de fomentar en el programa, justamente como este está relacionado con problemas percibidos en el ambiente y la salud, una actitud de servicio y siempre esta idea de para qué sirve, cuál es el propósito de mi investigación, además de producir conocimiento riguroso.

Algunos datos sobre el doctorado: Nacimos en 2016 y en octubre de 2023 tenemos casi cien estudiantes y unos 10 graduados. ¿Qué hay dentro de “la fauna y flora” de este programa? Hay biólogos/as, geólogos/as, agrónomos/as, ambientólogos/as, veterinarios/as, matemáticos/as, psicólogos/as, geógrafos/as, ingenieros/as, arquitectos/as, informáticos/as, físicos/as, médicos/as. Todos estos estudiantes y sus directores, también diversos, conviven en la comunidad y se generan dispositivos para que se conecte entre sí.

¿Qué desafíos tenemos? El principal desafío es que nosotros vemos que existe algo vacante que es dónde ir a preguntar. Nosotros no somos especialistas en ciencias de la educación y necesitamos respuestas en un campo que podríamos llamar pedagogía de la interdisciplina, especialmente en el posgrado. Existen publicaciones, por supuesto, pero no existen manuales. Es decir, vemos que hay un campo vacante donde llevar adelante interesantes investigaciones sobre cómo enseñar a dialogar con otras disciplinas.

Estamos construyendo esto y lo estamos haciendo de esta manera adaptativa. Mediante un reglamento relativamente flexible y construyendo a partir de lo que somos, porque tenemos tantas culturas disciplinares que es imposible trabajar con una receta rígida que provenga de sólo una de ellas. Es como que estamos mezclando ingredientes, que tenemos que mezclar porque sabemos que la comida va a estar buena, pero lo tenemos que hacer con muchísimo cuidado y en dosis homeopáticas. Y así es como funcionamos. Aún debemos generar la resiliencia comunitaria porque sabemos que esta receta es algo lábil todavía. Y esta resiliencia comunitaria la estamos logrando a partir de comunicar continuamente, tanto a los estudiantes como a los directores, estas ideas que estoy compartiendo con ustedes.

Existe un escollo para la interdisciplina, que es la estructura político-administrativa de la academia, que está organizada por disciplinas. Entonces por ejemplo pensar en un proyecto colaborativo entre dos laboratorios que pertenecen a distintas facultades, que tienen que comprar equipamiento conjunto, ¿quién es responsable de su mantenimiento? ¿dónde lo instalan? ¿en una o en otra facultad? A veces se esfuerzan para instalarlo en su facultad y a veces quieren sacárselo encima y mandarlo a la otra facultad. Entonces la estructura político-administrativa de la academia no facilita la interdisciplina.

Finalmente, creemos que es posible construir una pan-comunidad interdisciplinaria. Vemos que está ocurriendo en nuestro doctorado y que va a ocurrir en otros espacios académicos. Por ejemplo, la Comisión de Ambiente y Sustentabilidad del CONICET tiene desafíos similares y está abordando enfoques parecidos. Nos hemos alimentado en el doctorado de lo que ocurre en esa comisión de dicho organismo. Y tenemos contactos con otras universidades, que incorporamos a nuestro programa aprovechando mecanismos institucionales establecidos en nuestro reglamento. Estos mecanismos ágiles permiten la interacción académica sin caer en las exigencias del formato de los posgrados interinstitucionales. Quienes han pasado por la experiencia sabrán, que en este tipo de posgrados hay que hacer un conjunto de adecuaciones resolutivas entre las instituciones que es muy tedioso, muy largo y difícil. Incorporamos en el reglamento el concepto de unidad adherente, el cual nos ha permitido incorporar otras instituciones al día a día del doctorado sin pasar por una burocracia muy larga.

LA ESCRITURA EN EL DOCTORADO

**TENSIONES, DESAFÍOS Y POSIBILIDADES EN
DIFERENTES EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN**

EXPERIENCIAS, APRENDIZAJES Y DESAFÍOS DE LOS TALLERES DE TESIS, CENTRADOS EN LA ESCRITURA

DR. DIEGO EZEQUIEL PEREYRA
UBA/CONICET

<https://orcid.org/0009-0003-1527-483X>

Esta presentación forma parte de un trabajo más amplio de reflexión sobre el proceso de formación de investigadores e investigadoras en ciencias sociales. Al mismo tiempo, recupera y se apoya en la propia experiencia de más de dos décadas de dirección de tesis y becarios y en el intercambio permanente con colegas, estudiantes, diferentes actores del sistema universitario. De esta forma, se presentarán aquí dos experiencias docentes, que si bien surgieron como una oportunidad laboral en la creciente oferta de posgrado del país, son paralelas a la institucionalización desde 2006 de un seminario permanente de formación en investigación en el Grupo de Estudio sobre Historia y Enseñanza de la Sociología (GEHES-HSSA), que coordino en el Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Se trata de dos seminarios, en instituciones diferentes, en los cuales confluyen las preocupaciones que discutiré a lo largo de estas páginas. Uno es un seminario que se llama “El arte de escribir, comunicación, argumentación y producción de tesis”, que desde 2013 ofrezco en el Doctorado de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. El otro, “La tesis en movimiento”, es un seminario de posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica Argentina en Buenos Aires, dictado desde 2019 interrumpidamente. Por lo cual, se abordarán rápidamente los siguientes puntos. 1. Una breve presentación de estas dos experiencias formativas (objetivos, ejes analíticos, contenidos, actividades, materiales). 2. La discusión de algunos de los resultados en términos de promoción y de entrega de trabajos. 3. Un ejercicio de evaluación con la valoración de los estudiantes. 4. Finalmente, un listado de mantras para recordar y algunos desafíos pendientes.

Las diferencias más importantes, más allá de alguna diferencia horaria y de la asignación de créditos, tienen que ver con que “El arte de escribir” se inscribe en la malla curricular, y en el caso de la UCA es un seminario de posgrado que no está dentro de los planes de estudio, por lo cual es un seminario extracurricular. El primero fue variando a lo largo del tiempo, por ejemplo pasó de 10 a 8 clases, en algún momento fue virtual, en ocasiones estuvo solamente a mi cargo, en otras estuve acompañado por la Mag. Noelia Cardoso. El otro, “La tesis en movimiento”, tuvo una primera experiencia presencial y a partir del año siguiente, por

razones conocidas de la emergencia sanitaria, fue reconvertido a la modalidad remota, como sigue hasta hoy.

Si bien los dos están pensados desde la lógica interdisciplinaria, por mi formación de base y mi Doctorado que es en Sociología, claramente tienen un sesgo sociológico y hay una limitación relativa a que tengo una experiencia en campos de investigación muy restringidos. Esto es, considero que soy capaz de orientar en ámbitos variados, pero resulta una ponderación diferente en las acciones que puedo hacer en campos ya conocidos y en otros son más desconocidos. Ambos seminarios están pensados como un espacio de intercambio y participación activa de los estudiantes, de recuperación de contenidos ya adquiridos, ya trabajados en otros seminarios, y que se pueda acompañar el proceso de escritura y planificación del escrito en un proceso que finalizará con la entrega y la defensa oral.

En los dos talleres, el trabajo está pensado en cinco ejes articulados; la clave es que estos ejes tienen que ir juntos porque otros seminarios tienden a fragmentar y finalmente a obstaculizar el desarrollo de las tesis. El primero remite a la idea que la escritura no está escindida de la investigación. De este modo, no son talleres de escritura, sino espacios de investigación orientados a la escritura. Después, se advierte que la tesis es un género; entonces, se trabaja en términos de un género específico y que, además, es una actividad social que requiere diálogos e intercambios. También, que cada una de las tesis debe respetar estilos y tradiciones disciplinares; se trabaja muchísimo la lógica disciplinar en la escritura del trabajo. Luego, se aborda toda la dimensión de la alfabetización académica desde la base teórica de Paula Carlino (2005). Pero, también, desde otros autores y autoras (Cassany, 1995; Cortés y Bollini, 1996; Menin y Temporetti, 2005; Klein, comp. 2008; Pereyra y Cardoso, 2017; Dikenstein et al, 2021; Castronovo et al, 2023) se piensa la tesis como un proceso de búsqueda de autonomía, es lo que se puede denominar la *voz propia*. Por eso, se trabajan en tres ejes analíticos mediante discusiones sobre la escritura, las claves teórico-metodológicas y el formato de la tesis. Se trabajan así las diferentes dimensiones, tramas y voces de la tesis.

En cuanto a las dimensiones, se analizan cuatro grandes espacios analíticos que se acomodan a lo largo del trabajo. La primera es una dimensión epistemológica, es decir, cognitiva, que si los y las estudiantes no la traen de su formación disciplinar previa, especialmente de su formación de grado (pero también de maestría), resulta muy dificultoso avanzar sin esta base. La segunda es una dimensión teórico-metodológica. Toda tesis tiene una lógica racional que debe ensamblarse con la escritura. La tercera es la dimensión comunicativa en términos del taller de escritura. La cuarta es una dimensión emocional, catártica, que debe ser recuperada por ser parte de la vida cotidiana del tesista, aunque es responsabilidad del docente contenerla y regularla, y en todo caso debe identificar dificultades y de ser necesario sugerir una ayuda profesional. Aunque en el taller de UBA se trabaja más la parte comunicativa y en el taller de UCA más lo teórico-metodológico, ninguna de estas cuatro dimensiones desaparece.

Mientras tanto, las tramas de la tesis refieren a un proceso reflexivo desde la trama *subjetiva* a la social. Los y las estudiantes pueden entender, entonces, que este proceso requiere primero posicionarse como autor, como un autor académico. Deben comprender así esa dimensión de autor en relación con un vínculo (trama *vincular*), con un diálogo con un director o directores y con un equipo de investigación. El taller se ocupa mucho de eso: que aquellos estudiantes que no forman parte de equipos comiencen a vivenciar la cohorte o el grupo de estudiantes como un equipo de investigación, aunque estudien diferentes temas. La trama *institucional* remite a la lógica normativa, es decir, al conjunto de prioridades, valores, tradiciones y agendas de investigación de cada programa o institución universitaria. Este análisis se centra en las restricciones reglamentarias.

Al mismo tiempo, se considera la trama *disciplinar* en términos del campo disciplinario y fronteras epistemológicas de cada trabajo. Finalmente, el *contexto social* otorga la relevancia y la utilidad del conocimiento. Estas cinco tramas constituyen los límites de lo que puede ser dicho y no puede ser dicho en la tesis. Claramente, se busca marcar que nuestros valores personales, nuestras creencias, nuestro equipo, nuestras instituciones, la normativa, desde la anterior resolución 160/11, hoy reemplazada por la resolución 2600/2023 (CONEAU), hasta los reglamentos del doctorado, la frontera disciplinar y el contexto social nos ponen límites. Entre esos límites, se debe construir la tesis.

Por otra parte, se trabaja *en extenso* la lógica de la escritura como un ensamblaje de voces. La tesis doctoral en Ciencias Sociales reúne tres voces: 1) autor/a de la tesis, 2) autores citados/autoridad y 3) actores sociales. Esas tres voces deben estar claramente diferenciadas de modo que el lector o la lectora de la tesis puedan identificar con claridad cuándo habla el/la autor/a, cuándo hablan las autoridades (autores citados) y cuándo hablan los actores sociales. En el ensamblaje de esas tres voces está la clave de una buena tesis.

Los diferentes contenidos de “El arte de escribir” y “La tesis de movimiento” cubren desde la producción de la tesis, sus problemas y desafíos hasta la evaluación de la tesis. Los contenidos de “El arte de escribir” son: la producción de una tesis. Dimensiones, tramas, voces, problemas y desafíos; la tesis como género. Del plan a la acción. Criterios normativos, límites disciplinarios, criterios de evaluación y elementos del proyecto; la perspectiva como punto de partida: Epistemología, teoría y métodos; estructura de la tesis. El proceso de composición y el índice comentado; composición de la tesis. Párrafos, enunciados, sintaxis y puntuación; presentación de los datos; presentación y discusión de los avances; la evaluación de la tesis. De “La tesis en movimiento”: La producción de una tesis. Problemas y desafíos; el proyecto como guion flexible; epistemología, teoría y métodos; decisiones metodológicas en acción; estructura de la Tesis. Composición e índice; presentación y discusión de los avances; la evaluación de la tesis. Se explicitan con insistencia estos ejes y se van desarrollando en diferentes ejercicios referidos a la asunción de un punto de partida teórico, la definición de una estrategia metodológica y la definición de una estructura de la tesis, teniendo en mente

también que van a finalizar en un proceso de evaluación, repasando cómo es ese proceso y cuáles son los criterios de esa evaluación.

Claramente, estas experiencias son el ejemplo de un taller práctico que, en cada uno de los encuentros, plantea dos o tres actividades, ya sea en el momento del encuentro o en clases asincrónicas o en foros. Por ello, estos dos talleres requieren no solo del zoom o de la clase presencial, sino de una apoyatura del espacio virtual, que es la plataforma del Campus de la Facultad de Ciencias Sociales o la plataforma EVA de UCA, que disponen de una serie de actividades interactivas. Los participantes tienen que lograr la construcción de un resumen, de una definición disciplinar, la definición teórico-metodológica, la reconstrucción de antecedentes, tres tipos de matrices –“de preguntas teóricas y empíricas”, “de pregunta, objetivos e hipótesis” y “de investigación completa” (desde las preguntas a las fuentes)–, el armado del plan de escritura o plan de tesis o el índice comentado. Escriben, editan y reescriben todo el tiempo y, también, leen, observan y analizan una tesis. Además, como parte del proyecto, explicitan la factibilidad y el cronograma de trabajo.

El esquema de trabajo final solicitado en los talleres para su acreditación consiste, por lo general, en la producción escrita de: 1) resumen de la tesis (entre 400 y 800 palabras), 2) proyecto de tesis de doctorado (introducción, preguntas, objetivos, antecedentes, modelo teórico, propuesta metodológica, factibilidad, cronograma) y 3) índice tentativo de la tesis (estructura con títulos y subtítulos, y, si es posible, descripción del contenido de cada sección en el modo Plan de Tesis). Algunos estudiantes más avanzados, previa consulta y acuerdo con el docente, agregan uno de los capítulos de la tesis (de 20 a 40 páginas).

¿Con qué tipo de materiales trabajamos? No se explicitan lecturas obligatorias; si bien dispongo de un “arsenal”, un banco de textos de orientación de todo tipo, sobre todo para cuestiones metodológicas más específicas, muchos de reflexión sobre la escritura, se trabaja con los materiales propios. Los materiales de trabajo de las clases son aquello que los estudiantes han producido; también, se trabaja con los reglamentos, con los predictámenes y dictámenes de tesis y con tesis de cada uno de los programas u otras tesis que pueden ser de utilidad.

Para analizar algunos datos sobre resultados, se consideran las siguientes tablas:

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES INSCRIPTOS, APROBADOS Y GRADUADOS POR COHORTE Y AÑO DE DEFENSA DE LA TESIS EN EL TALLER “EL ARTE DE ESCRIBIR” (UBA)

	Incriptos	Aprobados	%	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Total	% Insc	% Aprob
2013	30	20	67%	2	3	3	3	1	2	0	0	1	0	15	50%	75%
2014	27	15	56%	0	1	1	1	3	2	1	0	1	1	11	41%	73%
2016	12	11	92%		0	0	0	0	1	2	0	0	0	3	25%	27%
2017	14	12	86%				0	1	0	1	1	2	0	5	36%	42%
2018	17	11	65%					0	0	1	0	2	1	4	24%	36%
2019	22	13	59%						0	1	0	2	2	5	23%	38%
2020 (V)	20	12	60%							0	0	2	0	2	10%	17%
2021 (V)	12	10	83%	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	8%	10%
Total	154	104	68%	2	4	4	4	5	5	6	1	11	4	46	30%	44%

Fuente: Elaboración sobre la base de datos propios y del Doctorado en Ciencias Sociales, UBA.

Según se observa, en “El arte escribir”, el 30% de los inscriptos desde 2013 hasta 2021 terminó finalizando y aprobando su tesis doctoral. Probablemente, esta tasa de graduación sea un poco más alta porque no dispongo de la información de algunos estudiantes de maestrías o de otros doctorados que cursaron el taller y entregaron sus tesis en sus respectivas universidades. Sería necesario realizar un relevamiento porque, de 154 estudiantes, aproximadamente entre 30 y 35 cumplen dichas características. El número “duro” es que el 30% entregó la tesis y el 68% de los inscriptos aprobó el seminario.

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES INSCRIPTOS Y APROBADOS POR COHORTE EN EL TALLER “LA TESIS EN MOVIMIENTO” (UCA)

	Inscriptos	Aprobados	%
2019	11	8	73%
2020 (V)	13	10	77%
2021 (V)	13	8	62%
2022 (V)	11	5	45%
Total	48	31	65%

Fuente: Elaboración sobre la base de datos propios.

No se dispone de información suficiente sobre graduación en UCA, pero el 65% de los cursantes aprobó el seminario. Respecto de las valoraciones que efectuaron los estudiantes (2020, 2021 y 2022) del seminario de la UCA, se advierte una muy buena opinión sobre el seminario en general y sobre la relevancia del curso:

Resultados y datos del Formulario de evaluación del seminario, 2020- 2022

TABLA 3. ¿CUÁL ES TU OPINIÓN GENERAL SOBRE EL SEMINARIO?

	2020	2021	2022
Excelente	9	6	6
Muy Buena	1	1	2

Fuente: Elaboración sobre la base de datos propios.

TABLA 4. ¿CUÁL ES TU OPINIÓN SOBRE LA RELEVANCIA DEL CURSO EN TU FORMACIÓN DOCTORAL?

	2020	2021	2022
Excelente	10	6	6
Muy Buena	0	1	2

Fuente: Elaboración sobre la base de datos propios.

TABLA 5. ¿CUÁLES DE ESTAS FRASES REFLEJA MEJOR TU OPINIÓN SOBRE LOS SIGUIENTES ASPECTOS DEL SEMINARIO?

	2020	2021	2022
Relevancia para el desarrollo de la tesis	96	97	93
Coherencia conceptual	94	100	88
Secuencia de los contenidos	94	94	88
Propuesta didáctica y pedagógica	92	91	95
Claridad de las exposiciones	94	100	93
Utilización de herramientas visuales y resumen de conceptos e ideas	88	89	90
Uso y manejo de tiempos y cumplimiento del programa	90	94	90
Capacidad para relacionar temas y conceptos	96	97	93
Respuesta ante dudas y preguntas	92	84	98
Utilización de Materiales, herramientas y recursos del aula virtual	96	86	83

Fuente: Elaboración sobre la base de datos propios.

TABLA 6. ¿CUÁLES DE ESTAS FRASES REFLEJA MEJOR TU OPINIÓN SOBRE LOS SIGUIENTES ASPECTOS DE LA BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN EL SEMINARIO?

	2020	2021	2022
Relación de los textos con los temas planteados	90	83	85
Relación con lecturas previas y material de otras materias	90	80	85
Disponibilidad de los materiales	90	83	90
Cantidad y extensión de las lecturas obligatorias	90	74	88

Fuente: Elaboración sobre la base de datos propios.

TABLA 7. ¿CUÁLES DE ESTAS FRASES REFLEJA MEJOR TU OPINIÓN SOBRE LOS SIGUIENTES ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS A LO LARGO DE LA CURSADA?

	2020	2021	2022
Claridad de las consignas	78	100	90
Relevancia de las preguntas	78	86	85
Relación con las discusiones de las clases	78	100	90
Tiempo disponible para la elaboración y entrega de los trabajos	78	94	85
Actividad de corrección, comentarios y devolución de notas	74	94	95

Fuente: Elaboración sobre la base de datos propios.

Se advierte entonces una muy buena valoración sobre el aporte del curso a la construcción de herramientas comunicativas, teóricas y metodológicas, especialmente cómo armar el diseño, la estrategia, la estructura de la tesis, hay una buena evaluación del trabajo docente y del trabajo en clase. En 2020 se había detectado que el índice de satisfacción era más bajo en términos de las consignas; se fue trabajando para mejorar y los estudiantes valoraron ese cambio.

Para cerrar, voy a referirme a algunas “ideas fuerza”, mantras para recordar:

- Escribir una tesis no es trabajo individual; es una actividad colectiva que tiene un/a autor/a responsable.
- La tesis es producción de conocimiento, NO es aprendizaje (los estudiantes no van a aprender al taller ni tienen que “estudiar o aprender”, como dicen ellos; para escribir, tienen que investigar basados en conocimientos previos).
- La tesis es un diálogo, una polifonía organizada.
- Escribir la tesis es leer, ser leído, editar, publicar, discutir, reescribir permanentemente.
- La tesis es un camino con límites, obstáculos y decisiones, en el tránsito se hace la tesis.
- La relevancia de la tesis no se mide por la psicología del/de la autor/a, pero tiene una marca biográfica que debe ser recuperada.
- La originalidad radica en la posibilidad de decir algo desde una nueva voz, que es la propia.
- La tesis tiene un grado de imperfección, pero debe entregarse a la temperatura justa (ni cruda ni cocida).
- La relación director/a – tesista es una elección mutua (cuando el/la tesista afirma “tengo que elegir un director”, les respondo que debe lograr que un director o una directora lo/la elija).
- Las malas tesis son culpa del director/a, porque tiene la última decisión: La entrega.

¿Cuáles son los desafíos pendientes?

- Incorporación de los talleres de escritura en los diseños curriculares.
- Articulación con los seminarios de tesis obligatorios.
- Trabajo continuo de escritura académica a lo largo de la cursada (se requieren diferentes niveles de escritura: inicial, intermedio y final).
- Práctica de lectura y crítica dentro de los grupos (leerse entre ellos, dar a leer las producciones todo el tiempo).
- Institucionalización de la codirección y parejas de estudiantes haciendo lo mismo (se trata de armar equipos de dirección, como fue señalado en las presentaciones previas).
- Mayor acceso a las evaluaciones de tesis por parte de los/as estudiantes (los estudiantes tienen el derecho de conocer cuáles son los criterios por los cuales se los va a evaluar y saber cómo se han evaluado las tesis en sus programas).
- Armado de equipos docentes consolidados y parejas pedagógicas (a fin de distribuir tareas y obtener mayor diversidad disciplinaria y de conocimiento de campos de investigación).
- Promoción de la lectura de tesis como actividad de formación (es inconcebible que los estudiantes lleguen al momento de entregar la tesis y nunca hayan leído una tesis en términos de tesis, no en términos de un trabajo de antecedentes sobre su tema).

- Compromiso de los/las directores/as en el proceso de los talleres (los directores deben participar del proceso en el cual los/las estudiantes atraviesan estos seminarios. Y, es más, los directores deberían participar de las clases).
- Ruptura de lógicas y estilos de dirección que obstaculizan el desarrollo de tesis (los extremos donde el/la directora/a controla absolutamente al tesista o, por el contrario, lo deja en plena soledad).
- Desarrollo de formas de escritura creativas e innovadoras de las tesis, en sus formatos gráficos, uso de paratextos y recursos para la síntesis de la información, que rompan un poco con las tesis “aburridas”, formales que estamos escribiendo en este momento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad, Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.

Castronovo, A., Leiva, S., Fernández, A., Areco, J., Picotto, D., y Brignoli, N. (2023). *Guía para la escritura de Trabajos Finales Integradores*. EDUNLA.

Cortés, M., y Bollini, R. (1996). *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*. El Hacedor.

Dikenstein, V., Caravaca, E., Strauss, L., y Álvarez, L. (2021). ¿Los científicos sociales somos escritores? Narrar lo social: abrir la caja negra. *Anfibia*. <https://www.revistaanfibia.com/narrar-lo-social-abrir-la-caja-negra/>

Klein, I. (comp. 2008). *El taller del escritor universitario*. Prometeo.

Menin, O., y Temporetti, F. (2005). *Reflexiones acerca de la escritura científica*. Homo Sapiens.

Pereyra, D., 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>

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 tesistas 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.

DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS PARA AVANZAR LA PRODUCCIÓN ESCRITURARIA: GRUPOS DE ESCRITURA

LAURA COLOMBO
UBA/CONICET

<https://orcid.org/0000-0001-6026-4436>

LOURDES MORÁN
UADER/CONICET

<https://orcid.org/0000-0003-2451-0235>

Encontraremos muchos puntos de contacto entre el dispositivo presentado por las Dras. Álvarez y Difabio y el que expondremos a continuación. Estos dispositivos en las asignaturas y en los grupos de escritura principalmente están centrados en las prácticas dialógicas, un tema que nosotros estamos analizando desde hace un tiempo y con mucho interés. Nos ocupa entender cómo se llevan a cabo los acompañamientos en estos dispositivos pedagógicos y cómo, al mismo tiempo, se activan prácticas que permiten profundizar el conocimiento a través del diálogo.

Luego de brindar una caracterización de los grupos de escritura (en adelante GEs), compartiremos parte del contenido del capítulo *Diálogos acerca del surgimiento, transformación y proyección de los grupos de escritura* (Colombo y Morán, 2023), basado en un diálogo que mantuvimos las autoras acerca de los grupos de escritura que ha estado implementando y analizando hace más de una década. El primer eje de este diálogo se enfoca en el origen de los grupos de escritura. El segundo, en las transformaciones de los grupos de escritura, cómo ha sido el devenir de estos grupos, particularmente, porque la Dra. Colombo hace mucho tiempo que trabaja con grupos de escritura y también por un interés personal en su investigación en cuanto nutre las producciones del equipo. El tercer eje que abordaremos son las proyecciones de los grupos de escritura, cuáles son nuestras ideas acerca del devenir de estos grupos.

Características esenciales de los grupos de escritura (GEs)

Un GE es una *configuración* didáctica (Litwin, 1997) particular. Este tipo de dispositivos, en general, tiene una organización, una estructura y una secuenciación, que están pensadas en torno al desarrollo de contenidos, de temáticas o de producciones, intervenciones

docentes, cuidadosamente seleccionadas y pensadas para cada una de las etapas en los grupos de escritura.

Sin embargo, el GE es un tipo de dispositivo totalmente distinto a otros, que no está pensado de antemano en cuanto a una propuesta didáctica secuenciada y organizada, sino que más bien surge de las necesidades del grupo, de quienes participan en ese espacio. Por ello, se definen por un aprendizaje situado (Cole y Engeström, 2007; Lave y Wenger, 2003; Rogoff, 1997) porque, en realidad, lo que va marcando el ritmo y el desarrollo del GE son las necesidades de acompañamiento de sus integrantes, es decir, la coordinadora, acompaña este proceso de escritura en función de las necesidades y los pedidos de orientaciones de los autores.

Por eso, también adquiere otra característica particular: *de construcción casi “artesanal”*, que requiere reconocer modelos, enfoques, perspectivas, concepciones que subyacen las prácticas de escritura de la tesis que se están realizando a fin de poder empujar a los participantes a que trabajen en forma detallada y en contexto de diálogo sus producciones escritas.

En consecuencia, el GE *introduce a los participantes en el desarrollo de una práctica específica* (Colombo, 2012) dado que la tesis no es ni el producto ni el proceso únicamente, sino que también los tesistas van desarrollando su identidad académica (Inouye y McAlpine, 2019; Sumedi et al., 2022), lo que significa escribir, una identidad académica autoral, van aprendiendo a posicionarse como autores en el marco epistemológico de sus propias disciplinas y, desde allí, comienzan a desarrollar “algo” para decir en su tesis, construir conocimiento, y a su vez ser autores, lograr esa identidad académica autoral.

Por último, un GE *favorece procesos comprensivos y de construcción grupal*. En este sentido, los grupos de escritura parten desde comprender qué estamos haciendo cuando escribimos o cuando expresamos ciertas ideas y cuáles son los rasgos de esas ideas, reflexiones, afirmaciones, construcciones que se están realizando, que tienen otros sentidos detrás y que ponemos a trabajar en el GE.

Todas estas características hacen que sean totalmente distintos de otros dispositivos donde el docente puede plantear un contenido, un objetivo, una temática, un devenir de materiales o recursos. Más bien, en un GE se va pensando en las necesidades de producción de quienes participan.

GE y sus tipos

La definición de los GEs fue cambiando con el tiempo, al ir indagando e investigando este tipo de dispositivos e implementando diferentes GEs en diferentes contextos. El GE,

como definición general, es un grupo que se reúne con el objetivo de trabajar un proyecto de escritura y avanzarlo. Ahora bien, hay diferentes tipos de grupos:

- En los grupos de escritura *de seguimiento*, los participantes se reúnen para hablar de sus proyectos de escritura pero no comparten textos ni escriben ni revisan juntos. Estos grupos están orientados a lograr determinados productos o pueden estar orientados al producto y al proceso. En las sesiones de este tipo de grupos de seguimiento, los miembros del GE se fijan objetivos en determinado tiempo y luego se reúnen con el resto de los participantes e informan sus avances. No se intercambian textos; pueden mencionar las temáticas pero básicamente se trabaja con los objetivos que se pone cada autor para avanzar con su escrito como, por ejemplo, producir X número de palabras o revisar X capítulo.
- En los grupos de escritura *de revisión* sí se intercambian textos porque la actividad principal que se lleva a cabo es, precisamente, comentar borradores. Cada persona lleva al grupo un texto en proceso para que los demás participantes le brinden comentarios sobre ese texto a fin de mejorarlo. Estos GEs de revisión se relacionan estrechamente con lo que se da en llamar en la literatura “la revisión entre pares” o “la revisión de pares”, que fuera mencionada en las intervenciones previas.
- En los grupos de escritura *de textualización o concurrentes* los participantes se reúnen para compartir el espacio y el tiempo de la escritura. En los países anglosajones este tipo de GEs se llama “Shut Up and Write”, que en español correspondería a “Cállese y escriba”, un movimiento de amplio desarrollo. En estos grupos se comparte el momento de escritura y, a veces, se comparten el o los objetivos de cada quien para esa sesión de escritura.

En esta presentación, nos concentramos específicamente en los GEs de revisión. Estos constituyen un dispositivo muy antiguo para otras prácticas, pero no para la escritura de tesis. En Latinoamérica los GEs académicos tienen más o menos una década, han surgido varias investigaciones y diferentes grupos GEs en distintas latitudes.

Orígenes de los GEs

En los diálogos que tuvimos, un poco marcados por la propia trayectoria de la Dra. Colombo y un poco marcado también por el incipiente desarrollo del GE en la región, identificamos qué estaba faltando, qué situaciones se evidenciaban para el acompañamiento de los tesisistas. Reconocimos dos aspectos esenciales: por una parte, un aspecto que llamamos “práctico acerca del trabajo de los tesisistas”; por la otra, la vinculación del origen de los GEs con los resultados preliminares de nuestras investigaciones.

En el aspecto práctico, un primer origen de los GEs reside en esta necesidad de los tesisistas, que se ha subrayado a lo largo de la jornada, de compartir revisiones en pequeños grupos. Los tesisistas manifiestan la necesidad no solo de recibir información acerca del género

tesis doctoral, cómo se construye este género y cuáles son las formas más adecuadas, sino de recibir retroalimentación o revisión de los propios escritos por parte de otros. Este aspecto más bien práctico marca un puntapié para la generación de los GEs.

El segundo, refiere a las experiencias con GEs que la Dra. Colombo desarrolló en el GICEOLEM –Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias–, en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires y también por su trayectoria en el exterior. Comenzó a construir algunos resultados preliminares de su propia investigación sobre las relaciones sociales en el proceso de la tesis e identificó la importancia de una figura que aparecía como relevante para el avance de la tesis: los *lectores intermedios*. Este rol, identificado por los tesisistas, describe a un compañero u otro experto (o no tan experto) que revisaba, acompañaba y nutría el propio borrador.

Entre esos dos aspectos, se empiezan a diseñar algunos GEs que tenían la actividad grupal como foco fundamental, espacios novedosos conformados por compañeros que acompañaban las prácticas de escritura reales encaradas por los tesisistas. Ahí empieza el devenir de una organización didáctica basada en la actividad grupal, esto es, no se trata de un dispositivo didáctico pensado desde afuera, sino pensado en la dinámica grupal de tesisistas que comparten contextos reales de escritura, con las necesidades, con las angustias, con las ansiedades, los miedos y los temores de los tesisistas en proceso (para más detalle, consultar Colombo, 2013). Estas situaciones se empiezan a develar en los GEs y así se conforman estas comunidades de aprendizaje centradas en la práctica de escribir.

Transformaciones de los GEs

Estos orígenes fueron transformándose a lo largo del tiempo como la definición de GE y también el dispositivo en sí en varias de sus dimensiones. Gracias al trabajo conjunto pudimos ambas autoras identificar las transformaciones, porque ya hace una década que la Dra. Colombo implementa e investiga GEs en diferentes entornos; entonces, la mirada de una compañera que indique por dónde “pasar el ojo” nuevamente es muy esclarecedora.

Algunas transformaciones que se fueron dando y que consideramos relevantes son:

En cuanto a *quiénes integraban los GEs*, transformaciones que también se relacionaron con diferentes decisiones que fuimos haciendo de manera conjunta. Un factor principal de estos GEs es que los tesisistas comenzaron a participar de los grupos en forma voluntaria y el dispositivo en sí se fue desarrollando gracias al *input* que se recibía de quienes participaban. O sea, no se diseñó el dispositivo, se aplicó y se replicó, sino que el dispositivo fue evolucionando y perfeccionándose, sobre todo, de manera conjunta con quienes se habían sumado a la propuesta en una primera ronda de implementación de GEs. Los primeros grupos se implementaron al interior de un equipo de investigación (el GICEOLEM) con doctorandos que provenían de distintas disciplinas e investigaban la pedagogía de la escritura. Esto último llevó a que algunos colegas marcaran que estos tesisistas no serían representativos ya que

estaban muy atentos a los usos de la escritura. Entonces, surge la propuesta de implementar GEs con doctorandos que pertenecían a diferentes equipos de investigación y que provenían de disciplinas diversas.

A la *propuesta de trabajo en sí* y a decisiones en cuanto a cómo llevar adelante la propuesta de los grupos: en cuanto a la revisión continua de borradores pasamos a concentrarnos en las prácticas de comentar y recibir comentarios. Es decir, con los propios participantes fuimos desarrollando determinadas directrices sobre cómo dar y recibir *feedback* en estos grupos. Así, fuimos, poco a poco, desarrollando estas características de los GEs que básicamente se centran en proporcionar y recibir comentarios pero, sobre todo, desde una modalidad dialógica y colaborativa. Esto es, la intencionalidad de los GEs no es corregir, sino comentar los textos. Parecen cuestiones simples, sencillas, nimias, pero de hecho conllevan bastantes intentos y mucho esfuerzo ya que, la mayoría de las veces, tenemos sumamente incorporada la cuestión de corregir, de detectar errores en los textos más que de establecer un diálogo con lo que el autor nos proveyó en ese texto a fin de poder seguir desarrollándolo. Esto también va abrazado a una concepción gradual, que también se planteó previamente en el panel: esta cuestión de “texto en proceso”.

Las otras transformaciones remiten a la aparición de *diferentes roles*; si bien en una primera instancia, estos roles “los pasó por el cuerpo” la Dra. Colombo, se fueron reconfigurando después y fuimos aprendiendo con quienes se sumaban a implementar GEs (en diferentes instituciones, contextos y hasta países) que hay diferentes roles. Sin embargo, lo que vimos en cada instancia es que siempre se necesita alguien que coordine, facilite o asesore. En nuestra experiencia, como ya señalara, la Dra. Colombo comenzó coordinando GEs al interior del equipo de investigación al cual pertenecía y también participaba de los GE. Estaba recién llegada de haber realizado sus estudios de posgrado en el exterior con una beca de repatriación de CONICET y tenía que reaprender a escribir investigación en español. Entonces, también participó de los grupos, brindó sus textos, dio y recibió comentarios. En la segunda ronda de GEs que implementó, no fue participante sino que solo asumió el rol de coordinación. Después, implementamos una tercera ronda de GEs y quienes habían sido participantes pasaron a coordinar estos grupos y la Dra. Colombo pasó a estar aún un poco más alejada del quehacer de cada GE ya que funcionaba de asesora general de los coordinadores. Estos roles son sumamente importantes y una de sus características para que los GEs realmente funcionen como dispositivo orientado al aprendizaje de las prácticas letradas de la escritura en la investigación es que quien coordine, asesore, debe *desaparecer*. O sea, el grupo funciona mejor cuando lo hace de manera autónoma. Para lograr esa autonomía, idealmente, quien coordina se debe abocar a que el rol de coordinación o asesoramiento se vaya diluyendo a fin de que el grupo gane autonomía, funcione y esté “aceitado”.

En cuanto a la *tarea como organización grupal*: la función principal de los GEs de revisión es el trabajo con los textos, pero no cualquier tipo de textos, sino textos relacionados con la tesis, con la investigación doctoral; entonces, la tarea da forma pero también contenido al conjunto de relaciones que se generan entre los miembros. La actividad de los GEs –los intercambios en los grupos– ronda a través de la tarea de revisión entre pares, que de hecho es

una tarea que los científicos ejercemos constantemente, quienes producimos conocimiento nos vemos involucrados en este tipo de tarea todo el tiempo. Por lo tanto, los GEs ofrecen un escenario en el cual, realmente, se lleva adelante un aprendizaje situado de determinadas prácticas letradas que pertenecen al mundo de la investigación. Además, el grupo también es un espacio para trabajar los miedos, las ansiedades y las resistencias con respecto a aspectos propios de lo autoral pero dentro de las dinámicas grupales, cómo uno se presenta hacia interior del grupo. Por ello, el grupo pasa a ser un espacio catalizador de lo individual y permite hacerlo mediante el ejercicio de una práctica letrada: ir gradualmente desarrollando una identidad académica autoral (Colombo, 2012), que la mayoría de las investigaciones sobre el proceso de adquisición de las prácticas letradas muestran que sucede cuando se va aprendiendo a forjarse como autor científico (Castelló et al., 2021; Padilla, 2019).

En cuanto a los *grados de institucionalización* de los GEs: fue cambiando el vínculo que se estableció entre los GEs y las instituciones que los albergaban (o no). Los primeros grupos aparecieron en forma independiente de cualquier tipo de institución, más allá del equipo de investigación. Los segundos grupos no tenían ningún “techo” institucional más que el ímpetu de la Dra. Colombo por investigar el dispositivo. Después, se vehiculizó la idea de darles techo institucional a los grupos, más allá de la investigación que movilizaba su implementación, y se consiguió el aval del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires -en Iglesias (2023) varios capítulos mencionan los grupos-. Actualmente, también estamos investigando los GEs concurrentes, María Paula Espeche, una becaria doctoral de CONICET, comenzó a indagar los GEs concurrentes como espacios de escritura abiertos a toda la comunidad académica. Es decir, no necesariamente organizados para personas que pertenecen a determinadas instituciones (cfr. el capítulo *Acompañamiento de pares en la tesis de posgrado mediante un grupo de escritura virtual concurrente* en estas Actas).

Proyecciones de los Ges

¿Cómo vemos el devenir de los GE en los próximos años? Algunas transformaciones ya son evidentes, otras creemos que se consolidarán con el tiempo y a continuación las planteamos en dos dimensiones. Por una parte, en el desarrollo de los GEs como dispositivos pedagógicos, cuáles son los aspectos o cuáles son las dimensiones en que, anticipamos, estos grupos se focalizarán a futuro. Por otra parte, en los GEs como objeto de estudio y de investigación en sí mismo, para indagar cómo se dan las prácticas, las dimensiones, los diálogos, dentro de los GEs.

En cuanto al dispositivo, ya hace varios años que implementamos GEs de revisión y actualmente estamos llevando adelante GEs concurrentes. Esperamos a futuro poder también explorar los GEs de seguimiento. Hasta ahora, advertimos que la implementación de cada tipo de grupo trae asociada ventajas y desafíos particulares. La intención es poder ir detallando las particularidades de cada tipo de grupo.

Otra de las proyecciones que aparece con claridad remite a los destinatarios de los GEs. Con el tiempo, además de implementar y estudiar GEs centrados en estudiantes de posgrado llevando a cabo sus tesis, ampliamos nuestras iniciativas e investigaciones para incorporar

grupos dirigidos a profesores universitarios, noveles y/o avanzados, que encuentran en estos GEs espacios para desarrollar sus prácticas de autoría, con especial foco en escribir para publicar (por ej., Rodas y Colombo, 2018).

En tercer lugar, los GEs presenciales y semipresenciales transitaron hacia la virtualización. Si bien esto al principio generó un poco de temor porque los GEs recrean una característica muy particular que es la intimidad y la cercanía entre quienes están participando y eso, en general, está potenciado por la presencialidad. Si bien su implementación virtual permite que sea mayor la frecuencia y la constancia de los participantes quienes por lo general se encuentran muy tomados por actividades laborales y familiares (Espeche y Colombo, 2024), también puede generar algún tipo de limitante en el intercambio genuino y más íntimo que se produce en los GEs presenciales.

Por otra parte, en las transformaciones en relación con el estudio de los GEs como objeto de investigación, advertimos que la grupalidad, el aspecto del dispositivo grupal de los GEs merece ser estudiado, que cada vez tiene más relevancia: indagar en la grupalidad de lo que ocurre en las prácticas dialógicas, en las prácticas de intercambio, de negociación, de acuerdos que suceden dentro de esos GEs, cómo el dispositivo grupal le da forma al dispositivo pedagógico en este caso.

Por último, los GEs como un espacio de trabajo interdisciplinario, porque ya que participan personas formadas en diferentes disciplinas, se requiere investigar los GEs como espacios de aprendizaje del trabajo interdisciplinario, un semillero digno de ser analizado con más detalle (cfr. Colombo y Rodas, 2020).

Para cerrar, consideramos que ningún dispositivo pedagógico es mejor que el otro, sino que son complementarios en cuanto se corresponden con las necesidades de los estudiantes y con la posibilidad de pensar distintos espacios que puedan ayudar a estas prácticas, a este tan necesario acompañamiento de la escritura en el posgrado. Sostenemos que las prácticas dialógicas, insistiendo en un enfoque que nos parece esencial, deben concretarse en todo tipo de dispositivo de acompañamiento de estudiantes en la escritura de la tesis doctoral, en este proceso y en este producto que son tan particulares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castelló, M., McAlpine, L., Sala-Bubaré, A., Inouye, K., y Skakni, I. (2021). What perspectives underlie "researcher identity"? A review of two decades of empirical studies. *Higher Education*, 81(3), 567-590.
- Cole, M., y Engeström, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. En J. Valsiner, y A. Rosa (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 484-507). Cambridge University Press.
- Colombo, L. (2012). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

- Colombo, L., y Morán, L. (2023). Diálogos acerca del surgimiento, transformación y proyección de los grupos de escritura. En G. Alvarez, L. Colombo, H. Difabio, L. Morán, M.I. Pozzo, y M.B. Taboada (Coords.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 159-187). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Colombo, L., y Rodas, E. L. (2021). Interdisciplinarity as an opportunity in Argentinian and Ecuadorian writing groups. *Higher Education Research y Development*, 40, 2. 207-219. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1756750>
- Espeche, M. P., y Colombo, L. (2024). Grupos de escritura virtual doctoral: una propuesta dialógica para el aprendizaje de las prácticas letradas. *Praxis Educativa*, 28(1), 1-13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-12024-280117>
- Iglesias, A. (Comp.) (2023). *Experiencias de trabajo colectivo en investigación educativa: Las huellas del Grupo de Investigadorxs en Formación del IIICE*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Inouye, K., y McAlpine, L. (2019). Developing academic identity: A review of the literature on doctoral writing and feedback. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 1-31. <https://doi.org/10.28945/24168>
- Lave, J., y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Padilla, C. (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*, 6(11), 86-115. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs113/index.php/traslaciones/article/view/2000>
- Rodas, E., y Colombo, L. (2018). Writing groups in Ecuador as support for academics on the road to publication. *Revista Pucará*, 29, 147-167. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/issue/view/199/PDF129>
- Rogoff B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Subedi, K. R., Sharma, S., y Bista, K. (2022). Academic identity development of doctoral scholars in an online writing group. *International Journal of Doctoral Studies*, 17. 279-300. <https://doi.org/10.28945/5004>

MESAS DE TRABAJO:

CURRICULUM DE LA FORMACIÓN DOCTORAL

Y TALLERES DE TESIS Y DE ESCRITURA

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ACADÉMICO PSICOPEDAGÓGICO A PARTIR DE TESIS DE DOCTORADO

NATALIA SOLEDAD PETRIC

Universidad Católica Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-5949-993X>

MARIANA FACCIOLA

Universidad Católica Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-0607-3871>

Introducción

Los procesos de investigación y de producción de conocimiento, adquieren diferentes formatos académicos e institucionales: proyectos de investigación en centros especializados, en organismos estatales, en universidades o en el contexto de formación profesional y académica.

Uno de estos contextos, es la formación del posgrado, en este caso el nivel de Doctorado. El mismo es una instancia de legitimación de investigaciones en orden a la producción de conocimiento en psicopedagogía.

Para ello se presenta una breve perspectiva histórica de los posgrados en Argentina, se identifican los tipos de doctorados desarrollando aspectos característicos del doctorado profesional para finalmente enfocarnos en los resultados parciales de una investigación que consideró las tesis de doctorado como una herramienta para construcción de conocimiento especializado en Psicopedagogía.

Perspectiva histórica

Los posgrados en el contexto latinoamericano, si bien tienen orígenes dispares, han alcanzado un desarrollo importante aproximadamente a partir del último tercio del siglo veinte; se trata de un crecimiento relativamente tardío en comparación a países europeos o a Estados Unidos (Zelaya, García y Di Marco, 2016).

En Argentina en 1985, mediante decreto presidencial, se crea el primer Sistema Universitario del Cuarto Nivel (SICUN) que definió por primera vez los niveles del postgrado (especialización, maestría, doctorado) los cuales serán retomados en la Ley de Educación

Superior (LES) de 1995 aún vigente (Zelaya, García y Di Marco, 2016). Dicha ley, convalidó según Wainermman (2020), un modelo educativo con énfasis en la producción de conocimiento y en la promoción de las carreras de posgrado. Su expansión en los años 90 y la diversidad de ofertas da cuenta de un estado de situación inaudito que evidenció una débil regulación estatal.

Precisamente, en 1985, el CONICET realizó un relevamiento de posgrados en curso en las universidades nacionales, constatando 106 doctorados y 24 maestrías, con predominio de las ciencias exactas, médicas y naturales. Proporciones que se invertirán 30 años después debido al gran incremento de las maestrías y al enorme crecimiento de las especializaciones como consta en la publicación de la CONEAU de Posgrados Acreditados 2015. (CONEAU, 2015). Al explorar la trayectoria del posgrado argentino es posible afirmar que el cuarto nivel del sistema universitario comparte una marca fundacional (Zelaya, García, Di Marco, 2016). En síntesis, en la Argentina prevaleció una antigua tradición universitaria de grado con buen reconocimiento en la región que se ha conservado y extendido en los períodos democráticos. A nivel sistémico, varios autores coinciden en afirmar que, el posgrado, puede considerarse un fenómeno relativamente reciente y, en consecuencia, no abundan las investigaciones sobre su desarrollo y principales problemáticas.

Doctorado profesional

En la actualidad existen dos tipos de doctorado: de investigación que se caracteriza por la formación para la investigación interdisciplinaria, en un entorno internacional para adquirir competencias transferibles e innovación; así como la capacidad crítica y creativa a través de investigaciones originales. Y, el doctorado profesional que busca la formación para mejorar el ejercicio profesional u ocupacional y la adquisición de conocimientos a través de la práctica en un laboratorio o en el propio trabajo. Este tipo de doctorado emerge como una decisión posterior al momento de expansión de los posgrados. Según Patiño Salceda (2017) el Doctorado Profesional, se centra en la formación para resolver problemas complejos en distintos ámbitos sociales, partiendo de enfoques multidisciplinares; se espera que los graduados se inserten en sectores distintos al académico. Las principales razones para impulsar este tipo de doctorados fueron dos: la falta de plazas para los graduados en el sector académico y el impulso de una investigación enfocada en la solución de problemas de la sociedad (Patiño Salcesa, 2017)

Una de las diferencias más importantes entre el doctorado de investigación y el profesional es la relativa al problema de investigación sobre el que se desarrollan las tesis de los estudiantes. Mientras que en el doctorado profesional se busca la solución de un problema del usuario; en el de investigación se busca la solución original a un problema de investigación, esperando conocimientos que den lugar a publicaciones (Patiño Salceda, 2019)

Los doctorados profesionales, tal como se conocen en estos días, se identificaron durante el siglo xx, como propuesta alternativa al doctorado de investigación (Patiño Salceda, 2019) En este tipo de doctorados se valora el aprendizaje tanto académico como basado en la experiencia profesional, de esta manera se impulsa la investigación aplicada que tiene por finalidad el desarrollo de la profesión (Patiño Salceda, 2019).

El estudiante del doctorado profesional busca mejorar su práctica, y se interesa por la investigación en la medida en que ésta ofrece soluciones a problemas específicos de su profesión; en cambio, el estudiante del doctorado de investigación busca convertirse en investigador y hacer carrera académica (Patiño Salceda, 2019).

Se considera que el objetivo principal del doctorado profesional es “preparar a los egresados para la resolución de los problemas difíciles en algún campo profesional, así como la generación de conocimientos aplicados. Este doctorado con frecuencia se completa estudiando medio tiempo, al lado de las responsabilidades laborales profesionales” (Teichler, 2015, p. 33 citado por Patiño Salceda, 2019) el aprendizaje basado en la investigación para la aplicación de conocimientos (Patiño Salceda, 2019).

El modelo de posgrado en Psicopedagogía en UCA se inscribe en el posgrado profesional, y su diseño es presencial y personalizado según la RM160/11. La tradición del doctorado en psicopedagogía es débil, con un marcado carácter profesionalista y con un limitado interés por la investigación (Zelaya, García y Di Marco, 2016) por lo que el nivel de competencia logrado hasta el momento puede considerarse en desarrollo (Patiño Salceda, 2019).

La tesis como herramienta para la construcción de conocimiento especializado

Actualmente, se considera que el núcleo central del doctorado es realizar una investigación individual y original que se expresa en una tesis que tiene un doble objetivo: producir conocimiento y evaluar si su autor/a está o no en condiciones de convertirse en doctor y, potencialmente, en miembro de la comunidad académica” (Fernández Fastuca, 2018, p.33) especialmente en el campo de la investigación.

En esta ocasión y para los fines del presente trabajo nos centraremos en uno de los puntos descritos por Fernández Fastuca (2018), la producción de conocimiento a través del programa de formación de doctorados. Este proceso, según el modelo de doctorado profesional, presencial y personalizado de la UCA, se desarrolla en base a distintos tipos de seminarios. Entre ellos, se pueden diferenciar los orientados a la profundización de conocimientos teóricos de los dirigidos a la formación para la investigación. Esto se traduce en dos posiciones curriculares. Una teórica en la que se cursan seminarios filosóficos de integración del saber, si incluyen también la enseñanza de la metodología de la investigación; seminarios

metodológicos y específicos de la disciplina. Y otra que pondera el aprendizaje en la práctica a partir de la inserción institucional en equipos de investigación (Calvo y Lucarelli, 2015).

González Bello (2007) explicita que

El título de doctor, representa el más alto nivel de estudio conducente a título en la mayoría de las Universidades del mundo y a través de él, la institución que lo expide certifica que la persona que lo posee, conoce a la perfección la temática en estudio, está en capacidad de realizar investigaciones de rigor científico y que además ha hecho un aporte significativo, original y novedoso, al campo del conocimiento del cual trata la Tesis Doctoral. La creación de conocimiento a partir de una tesis doctoral implica un dominio manifiesto de un tema de estudio y no necesariamente el dominio de una metodología de investigación. (González Bello, 2007, s/p)

Se pone en evidencia de esta manera tres aspectos destacados en toda producción doctoral: Conocimiento de una temática específica y un aporte significativo al campo de conocimiento al que aplica y formación en investigación científica. En relación con este tema se carece hasta el momento de líneas de investigación y de grupos o unidades de investigación. Por tanto, en muchas ocasiones las producciones son esfuerzos individuales que ponen en riesgo la gestión del conocimiento.

En síntesis, una Tesis Doctoral, se trata de la Construcción/Producción/Creación de un Conocimiento, Discurso o Saber que reúna las exigencias de científico, y que pueda ser gestionado a través de un centro o unidad de investigación, para que sea suficientemente conocido y permita hacer avanzar la disciplina de manera institucionalizada y no meramente individual.

La construcción de conocimiento en psicopedagogía

Desde el inicio del S XXI comienza a tomar fuerza la necesidad de generar debates, reflexiones y producciones en torno a la cuestión epistemológica en Psicopedagogía (Bertoldi y Vercellino, 2013; 2016; Gómez, 2015; Ricci, 2003; Vercellino y Ocampo González, 2018), y específicamente a la construcción de conocimientos a través de la formación de teorías y/o conceptos tanto teóricos como instrumentales (Bertoldi et al, 2017, 2018).

La generación de este debate es posibilitada por ciertas condiciones, tales como un fuerte desarrollo de las epistemologías disciplinares, sumado a un débil, pero incipiente desarrollo actual de la reflexión epistemológica sobre la Psicopedagogía, además de una escasa pero naciente preocupación por incorporar la reflexión epistemológica a la formación académica en los psicopedagogos (Bertoldi y Vercellino, 2013).

Es así que pensar los procesos y modos construcción del conocimiento académico psicopedagógico se impone como un desafío y un horizonte para una Psicopedagogía que sale

del lugar de aplicación de conocimientos producidos en campos teóricos cercanos y afines pero externos, para centrarse en la producción de conocimientos que intentan responder a preguntas surgidas al calor de sus prácticas específicas.

En este sentido, la elaboración de investigaciones devenidas en tesis de doctorado permite avanzar en la indagación acerca de los desarrollos disciplinares, además de poner en valor el trabajo de psicopedagogos/as que, asentados en sus trayectos profesionales, han logrado validar producciones de relevancia para la carrera. Es así que resulta de interés conocer el contexto de las producciones de dichas tesis, o sea las trayectorias de sus autoras y las motivaciones para llevarlas adelante.

Metodología

Los resultados que se presentan reflejan un recorte de una investigación más amplia acerca de la construcción de conocimiento académico en Psicopedagogía. En esta oportunidad se exponen los resultados respecto del contexto de producción de las tesis de doctorado en Psicopedagogía.

Para la indagación se utilizaron dos herramientas de recolección de datos: un cuestionario autoadministrado sobre la base de Google Forms, que se distribuyó vía correo electrónico, y la observación documental de los informes de tesis de doctorado.

Respecto de la primera técnica de recolección, el objetivo fue relevar información acerca de las condiciones contextuales y de trayectoria académica investigativa de las autoras. Se consideraron los siguientes ejes:

- Información socio demográfica
- Información académica de grado (profesión de base, formación en investigación)
- Información académica de posgrado (motivos y expectativas acerca del doctorado, formación en investigación, modo de costearlo, tema de investigación, director/a, inserción en equipos de investigación)
- Información profesional
- Comunicación de resultados de investigación

El cuestionario autoadministrado fue respondido de manera voluntaria por 11 doctoras en Psicopedagogía, autoras a su vez de las tesis analizadas.

El análisis de las respuestas fue de contenido, desde una perspectiva cualitativa, desde un nivel semántico que considera el sentido de las palabras y el análisis de los temas o categorías propuestos.

En todos los casos se asegura el resguardo de la identidad de las autoras y de cualquier dato de vinculación personal.

Resultados

El análisis del cuestionario autoadministrado de Google Forms fue completado por 11 doctoras en Psicopedagogía. Se puede expresar que se ubican de manera mayoritaria en el rango etario entre los 46 y 60 años. Y ninguna es menor a 40. Su nacionalidad en mayoría es argentina, con excepción de una de ellas que procede de Colombia.

Respecto de su profesión de base, 9 son Psicopedagogas (2 de ellas además son Lic. en Cs de la Educación), una Psicóloga y Lic. en Ciencias de la Educación.

Con relación a su **formación en investigación en el grado universitario**, las respuestas son divididas, 5 de ellas expresan no haber recibido formación en investigación, y 6 manifiestan que sí. De este grupo, explican que su principal base fue en métodos cuantitativos básicos.

Los principales **motivos que inspiraron el inicio de la carrera de doctorado**, fueron:

- Motivos de aporte a la disciplina:
- Motivos de profundización y ampliación profesional:

Respecto de las **expectativas** para iniciar el doctorado, todas se vinculan la posibilidad de iniciarse en la vida investigativa con “autoridad”, además de profundizar en aspectos de la disciplina.

Con relación a la **formación en investigación durante el cursado del doctorado**, todas expresan que recibieron, excepto una de ellas. Asimismo, con relación al tipo de formación en investigación, se manifiesta un equilibrio entre metodología cualitativas y cuantitativas (leve predominio de las primeras).

La inclusión en proyectos de investigación o la posibilidad de participar en instancias relacionadas es valorado muy positivamente.

Respecto de las apreciaciones acerca de recibir **formación sobre aspectos disciplinares de la Psicopedagogía**, 6 de ellas expresan haber participado de cursos, aunque en escasos. Y 5 de ellas expresan no haber recibido formación específica disciplinar.

Vinculado a cuestiones de financiamiento de la carrera de posgrado, la mayoría solicitó becas para completarlo, aunque 4 de ellas lo autofinanciaron.

Con relación a la emergencia de los problemas de investigación indagados, los motivos manifestados responden a dos ejes: motivos teóricos y devenidos de la práctica profesional o de investigación. Es así como, en los primeros, se manifiesta el incorporar ciertos marcos teóricos valorados como unificadores de la mirada hacia el ser humano. O simplemente el

auge de algunas teorías sobre las que se presenta como interesante vincular al campo del aprender. Los motivos devenidos de la práctica profesional remiten a las experiencias laborales.

Y los motivos devenidos de la práctica de investigación refieren a experiencia en proyectos previos al inicio del doctorado. Asimismo, es interesante destacar que solo 2 de las participantes realizó su tesis en contextos de un equipo de investigación. El resto fue un trabajo individual. Además de ninguna dedicarse de manera exclusiva a la investigación.

Quiénes dirigieron estas investigaciones, tienen título de Doctor en diferentes áreas de la educación y la psicología, y solo una de las tesis fue dirigida por una doctora en Psicopedagogía.

Construcción del objeto de investigación

Para describir los principales ejes investigativos de las tesis, se propone la siguiente tabla

TABLA 1: TEMÁTICAS Y POBLACIÓN ABORDADA

Temáticas	Población
Abandono y prolongación de estudios universitarios en relación con variables cognitivas como afrontamiento y autoestima	Alumnos de instituciones terciarias privadas
Aportes del WISC-IV para la evaluación de las capacidades de los niños con DEAL (Dificultades Específicas del Aprendizaje de la Lectura)	Niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y dificultades lingüísticas,
Comparación de habilidades de lectura bilingües en dos ortografías con diferente grado de complejidad ortográfica (Español-Inglés)	Niños argentinos buenos y malos lectores.
Evaluación de intervención a partir del Proyecto Nous (intervención terapéutica desde el Noodinamismo) Para evitar el retardo cognitivo	Gerontes institucionalizados
Aspectos neuro psicopedagógicos relacionados con la creatividad en estudiantes de nivel secundario	Estudiantes de colegios públicos y privados con diferentes modelos pedagógicos y docentes de escuelas secundarias
Funciones ejecutivas relacionadas con el razonamiento matemático en ámbito escolar	Estudiantes secundarios

Representaciones Sociales acerca del aprendizaje escolar en estudiantes, docentes y no docentes de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.	Estudiantes, docentes y no docentes de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
Estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje de aspirantes al ingreso universitario	Ingresantes universitarios entre 17 y 21 años
Perfiles cognitivos típicos de niños con hipotiroidismo congénito y posible presencia de déficits específicos en la cognición. Variables vinculadas a la patología, al diagnóstico y/o tratamiento asociadas a estos perfiles. Estilos parentales desde la percepción del niño y sus formas de afrontar los problemas	60 niños de 9 y 10 años con hipotiroidismo congénito (HC) (Grupo 1) y muestra de 60 niños sin HC de la misma edad (Grupo 2).
Correlación entre funciones ejecutivas (FE) y grado de manifestación de la dimensión noética	Jóvenes de 18 y 30 años.

Conclusiones

En función de lo expuesto se puede caracterizar el contexto de producción del conocimiento académico en Psicopedagogía a partir de delinear categorías respecto del mismo, como también describir las características de la construcción del objeto de investigación de las tesis de doctorado en la disciplina.

Las investigadoras participantes muestran trayectorias que podrían identificarse con dos de los cuatro tipos de trayectorias que proponen Daza Pérez et al. (2021), a saber ‘de bifurcación’ -en tanto personas que en un momento de su camino profesional deciden realizar la tesis doctoral y optan por este nuevo proyecto como una nueva vía de inserción -, y ‘de consagración’ - personas con mayor edad, que no reciben ayuda económica para realizar la tesis y en muchos casos trabajan fuera de la institución -. Los otros dos tipos de trayectorias propuestas por esta autora, las laborales continuas y las de quienes realizan la tesis con beca a tiempo completo, no conciben con las características de las autoras de las tesis analizadas, dado que ellas no provienen de una trayectoria previa de investigación desde el grado ni en equipos -laborales continuas según la autora- ni se dedican tiempo completo a la investigación. Este aspecto permite reflexionar acerca de la escasa tradición en investigación, que existe en Psicopedagogía y de esta manera generar líneas que propendan a la generación de trabajos investigativos en los diferentes campos disciplinares.

Con relación a los recortes problemáticos se observó cierta prevalencia de estudios acerca del aprendizaje en contextos educativos y en menor medida investigaciones acerca de otros momentos del ciclo vital y variables familiares y médicas. Es importante resaltar cómo la cuestión del aprender atraviesa toda la vida humana, por lo que, en consonancia con lo planteado por Bertoldi et al (2018) acerca de “si ‘algo’ del aprender y sus vicisitudes está en juego, emerge la posibilidad de formular preguntas de investigación” (pág. 2).

En este sentido, los estudios plantean coincidencias en cuanto a reconocer que los “objetos psicopedagógicos” se enmarcan en lo relativo a los aprendizajes sistemáticos y asistemáticos, sus posibles dificultades y los sujetos en situación de aprendizaje (Bertoldi et al, 2018).

Los marcos teóricos remiten a relaciones entre teorías, siempre en pos de encontrar miradas que integren la pluralidad de dimensiones que los objetos de investigación invisten. En este sentido, algunas investigadoras señalan la necesidad de relación entre teorías ante la mirada reduccionista de algunas, que se traduce en la expresión: “encontré obstáculos desde una bibliografía excesivamente reduccionista”. Lo que se justifica desde la misma disciplina: “El campo psicopedagógico y su base empírica implica una integración, una interrelación y una síntesis de conceptos provenientes de otras disciplinas y ciencias.”

Con relación a los diseños metodológicos, en los que en la tesis prima la metodología cuantitativa, no sería consonante con los desarrollos de Bertoldi et al (2018) quienes expresan que en sus estudios encontraron que la mayoría de los trabajos relativos a la Psicopedagogía son cualitativos, y utilizan técnicas socio-etnográficas, de acción participativa y de exploración clínica. Este aspecto debería ser profundizado en investigaciones que permitan conocer los motivos y fundamentos de las decisiones epistemológicas que asumieron las doctoras en los inicios de sus trabajos de tesis, para de esta manera identificar los factores de esta prevalencia por estudios de corte cuantitativo.

En suma, el conocimiento académico psicopedagógico producido en el contexto de las tesis doctorado es un conocimiento ligado a la práctica profesional, desde un recorrido profesional enraizado en la experiencia, no ligado a equipos de investigación.

En concordancia con lo expuesto, Ricci (2021), en sus trabajos de análisis acerca del estatus epistemológico de la Psicopedagogía en Iberoamérica, expone que:

La consolidación y legitimación de la Psicopedagogía en el campo de las Ciencias Sociales, de las Humanidades y de las profesiones, en cierto sentido, depende de no cerrarse en una sola perspectiva, sino por el contrario, la diversidad de enfoques, perspectivas, encuadres epistemológicos ponen en valor lo complejo y la complejidad, como constitutivos del ethos y de la actitud psicopedagógicos. (pag. 69)

En este sentido la continuidad de estudios que profundicen acerca del posicionamiento epistemológico en el que la Psicopedagogía se está inscribiendo en este siglo, habilita el profundizar y ampliar las investigaciones en diferentes trayectorias de investigación (tanto devenidas de la docencia, de la clínica o de la misma investigación).

El doctorado es un ámbito de producción de conocimiento que requiere de arduos procesos de validación, por lo que se acuerda con Hernández Vélez (2020):

Estudiar un doctorado implica formarse como investigador y la tarea de los investigadores, si bien abarca el ejercicio de la docencia con alto rigor académico, principalmente se orienta a la generación de nuevos conocimientos o a la construcción de nuevos sentidos al conocimiento

existente, por lo que se requiere de una formación epistemológica rigurosa ya que ésta constituye la dimensión que le permitirá argumentar por qué sus hallazgos deben ser considerados como conocimientos. (pag. 18)

Para futuras investigaciones, se propone continuar profundizando el análisis con relación a las trayectorias de investigación de las y los psicopedagogos que se dedican a este campo. Como también profundizar en la consideración de las variables contextuales (cambios de paradigmas y tendencias emergentes) y su incidencia en la producción de investigaciones en Psicopedagogía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertoldi, S., Tovani, A. y Lacaze, C. (2017) ¿Cómo se construye teoría en Psicopedagogía? Una lectura epistemológica de la propuesta y apuesta de Liliana González. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*. (14) 2. 69-80. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1802/pdfc>
- Bertoldi, S., Enrico, L., y Follari, R. (2018). Alcances de la Investigación en Psicopedagogía. *Anuario Pilquen. Sección Divulgación Científica*, 1(1), 1-9. <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/anuariocurza/article/view/1838>
- Calvo, G y Lucarelli, E. (2015). *La articulación teoría-práctica en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)*. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2975/uba_ffyl_t_2015_894893.pdf
- CONEAU. (2015). *Posgrados acreditables en la República Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Fernández Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la Formación Doctoral*. Teseo.
- González Bello, J. (28 de marzo de 2007). *El proceso de producción/ construcción/ creación de conocimiento a través de una tesis doctoral*. http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/02/Conf_DrJulio_Gonzalez.pdf.
- Patiño Salceda, J. (2019). Análisis comparativo entre el doctorado profesional y el doctorado de investigación en México. *RIES X* (28), 25-44.
- Patiño Salcesa, J. (2017). Doctorados profesionales: Concepciones y debates. Entrevista a Luis Ponce Ramírez. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 1-15.
- Wainerman, C. (2020). *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en Ciencias Sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manantial.
- Zelaya, M; García, L; Di Marco, M. (2016). *Los posgrados en Argentina: escenario actual y desafíos*. Obtenido de IX Jornada de Sociología UNLP: - <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar>

LA FORMACIÓN DOCTORAL EN PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

MARÍA CRISTINA LAMAS

Universidad Católica Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-5866-8957>

CLAUDIA GÓMEZ PRIETO

Universidad Católica Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-2866-4197>

Introducción

La expansión de la formación de postgrado, especialmente en el nivel de doctorado, desempeña un papel central en los procesos de transformación de la Educación Superior a escala global. En América Latina, la diversidad de propuestas impulsó la necesidad de regulaciones, entre las cuales se incluye la evaluación y acreditación por parte del Estado. En Argentina, este procedimiento se realiza a partir de la sanción de la Ley 24.521 de Educación Superior, LES, (1995) que establece la obligatoriedad de acreditación de las carreras de postgrado, y algunas de grado de interés público, ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Resoluciones posteriores, como la N°160/11 enunciaron los objetivos de la formación doctoral, entre los que se destaca, el aporte original a un área de conocimiento, mediante una formación centrada en la investigación (Ministerio de Educación, 2011).

La CONEAU es un organismo descentralizado que desempeña varias funciones. En este trabajo se destaca su rol en la acreditación de carreras de posgrado, en particular, de programas doctorales. Esta acreditación se lleva a cabo conforme a estándares establecidos por el Ministerio de Educación, luego de consultar a los Consejos de Universidades Públicas y Privadas. Dichos estándares conforman el marco normativo que detalla: los planes de estudio, carga horaria mínima según tipo de programa de postgrado; criterios relacionados con el cuerpo docente, estudiantes, equipamiento e infraestructura, biblioteca y las facilidades destinadas al desarrollo de la investigación. La CONEAU inicia, supervisa y coordina este proceso, que incluye la selección de pares evaluadores, la realización de reuniones de consistencia y, finalmente, la resolución sobre la acreditación y categorización de cada programa de posgrado (CONEAU, 2019; CONEAU, 2022).

Sobre la base de esos estándares, cada institución, inició un proceso de actualización integral. Se adecuaron los currículos para atender las demandas sociales, del ámbito laboral y del sector productivo. Se puso especial énfasis en la investigación dirigida a la generación de nuevos conocimientos, así como a la promoción de la formación continua y de la especialización profesional. La amplia oferta de programas de doctorado fue una respuesta a estos requerimientos que, además, estimuló la elaboración de criterios de mayor rigurosidad para el ingreso y promoción de cargos docentes de grado, de postgrado y de investigación (Araujo y Walker, 2020; Universidad Católica Argentina, HCS, 2018). Este procedimiento abarcó también a la carrera de grado en Psicología, cuya inclusión en el artículo 43 de la LES se efectuó en 2004. El artículo 43 de la LES disponía que los títulos profesionales, cuyo ejercicio estuviese vinculado al interés público por razones relacionadas con la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de la población, quedarán contemplados en dicho marco normativo (Klapenbach, 2015).

El doctorado en Psicología de la Universidad Católica Argentina (UCA) posee una rica historia que, lamentablemente, no ha sido debidamente documentada por los investigadores especializados en la Historia de la Psicología en Argentina. Como ejemplo de ese desconocimiento, la Resolución Ministerial 38/70 que detalla la lista actualizada de instituciones universitarias, carreras y títulos correspondientes, no se menciona en ningún artículo de investigación. Dicha resolución es importante para la Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”, pues abarca diversas carreras de grado y de doctorado, incluyendo, la Licenciatura en Psicología, el Profesorado en Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Psicología y así como el Doctorado en Psicología con especialización en Psicología Educativa o Psicología Laboral (Ministerio del Interior, Secretaría de Estado de Cultura y Educación, 1970). Así pues, la primera persona en obtener el título de doctora en Psicología en UCA, con estudios de grado realizados en la Universidad Nacional de La Plata, fue en 1970. Claro está que en ese período no existían aún los estándares específicos para la evaluación y acreditación de los programas doctorales en Psicología en todo el país, establecidos a partir de la reglamentación de la LES en los años 90 (Congreso de la Nación, 1995).

Método

Se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica que abarcó artículos relacionados con los postgrados en Argentina, así como de los sistemas de acreditación a nivel nacional y regional. Se examinaron detalladamente resoluciones ministeriales clave, como la 160/11 y la 38/70, junto con las normativas de la CONEAU. La información recopilada se organizó y clasificó mediante un gestor bibliográfico. Posteriormente, se establecieron comparaciones entre los distintos programas de postgrado y se revisó la autoevaluación UCA llevada a cabo para la acreditación del año 2022.

Resultados

El primer programa de Doctorado en Psicología se inició en 1958 en la Universidad de Córdoba. Sin embargo, no es preciso afirmar que fue la Universidad Pública, pionera en este tipo de programas de formación superior a partir de la década del '90, como sugieren Brussino y Godoy (2018) Esta afirmación no reconoce el programa de Doctorado en Psicología de la Universidad Católica Argentina (UCA), que data de 1970, según consta en la Resolución 38/70 (Ministerio del Interior, Secretaría de Estado de Cultura y Educación, 1970)

En 2005, los programas de Doctorado en Psicología ofrecidos por las universidades argentinas participaron de la primera evaluación y acreditación por parte de la CONEAU. En este proceso, el programa de Doctorado en Psicología de la Universidad Católica Argentina (UCA) obtuvo la acreditación por seis años. Como parte de sus planes de mejora, se estableció el Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP). En 2013, el programa de Doctorado en Psicología de la UCA llevó a cabo la segunda acreditación, renovando exitosamente su aprobación por un período adicional de seis años. Entre 2021 y 2022, se ingresó en la tercera acreditación con resultados altamente exitosos que se comentarán en los apartados siguientes

La organización de los planes de estudio para la formación doctoral en Argentina se presenta en tres modalidades: a) programas personalizados; b) programas semiestructurados; y c) programas estructurados. Los programas personalizados carecen de actividades curriculares preestablecidas y se definen en función del objeto de estudio de la tesis. Los programas semiestructurados ofrecen un número mínimo de actividades curriculares comunes a todos los doctorandos, acompañadas de un trayecto orientado en función del tema de la tesis. Por último, los programas estructurados presentan planes con materias orientadas hacia una subdisciplina específica (Ministerio de Educación, 2011).

Según datos recientes, se ofrecen 14 programas de doctorados en el país, la mayoría con la denominación genérica de Doctorado en Psicología y en dos, con denominación específica: con mención Sistémica, Cognitiva y Neurociencias y con orientación en Neurociencia Cognitiva Aplicada. Los siete doctorados en Psicología de Universidades Públicas se distribuyen en los Cepres bonaerense, centro, metropolitano, noroeste y cuyo. En el ámbito de las Universidades Privadas, seis de los doctorados se encuentran en el Cepres metropolitano, mientras que uno está ubicado en el Cepres Cuyo. En la actualidad hay cinco Programas de Doctorados con categoría A, tres de ellos pertenecientes a universidades públicas (UNSL, UNC y UNMdP) y dos a universidades privadas (UCA y Aconcagua) (CONEAU, 2022), como se aprecia en la siguiente figura:

TABLA 1. UBICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA SEGÚN CEPRES, CATEGORÍA Y MODALIDAD

Doctorados en Ps	Cepres	Categoría	Modalidad	Acreditación
UNLP	Bonaerense	B	Personalizado 180 hs	6 años
UNMdP	Bonaerense	A (2023)	Personalizado No se indica carga horaria	6 años
UNC	Centro	A (2017)	Personalizado No ofrece ningún curso 4 cursos mínimo (4ª hs c/u 3 específicos y 1 metodológico	6 años
UNR	Centro	B (no especifica fecha de acreditación)	Estructurado 800 hs	6 años
UCA	metropolitana	A (RESFC 2023-194)	Semiestructurado	6 años
UBA	metropolitana	B	Personalizado	6 años (2013)
UCES	metropolitana	B	Estructurado	6 años (2013)
UFLO (presencial+ distancia)	metropolitana	Sin categorizar	Estructurado	6 años (2014)
UP (presencial)	metropolitana	B Sin categorizar	Semiestructurado	6 años (2017)
UP (a distancia)				
USAL	metropolitana	Sin categorizar	Semiestructurado	6 años (2013)
Maimonides	metropolitana	Sin categorizar	Estructurado	6 años (2015)
UNT	Noroeste	C	s/datos	6 años (2014)
Aconcagua	Cuyo	A (2023) Res 70/23	Personalizado 300 hs.	6 años
UNSL	Cuyo	A	personalizado	6 años (2017)

La mayoría de los Programas de Doctorado de las Universidades Públicas, así como el de la Universidad Católica Argentina (UCA) optaron por planes de estudios personalizados, debido a la dificultad de abarcar las diversas perspectivas teóricas, metodológicas y ámbitos de aplicación. No obstante, existe coincidencia en la inclusión prácticamente obligatoria, de seminarios centrados en diseños metodológicos y en el análisis de datos (Brussino y Godoy, 2018).

Por ese motivo, la gestión del Doctorado en Psicología UCA iniciada en 2019 observó que, en los hechos, la modalidad personalizada retrasaba la graduación y que el seguimiento de cada doctorando y la orientación sobre la secuencia de los seminarios implicaba, de hecho, una modalidad semiestructurada. Además, se incorporó el requerimiento de inserción en equipos de investigación para que cada doctorado participase de una red de aprendizaje colaborativo. A partir de esta experiencia se elaboró un nuevo plan de estudios semiestructurado que contempla un trayecto estructurado y un trayecto no estructurado.

TABLA 2. TRAYECTO ESTRUCTURADO

Trayecto Estructurado		semana	hs	hs práct	Total	correlat
		s	teóricas		Hs	ividades
1	Seminario de Integración del Saber: Epistemologías Contemporáneas	8	16	16	32	
2	Introducción a la investigación y proyecto de tesis	8	24	8	32	
3	Investigación actual en Psicología	8	24	8	32	
4	Taller I: Redacción del Proyecto de Tesis	8	8	16	24	2 y 3
5	Diseño metodológico cuantitativo	8	24	8	32	2 y 3
6	Diseño metodológico cualitativo	8	24	8	32	2 y 3
7	Revisión sistemática y metaanálisis	8	24	8	32	2 y 3
8	Taller II: Estrategias de redacción y publicación científica	8	8	24	32	4
9	Análisis de datos cuantitativos	8	8	16	24	5
10	Análisis de datos cualitativos	8	8	16	24	6
11	Taller III: Escritura académica	8	8	24	32	8
Carga horaria total - Trayecto Estructurado			176	152	328	

TABLA 3. TRAYECTO NO ESTRUCTURADO CON SEMINARIOS SEGÚN TEMA DE TESIS

12	Seminarios Optativos					144
Carga horaria total - Trayecto no Estructurado						144

TABLA 4. OTROS REQUISITOS

Requisitos	
Idioma Inglés	
Idioma Extranjero	
Tesis de Doctorado	
Adicional: efectuar dos publicaciones en revistas con revisión de pares	
Carga Horaria Total del Plan de Estudios	472

Discusión

En el informe de autoevaluación, se remarcó la estrecha articulación existente entre el Doctorado y el Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP), cuyos investigadores se desempeñan como profesores tanto en el grado como en el doctorado. El CIPP cuenta con la participación de ocho investigadores CONICET/UCA, ocho investigadores UCA, catorce becarios CONICET y UCA/CONICET, becarios del programa de iniciación a la investigación promovido por la Universidad, orientado a prepararlos para la postulación a becas CONICET.

Este programa también ha facilitado la graduación de profesores que integran el claustro académico de la facultad. Se reciben, además, becarios Conicet provenientes de otras instituciones académicas, así como interesados de universidades nacionales y extranjeras.

En el marco de estas colaboraciones, se ha establecido la figura de alumno de grado o graduado adscripto voluntario a la investigación. Los alumnos pueden incorporarse desde el primer año de la carrera de Psicología. Esta iniciativa tiene como objetivo despertar el interés en la investigación mediante actividades de capacitación, participación en seminarios, colaboración con investigadores y becarios, así como la prestación de servicios a la comunidad. Los alumnos de grado adscriptos a la investigación se dividen en adscriptos tipo I (de 1° a 3er año) y adscriptos tipo II (de 4° y 5° año). Los adscriptos tipo II tienen créditos en las prácticas profesionales supervisadas y, al participar de una línea específica de investigación, se aseguran la dirección de su Trabajo de Integración Final

Este círculo virtuoso ha generado resultados significativos, evidenciados desde 2019, con la defensa exitosa de un promedio de cinco tesis doctorales por año. El programa cuenta actualmente con 47 doctorandos en distintos tramos, recién iniciados, avanzados y cinco de ellos en proceso de defensa de sus tesis.

Los proyectos de tesis del Programa de Doctorado en Psicología son evaluados por un evaluador externo que puede aceptarlo, rechazarlo o solicitar mejoras. A diferencia de otros doctorados más enfocados en estudios cualitativos y de una perspectiva más clínica, el programa de UCA se vincula, aunque no exclusivamente, con líneas de investigación de CIPP:

- Desarrollos psicométricos en inteligencia y personalidad;
- Aspectos subjetivos y objetivos del procesamiento psicológico del tiempo en adultos;
- Enfermedades no endémicas prenatales, neonatales y perinatales;
- Psicología social, cultural y política. Bienestar, emociones y acciones ciudadanas;
- Deterioro Cognitivo en adultos mayores, La evaluación dinámica como método de diagnóstico y diseño de posibles intervenciones; Longevidad saludable y no saludable
- Variables Cognitivas, Afectivas y Sociales que favorecen y que vulneran el desarrollo positivo durante la Niñez; el perfeccionismo funcional y disfuncional infantil;

- Desarrollo de la coordinación interpersonal y la co-representación en tareas comunes
- Procesos cognitivos y sociocognitivos de la enseñanza y del aprendizaje escolar. Aprendizaje colaborativo;
- La edad como categoría identificatoria de personas: comparación intergeneracional;
- Diferencias en la aparición de problemas comportamentales de los niños y en sus factores próximos asociados según su pertenencia a familias de niveles socioeconómicos y su status clínico;
- Comprensión del texto y nuevos contextos de lectura; inferencias, procesamiento multimedia y representación de las fuentes de información;
- Impacto psicológico en el grupo familiar de hijos con enfermedades genéticas frecuentes y poco frecuentes: aportes desde la psicología de la salud;
- Evaluación de las necesidades de orientación en el ámbito académico y profesional: Orientación universitaria y aprendizaje desde la perspectiva integral de la persona;
- Procesos de aprendizaje escolar;
- Salud y Bienestar Psicológico en Profesionales del Ámbito Educativo;
- Investigación en Psicopedagogía: La construcción del objeto y campo epistemológico;
- Tecnologías para el Bienestar individual y social;
- Estudios de la fisiopatología y desarrollo de nuevos tratamientos en la Enfermedad de Parkinson;
- Desarrollo Humano y Bienestar.

Además, investigadores y becarios participan en proyectos interdisciplinarios con otras unidades académicas de UCA. Los becarios doctorales han logrado aplicar y ser aceptados para estancias de investigación en el exterior. Durante 2023 cuatro doctorandos hicieron estancias, de los cuales, dos están en curso.

El resultado de este proceso de mejora continua permitió que la CONEAU no solo reacredite el Doctorado en Psicología por seis años, sino que categorizó el Programa con A (excelente).

Los desafíos que se presentan son variados: la implementación del nuevo plan de estudios a partir de 2024, la articulación con organismos de ciencia y técnica públicos y privados que ofrecen becas para la realización del doctorado, garantizar la inserción efectiva del creciente número de doctores. La UCA hace y seguirá haciendo un gran esfuerzo para estimular la investigación, retener investigadores, brindar estímulos por las publicaciones que se realizan y estimular el diálogo interdisciplinar. Todo ello se acompaña de una biblioteca importante, con suscripciones a bases de datos de primer nivel accesibles a través de la Biblioteca digital de la Universidad y de la inversión en tecnología y equipamiento de aulas acorde a las necesidades actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, S. y Walker, V. (2020) El Post-grado en la Argentina: la acreditación en perspectiva comparada. *Integración y conocimiento* 9 (1) 11-29. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/27592>
- Brussino, S. y Godoy, J. C. (2018) Perspectiva histórica y estado actual de la formación Doctoral en Psicología en Argentina: el Doctorado de la Universidad Nacional de Córdoba. *Educación em Revista* 34 (71) 51-68. <https://www.redalyc.org/journal/1550/155059577004/html/#B13>
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2022) *Guía de Posgrados acreditados de la República Argentina: edición 2023*. CONEAU. Disponible en: <https://www.coneau.gob.ar/coneau/wp-content/uploads/2022/05/Catalogo-Posgrados-Acreditados-2022.pdf>
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2018) *Normativas*. Disponible en: <https://www.coneau.gob.ar/coneau/normativa-3/>
- Congreso de la Nación (1995) *Ley 24.591 de Educación Superior, Normativa aplicable*. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-1995-25394>
- HCS Universidad Católica Argentina (2018) *Reglamento sobre política de ingreso y promoción docente*. Disponible en: <https://uca.edu.ar/es/acceso-a-docentes>
- Klappenbach, Hugo (2015) La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia *Universitas Psychologica* 14, (3), 937-959. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64744106012.pdf>
- Ministerio de Educación (2011) *Resolución 160/11, Educación Superior, Procesos de Acreditación de Carreras de Postgrado, Estándares y Criterios*. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-160-2011-192733>
- Ministerio del Interior, Secretaría de Estado de Cultura y Educación (1970) *Resolución 38/70, Folio 7*. Disponible en archivos de Secretaría Académica, Facultad de Psicología y Psicopedagogía UCA

LA RETROALIMENTACIÓN ESCRITA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA TESIS DE POSGRADO: UN ESTADO DEL ARTE

AYELÉN VICTORIA CAVALLINI
UNLu-CONICET.

<https://orcid.org/0000-0003-4803-9951>

Introducción

En los últimos años, las propuestas formativas a nivel de posgrado han crecido significativamente (De la Fare y Rovelli, 2021; Jeppesen et al., 2016). Sin embargo, esta realidad convive con indicadores que muestran que las tasas de terminalidad de los recorridos posgraduales tienden a la baja (Wainerman, 2017; Wainerman y Matovich, 2015, 2016). Inclusive, algunos estudios advierten que estas trayectorias quedan inconclusas, lo que se traduce en cifras de abandono significativas (Bartolini, 2017).

En ese escenario, se han desarrollado investigaciones que relevan los obstáculos y necesidades específicas que enfrentan los estudiantes de posgrado, particularmente a la hora de desarrollar prácticas de escritura propias del contexto formativo (Chois y Jaramillo, 2016; Chois Lenis et al., 2020; Inouye y McAlpine, 2019; Padilla 2016, 2019). En este marco, también han proliferado los estudios que analizan diferentes iniciativas pedagógicas y didácticas orientadas a acompañar la escritura de los géneros del posgrado. Dichas investigaciones tienen el propósito de mejorar y acompañar las prácticas de escritura en dicho ámbito y fortalecer los recorridos formativos, a fin de contribuir con la terminalidad de los programas. En esta línea encontramos, por ejemplo, comunicaciones que abordan el trabajo de los supervisores o directores (e.g., Basturkmen y East, 2010; Basturkmen et al., 2014; Difabio de Anglat, 2011; Fernández Fastuca, 2019, 2021), estudios que examinan los seminarios y talleres específicos orientados a abordar los géneros del posgrado (e. g. Álvarez y Difabio, 2018, 2019; Difabio y Álvarez, 2017, 2020), y también los grupos de escritura (e. g., Aitchison, 2020; Colombo, 2013, 2017; Colombo y Carlino, 2015; Colombo *et al.*, 2022).

Entre las conclusiones de estos estudios se identifican algunas coincidencias: por una parte, la relevancia, cada vez más creciente, de enseñar las particularidades de la escritura en el posgrado y, por otra, el lugar de la retroalimentación escrita (en adelante RE) en ese proceso.

Respecto a la RE, en algunos estudios se la concibe como una forma de interacción entre un experto – ya sea el director, codirector o docente responsable de un curso- y un tesista (eg., Difabio, 2011; Basturkmen y East, 2010; Basturkmen et al., 2014; Tapia Ladino et al., 2016),

en la que el primero realiza señalamientos que persiguen como propósito que el tesista en formación logre alcanzar objetivos aprendizaje asociados con el proceso de escritura de la tesis (Padilla y López, 2018; Tapia Ladino et al., 2016). Líneas de indagación más recientes (Álvarez y Difabio, 2018, 2019; Difabio y Álvarez, 2017; Colombo y Carlino 2015; Colombo 2017) estudian las retroalimentaciones que se establecen de forma dinámica y multidireccional entre los expertos, los tesistas y sus pares, quienes intervienen en instancias o dispositivos singulares de formación (por ejemplo, seminarios, talleres, clínicas o grupos de escritura de tesis), diseñados para andamiar los procesos de reflexión y escritura de géneros propios del nivel de formación. En conjunto, ambas líneas de investigación ponen de manifiesto que el aprendizaje del tesista en proceso de producción y formación científica mejora con la participación de los expertos (directores, codirectores y docentes) y de los pares, quienes conjuntamente interaccionan y proveen de retroalimentaciones que colaboran para que el tesista pueda alcanzar un nivel de desarrollo potencial, como escritor de los géneros específicos del ámbito del posgrado (Álvarez y Difabio, 2018, 2019; Tapia Ladino et al., 2016).

Ahora bien, aun cuando existen revisiones documentales en el contexto latinoamericano referidas a la investigación de la escritura a nivel de posgrado y a su enseñanza (Chois y Jaramillo, 2016; y Chois Lenis et al., 2020) el estudio de la RE en este ámbito es un tópico que requiere de una mayor indagación, habida cuenta de la expansión de las iniciativas orientadas al trabajo sobre las prácticas de escritura en ese nivel formativo. En este sentido, el presente artículo busca presentar un primer estado del arte exploratorio sobre la RE en el posgrado a fin de abordar las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se concibe la RE en las investigaciones recientes sobre el tema?
2. ¿Qué clasificaciones de RE se presentan?
3. ¿Cuál es la perspectiva de los participantes sobre la RE?
4. ¿Qué cambios operan en los textos y las prácticas de escritura a partir de las RE?

Metodología y proceso de análisis

El estudio es descriptivo y exploratorio, y consistió en la búsqueda y relevamiento de artículos de investigación referidos a la RE en la elaboración de producciones que comuniquen resultados y procesos de investigación en el posgrado (artículos científicos, ponencias, tesis, entre otros) publicados en los últimos 10 años. Esta tarea fue desarrollada entre julio del 2021 y enero del 2022, y fueron consultadas cuatro bases de datos: Scielo, Dialnet, Doaj y Open Aire Explore. La elección de estos buscadores se fundamentó en la posibilidad de acceder, de manera libre, a una enorme cantidad de artículos científicos actualizados y de alta calidad científico-académica. En este sentido, dichas bases poseen un

extendido y masivo uso, especialmente en contextos latinoamericanos, donde no siempre es posible contar con acceso a base de datos o buscadores privados.

La consulta se realizó con una frecuencia mensual para evaluar la ocurrencia de nuevas publicaciones referidas al tema de interés. Como motores de búsqueda se seleccionaron un conjunto de veinte (20) combinaciones de palabras claves, asociadas con la RE en el proceso de escritura de géneros vinculados con el nivel de posgrado. Este relevamiento inicial arrojó como resultado un total de 160 artículos, publicados entre el año 2000 y el 2021 inclusive. Ahora bien, cabe señalar que si bien la búsqueda por palabras clave permite orientar el rastreo e identificar las publicaciones que las contienen, no asegura efectivamente que su contenido se vincule específicamente con el tópico de estudio. En este sentido, tras este relevamiento inicial, el trabajo comprendió diferentes instancias. Inicialmente se leyeron los principales paratextos de los artículos (título, resumen y referencias bibliográficas) y se excluyeron trabajos cuyos elementos paratextuales indicaron que los artículos no se ocupaban de la retroalimentación en el nivel buscado, lo cual permitió seleccionar 43 artículos.

Posteriormente, los artículos seleccionados fueron analizados con ayuda de las preguntas planteadas para el estudio. En este proceso se identificaron 18 documentos que, si bien aludían a la RE en el marco del proceso de producción de textos de investigación, profundizaban específicamente sobre diferentes dimensiones asociadas con la escritura en el posgrado (por ejemplo, la construcción de la voz autoral del tesista en el texto construido, las relaciones con el director o codirector, las dificultades vinculadas con la escritura de géneros del posgrado, entre otras) que resultaban los verdaderos tópicos de interés de esas producciones. En este sentido, dichos escritos proveían escasas aportaciones en torno a los interrogantes formulados, por lo que no fueron considerados para este estudio. Por ello, en función de esta situación, se ajustaron los criterios para la inclusión y exclusión de las producciones. Así, se adoptó como criterio central que los artículos abordaran con suficiente desarrollo, ya sea como tema principal o secundario, la RE o *feedback* en la elaboración de producciones vinculadas con la construcción y difusión del conocimiento en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas. Asimismo, se seleccionaron documentos que pusieran de manifiesto procesos de investigación a nivel de posgrado, y también experiencias o propuestas pedagógicas para promover la escritura y su enseñanza en dicho nivel. Respecto a este último punto, consideramos que al tratarse de una temática emergente podrían existir experiencias valiosas en las que se presentara la RE, aunque no fueran producto de una investigación en sentido estricto. Finalmente, se seleccionaron publicaciones realizadas específicamente en el contexto latinoamericano y escritas en idioma español.

Este proceso de selección fue realizado desde febrero a septiembre de 2022 y arrojó un total de 25 producciones, publicadas entre el año 2012 y el 2021 inclusive. A continuación, los documentos fueron analizados en profundidad, con ayuda tanto de las preguntas señaladas en la introducción de este trabajo, como de conceptualizaciones provenientes de la

bibliografía de referencia en el tema. A continuación, de forma sintética, se desarrollarán algunos de los principales resultados.

Análisis y discusión de resultados

Las concepciones acerca de la RE

El estudio de las producciones seleccionadas permitió identificar que en 22 comunicaciones se presentan, con mayor o menor nivel de explicitación, definiciones o características de la RE, mientras que en tres documentos se alude de manera general a las retroalimentaciones, pero sin describir sus particularidades. Una primera consideración transversal es la conceptualización de RE como una práctica involucrada en la enseñanza de la escritura en el nivel de posgrado que se desarrolla, en general, en el marco de propuestas pedagógico-didácticas, ya sea curriculares (Arias y Gómez, 2019; Bosio, 2018; Chois-Lenis et al., 2020; Cruz Martínez, 2014; Espino Datsira, 2015; Padilla, 2019) como extracurriculares (Álvarez y Difabio de Anglat, 2018, 2019; Difabio de Anglat y Álvarez, 2017, 2020; Colombo, 2013, 2017; Colombo, Bruno y Silva, 2020; Cruz Martínez, 2014; Espino, 2015; Márquez Guzmán y Gómez Zermeño, 2018; Moreno Mosquera, 2020; Torres-Frías et al., 2017), orientadas a la escritura de géneros vinculados con la construcción y difusión del conocimiento en dicho nivel, y en los que intervienen expertos, tesistas y sus pares.

A partir de esta constatación inicial, agrupamos las producciones en función de algunas dimensiones identificadas relacionadas con la RE, tales como: los sentidos asociados a la RE, las variables que la condicionan, el lugar de la RE en la formación en las especificidades de la escritura a nivel de posgrado y su papel en el aprendizaje de las tareas de investigación.

Con respecto a los sentidos o definiciones, a grandes rasgos se entiende a la RE como una práctica de revisión para promover el aprendizaje colaborativo que se desarrolla entre tutores y-o expertos, tesistas y sus pares, mediante comentarios escritos insertos en los borradores o avances de tesis, y desarrollados en posteriores sesiones de discusión, sea presenciales o mediadas por tecnologías (Álvarez y Difabio de Anglat 2018, 2019; Difabio de Anglat y Álvarez, 2017, 2020; Ochoa-Sierra y Moreno Mosquera, 2019; Padilla, 2019). Esta dinámica de revisión colaborativa puede ser de forma simétrica (entre pares escritores y pares revisores), asimétrica (entre expertos/docentes y tesistas) o mixta (en interacciones entre expertos, tesistas y sus pares).

Identificamos también que algunos trabajos puntuales abordan la RE de expertos y sus finalidades, y se la concibe como un género subsidiario que orienta en la construcción de otro género del ámbito del posgrado (tesis, artículos, ponencias u otros). Así, por ejemplo, Bosio (2018), define a los comentarios como un “género discursivo secundario”, que posee diferentes formatos, y que cumple la función de orientar al tesista en el proceso de escritura.

Por su parte, Ochoa-Sierra y Moreno Mosquera (2019) señalan que la RE promueve procesos de autorregulación y autonomía intelectual que permiten que el estudiante pueda desarrollarse como un investigador eficaz. En este marco, definen al comentario escrito como una unidad lingüística alrededor de la que se establece una comunicación entre un emisor (director) y un receptor (tesista) cuya finalidad es orientar, instruir y formular preguntas que promuevan modificaciones en el escrito que está en proceso de construcción. Finalmente, González de la Torre y Jiménez Mora (2021) enfatizan en la dimensión dialógica de los comentarios, en tanto habilitan el surgimiento de nuevas preguntas o problemas en la escritura, y en el proceso de investigación. Estas retroalimentaciones suponen un tipo de interacción formativa que acontece entre tutor y tesista, como una instancia de mediación en la zona de desarrollo próximo del estudiante.

Respecto a las variables que condicionan la práctica, identificamos algunas comunicaciones que señalan que, con ciertas modalidades y en determinados contextos, la RE pueden obstaculizar los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, algunos estudios advierten sobre el contenido de las RE. Así, Arias y Gómez (2019) señalan que el estudiantado no siempre entiende los comentarios con el mismo significado con que sus tutores los formulan. Por ello, plantean la importancia de trabajar con los docentes sobre las cuestiones conceptuales y lingüísticas presentes en las RE que proveen a sus estudiantes. En esta línea, Ochoa-Sierra y Moreno Mosquera (2019) señalan que no todas las RE son promotoras de dinámicas de revisión, reformulación y aprendizaje y, si no instruyen, orientan y son respetuosas con sus destinatarios respecto a las formas de abordar las dificultades presentes en el texto en ocasiones pueden desalentar a tesistas. Por su parte, Álvarez y Difabio de Anglat (2018) agregan que para que la RE de expertos promueva ciertos aprendizajes debe contener una apreciación del trabajo del estudiante, y una explicación de los criterios empleados para esa ponderación, así como una acción del alumno basada en lo que ha aprendido. Sólo a partir de estos componentes es posible orientar la retroalimentación a la ejecución futura, es decir, a su disposición para actuar sobre la información recibida y emplearla para modificar el texto (*feedforward*).

Otras comunicaciones señalan otras dimensiones que también intervienen para el estudio de la RE. Por ejemplo, Padilla (2016) señala que para el estudio de la RE es importante considerar las trayectorias de estudiantes, y sus experiencias de escritura previas a la producción de la tesis. En esta línea, Difabio de Anglat y Álvarez (2020) señalan la necesidad de considerar el grado de reflexión que poseen los tesistas sobre la escritura en su dimensión epistémica, es decir, el perfil del escritor.

Finalmente, como mencionamos, un estudio considera los contextos en los que se plantea la RE y sus implicancias para que sea una genuina instancia de aprendizaje. En este sentido, Rodríguez-Hernández y Leal-Vera (2017) sostienen que es importante trabajar la RE de forma horizontal, a lo largo de los planes formativos, y no sólo de forma individual en la relación tutor-tesista al momento puntual de escritura de la tesis. Así, explican que los estudiantes sin

experiencia en la práctica de recibir y proveer RE presentan graves dificultades a la hora de abordar la escritura de sus tesis, y sienten frustración al desconocer las dinámicas asociadas con la interacción a través de la RE. Por tanto, los especialistas señalan la necesidad de implementar dispositivos de acompañamiento, o espacios sistemáticos a lo largo de las carreras, en los que puedan implementarse propuestas de revisión colaborativa entre expertos, tesis y sus pares.

En torno al papel de la RE en la formación en las especificidades de la escritura a nivel de posgrado, Álvarez y Difabio de Anglat (2019) y Difabio de Anglat y Álvarez (2017, 2020) advierten que las propuestas en las que se promueven RE entre pares y con expertos permiten la reflexión sobre el género a elaborar (como la tesis de posgrado), así como también el trabajo sobre la dimensión epistémica de la escritura, es decir, su rol como una herramienta involucrada con la construcción y difusión del conocimiento científico-académico. En estos estudios se señala que el trabajo en grupos de pares, y las RE que se proveen en ese marco, permiten desarrollar una mirada crítica sobre los escritos que favorece un diálogo entre autor y revisores, con vistas a la reformulación del texto elaborado. Además, los especialistas señalan que la RE provista por el docente en el proceso de producción conceptual-lingüística del estudiantado promueve una reflexión más activa del grupo en relación, no sólo con la escritura de la tesis de posgrado, sino también con la construcción de conocimiento en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales. En esta línea, Martín Torres (2012) plantea la importancia de la participación y acompañamiento del Comité Asesor de maestría en la lectura de las tesis. Este comité actúa como “lectores prueba” que proveen RE en forma de comentarios, sugerencias y observaciones que son abordadas en sesiones de trabajo junto con el director y el tesista, y que contribuyen a superar las dificultades en el proceso de escritura.

Sobre el papel de la RE en el aprendizaje de las tareas de investigación, Torres-Frías et al. (2017) abordan el papel del lector experto, y los reportes escritos que construyen a partir de la evaluación de versiones o avances de investigación que elaboran doctorandos en proceso de escritura de sus tesis. Dichos reportes, según los especialistas, constituyen “mediaciones pedagógicas para formar en investigación”, y también “mediaciones discursivas” en términos de mensajes que proveen pistas y orientaciones respecto al proceso de apropiación de un *habitus* y capital científico para el desarrollo y formación como investigadores. Puntualmente, en torno a los grupos de escritura, Colombo (2013, 2017) y Colombo, Bruno y Silva (2020) destacan que estos grupos funcionan como espacios de intimidad que habilitan momentos para compartir y expresar las emociones vinculadas con el proceso de escritura y la formación en investigación tales como inseguridades, miedos y soledad. En línea con las autoras, Márquez Guzmán y Gómez Zermeño (2018) señalan que la retroalimentación es una práctica sustantiva en el funcionamiento de los grupos de escritura, que hace a la socialización en comunidades de práctica, ya que diferentes participantes comparten necesidades y dudas comunes, proveen retroalimentación constructiva, se apoyan mutuamente para mejorar su escritura y aprender quehaceres vinculados con la formación en investigación.

Las categorías o clasificaciones de RE

El análisis del corpus ha permitido reconocer que en cinco estudios se presentan tipologías vinculadas con procedimientos de investigación científica (Álvarez y Difabio de Anglat, 2018, 2019; Difabio de Anglat y Álvarez, 2020; Ochoa Sierra y Moreno Mosquera, 2019; Torres-Frías et al., 2017). Entre ellos, en tres publicaciones (Álvarez y Difabio de Anglat, 2018, 2019; Difabio de Anglat y Álvarez, 2020) se plantea puntualmente una categorización en el marco de una propuesta pedagógica que busca que los participantes del curso revisen sus textos académicos atendiendo a diferentes propósitos. Finalmente, en uno de los escritos (Torres-Frías et al., 2017), se analiza el contenido de la RE presente en reportes que elaboran los expertos sobre avances de tesis de doctorado, con la finalidad de identificar orientaciones vinculadas con la formación en investigación. A continuación, describiremos cada uno de estos grupos.

Como mencionamos, en cinco trabajos se presentan tipologías como instrumentos fundamentales del procesamiento científico de los datos. En cuatro de ellos proponen las clasificaciones como base del examen de los datos. Así, Álvarez y Difabio de Anglat (2018, 2019) y Difabio de Anglat y Álvarez (2020) distinguen el foco o eje temático de los comentarios escritos analizados diferenciando si remiten al modelo de situación comunicativo, al del evento o al textual. Al mismo tiempo, tomando a Basturkmen et al. (2014), consideran la función pragmática de los comentarios y distinguen los referenciales, los directivos y los apreciativos. También ponderan si la retroalimentación alude a un fragmento puntual del escrito y a sus componentes oracionales (por ejemplo, una coma en una oración) o si, en cambio, apunta a una dimensión general del escrito (por ejemplo, el uso de coma en el texto). Finalmente, identifican si se realiza una observación presentando fundamentos, a partir de bibliografía especializada u otro tipo de argumentos.

De manera similar, Ochoa Sierra y Moreno Mosquera (2019) construyen una categorización de comentarios escritos basada en los niveles pragmático, semántico y sintáctico-textual. En relación con el nivel pragmático, tal como Álvarez y Difabio de Anglat (2018, 2019) y Difabio de Anglat y Álvarez (2020), agrupan los comentarios por la función del lenguaje que cumplen y el tono que emplean. Con respecto al nivel semántico, distinguen el comentario en función del tipo de contenido (macroestructura), las ideas e información que aporta, distinguiendo si se refiere al marco teórico y metodológico, al estado de la cuestión u otro componente. También analizan, al igual que en el caso de las autoras mencionadas, si el comentario presenta (o no) argumentos que justifiquen la observación. A nivel sintáctico-textual, el análisis se centra en la cohesión (si se trata de un comentario cohesivo o no) y la longitud (si es corto, mediano o largo).

Como podemos observar, las tipologías que se plantean en los trabajos como instrumentos para el análisis comparten criterios prácticos, temáticos y textuales con los que categorizan las RE.

Luego, en Álvarez y Difabio de Anglat (2018, 2019) y Difabio de Anglat y Álvarez (2020), se analiza una iniciativa pedagógica completamente virtual orientada a la revisión de capítulos de tesis. Allí las docentes responsables de la propuesta, comparten con distintos participantes una serie de categorías a fin de que ellos revisen sus propios capítulos. Siguiendo a Kumar y Stracke (2007), plantean intervenir a partir de RE en el texto (señalamientos puntuales sobre párrafos, oraciones o frases), con la funcionalidad comentarios, en los capítulos compartidos en Google Drive. También proponen realizar RE globales (es decir reflexiones generales sobre el escrito en su completud) en foros de Moodle abiertos especialmente con este fin. A su vez, plantean tipos de retroalimentación según los tres modelos de producción textual establecidos por Cubo, Puiatti y Lacon (2011): el de situación comunicativa remite a participantes de la interacción y su contexto, a propósitos, expectativas y conocimientos del autor y de la posible audiencia; el del evento, al contenido del texto (componentes de la investigación comunicada); y el textual, a las estrategias de formulación escrita de los significados que se busca comunicar. En función de estos modelos, las autoras establecen una progresión a lo largo de tres semanas: en la primera semana, se realizarán comentarios sobre los dos primeros modelos, en la segunda sobre los movimientos y pasos del tercer modelo; en la tercera sobre los aspectos lingüísticos. De acuerdo con la descripción anterior, es posible identificar una relación entre los tipos de comentarios y el diseño de los aspectos tecnológicos y pedagógicos de la propuesta de enseñanza.

Una aproximación diferente construye el estudio de Torres-Frías et al. (2017), quienes analizan 100 reportes escritos realizados por nueve lectores académicos de tres doctorados en educación. El procedimiento analítico se basa en el análisis de contenido, y arroja como resultado varias categorías que exceden los aspectos puramente textuales de la tesis, para contemplar ciertos conocimientos requeridos por los tesistas en su formación como investigadores, tales como: disciplina, seriedad y compromiso en la formación doctoral, aportes al nuevo conocimiento que se requiere en una tesis de doctorado, rasgos del investigador o investigadora en este nivel formativo, escritura académica y uso pertinente del lenguaje, papel de la revisión de la bibliografía, delimitación del objeto de investigación, problematización, cuestionamiento y mirada crítica, articulación o visión integral de las tareas requeridas en la investigación científica, conocimiento de los métodos, función de los contextos de investigación, involucramiento personal con el objeto, vigilancia epistemológica, necesidad de afirmaciones con sustento. De esta manera, los autores concluyen que las intervenciones pedagógicas de los lectores brindan formación en investigación en un sentido amplio, y no solamente en la escritura.

Las representaciones sobre la RE

En seis comunicaciones se analizan las percepciones de los estudiantes respecto a las RE que se proveen, tanto en el marco de las propuestas pedagógicas y-o didácticas orientadas al trabajo sobre la escritura de géneros propios de la formación de posgrado, como también en la relación tutor-tesista o experto-tesista.

Así, a grandes rasgos, se valora por parte de los participantes las dinámicas de RE que se establecen entre pares y con expertos, para el avance en el proceso de escritura y para la formación en la escritura de investigación (Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo, 2015). Puntualmente, en las iniciativas basadas en la retroalimentación entre pares, como ser los grupos de escritura (Colombo, 2017; Colombo, Bruno y Silva, 2020), se ponderan positivamente las interacciones que se generan entre los mismos tesis, a partir de la lectura de textos que se encuentran en proceso de construcción. En esas instancias, los tesis leen y comentan producciones de sus pares, actividad que es retomada en sesiones de intercambio en torno a esas observaciones. Este ejercicio es sumamente valorado por los mismos participantes ya que, en un clima de empatía, respeto y confianza, se promueve el trabajo y reflexión sobre el propio proceso de escritura, se abordan diferentes dimensiones asociadas con la construcción de los textos académicos y se debate en torno a los quehaceres propios de la formación como investigadores de los diferentes campos disciplinares de referencia.

También, encontramos trabajos que abordan el acompañamiento en la escritura de la tesis por parte de otros expertos, diferentes al tutor o director de tesis, como ser en los Centros de Escritura (Moreno Mosquera, 2020). Allí, los participantes valúan positivamente la tarea del tutor, ya que advierten mejoras sustantivas en los textos elaborados con ayuda de dichos tutores, en diferentes aspectos de los textos (la estructura genérica, el posicionamiento y la voz del autor en el escrito, la citación, la construcción gramatical y la ortografía, entre otros). Asimismo, señalan que el acompañamiento por parte de expertos deferentes al director de tesis permite focalizar el trabajo en aspectos específicos del escrito.

Finalmente, sobre la tutoría de los directores, Hernández et al. (2016) muestran que los estudiantes de posgrado están satisfechos con la tutoría que reciben por parte de sus directores de tesis, en tanto advierten una adecuada conexión emocional, retroalimentación, motivación y aliento. Sin embargo, indican que la falta de voluntad del estudiantado para continuar con la rigurosidad del trabajo de tesis constituye un factor que provoca que un porcentaje de ellos no haya obtenido la titulación. Por ello, se señala como una conclusión del estudio, que la RE es importante a lo largo del proceso, pero debe proponerse junto con otras estrategias de intervención, como el seguimiento de las trayectorias académicas y la implementación de talleres de tesis, entre otros, para asegurar la culminación de los programas.

Los cambios que operan en los textos y en las prácticas de escritura a partir de la RE

En nuestro relevamiento identificamos sólo tres artículos que profundizan en las modificaciones que acontecen en los textos y en las prácticas de escritura a partir de instancias previas en las que se brinda RE, en general en el marco de iniciativas pedagógicas que apuntan al tratamiento de la escritura de géneros del ámbito del posgrado. A continuación, detallamos estos hallazgos.

Por una parte, Álvarez y Difabio de Anglat (2018) analizan las RE de expertos en el marco de un taller virtual de escritura de tesis, y los cambios en las producciones que efectúan los participantes a partir de ellas. También se analiza, luego de la implementación de una instancia diagnóstica, la disposición del estudiante para actuar sobre la información recibida y su empleo para modificar el propio texto (*feedforward*). Las especialistas identifican que el cambio más común es reformular fragmentos del escrito, hecho que se corresponde con la preeminencia de RE con función referencial, es decir, aquellas en las que se sugiere la corrección o se ofrece una reformulación. Así, se advierte que el grupo de estudiantes acepta mayoritariamente las reformulaciones propuestas por las docentes. Sobre el perfil de cada alumno respecto de su disposición al *feedforward*, se identifica una correlación con el índice de cambios en su documento final. Para modificar esta asociación es necesario implementar un seguimiento más activo y, en especial, diseñado en el caso de estudiantes con bajas puntuaciones en el diagnóstico.

Por su parte Bosio (2018), en el marco de un taller de doctorado orientado a la escritura de ensayos académicos, analiza las intervenciones docentes implementadas a la hora de solicitar la elaboración de diferentes versiones de dichos ensayos, las RE provistas por el grupo de docentes responsables en ese proceso y las valoraciones sistematizadas por estos últimos en las planillas de evaluación del curso. Entre las conclusiones, la autora señala que a partir del proceso de intervención en la elaboración de las versiones se constata una mejora, tanto en el porcentaje de aprobación, como así también en la calidad de los escritos de una versión a otra.

Por último, Valente (2016) aborda el proceso de escritura de monografías bibliográficas llevado a cabo en un taller de escritura académica de una maestría en Ciencias Sociales y Humanas. En este proceso se tipifican las tendencias observadas en las versiones iniciales del apartado “introducción”. Para ello, se consideran cuestiones conceptuales y enunciativas que resultan centrales respecto del género: la definición del tema, los niveles de conceptualización, la construcción de su orientación argumentativa global y la construcción del *ethos*. Se concluye que las reescrituras y las orientaciones asociadas a ellas, son instancias fundamentales para resolver las dificultades específicas asociadas con las dimensiones consignadas.

Conclusiones

En la presente comunicación se buscó desarrollar un estado del arte sobre la RE en el posgrado, a fin de profundizar sobre algunas dimensiones de la práctica. A partir del relevamiento y análisis realizado, se identificaron algunos aspectos fundamentales de la RE en la escritura de textos vinculados con la construcción y difusión del conocimiento científico-académico en el nivel de posgrado.

Primeramente, una recurrencia transversal identificada en las comunicaciones es la conceptualización de la RE como una práctica involucrada en la enseñanza de la escritura en el nivel de posgrado, asociada con dinámicas participativas y de aprendizaje colaborativo que se desarrollan en propuestas pedagógico-didácticas diversas, ya sea curriculares como extracurriculares, orientadas a la escritura de géneros vinculados con la construcción y difusión del conocimiento en dicho nivel. Concretamente, la RE es entendida como una práctica formativa e interactiva en la que se proveen orientaciones en forma de comentarios, señalamientos o devoluciones a la producción elaborada por un tesista o participante, en contextos de formación diseñados para andamiar los procesos de reflexión y escritura de géneros del ámbito del posgrado y en los que intervienen expertos, tesistas y sus pares.

También se identificó que, si bien en la mayoría de las producciones se plantean dimensiones positivas sobre la RE, en algunas comunicaciones se señala que necesariamente no toda RE es promotora de aprendizajes, por lo que es necesario analizar el lenguaje empleado, la consideración de los destinatarios, el contenido y modalidad puestos en juego en las RE y el contexto en el que la práctica se desarrolla.

En relación a las categorías o clasificaciones asociadas a la RE, se constató una variedad de tipologías asociadas a la RE, que se relacionan tanto con procedimientos analíticos de investigación, como a su implementación en propuestas pedagógicas concretas, con la finalidad de habilitar modalidades de revisión y reescritura de los textos elaborados por los participantes. Dichas categorizaciones permiten comprender dimensiones asociadas tanto con el proceso de enseñanza de la escritura, en sentido amplio, como así también de la formación en investigación.

Sobre las percepciones en torno a la RE, los estudiantes de posgrado valoran positivamente esta práctica en el marco de propuestas pedagógicas y-o didácticas destinadas a la escritura de producciones académicas del área de posgrado en donde se generan dinámicas de RE entre expertos, tesistas y sus pares. Puntualmente, en las propuestas donde interactúan exclusivamente tesistas y sus pares, se pondera la empatía y confianza que reina en esos escenarios, situación que permite que los participantes planteen sus dudas, revisen y mejoren sus escritos y dialoguen en torno a los modos y normas vinculadas con la construcción de conocimiento científico y las tareas asociadas con el desarrollo de una investigación.

Finalmente, en torno a los cambios textuales y escriturales ocurridos a partir de RE, el relevamiento desarrollado permitió constatar una escasez de comunicaciones asociadas con este tópico. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de profundizar y socializar las investigaciones que aborden las transformaciones en la materialidad textual y en las prácticas escriturales de tesistas, a partir de las intervenciones (RE) de pares o expertos. Esto es importante para repensar y mejorar los dispositivos de enseñanza de la escritura en dicho nivel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aitchison, C. (2020). Writing groups, writing retreats, boot camps and other social writing events for doctoral students. En S. Carter, C. Guerin, y C. Aitchison (eds.), *Doctoral writing: Practices, processes and pleasures* (pp. 52-60). Springer.
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, 10(1), 8-23. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n1.996>
- Alvarez, G. y Difabio, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, 11(2), 40-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1540>
- Arias, M., y Gómez, P. (2019). Realimentación y comentarios escritos de tutores: ¿Cómo los entienden los profesores de matemáticas en formación? *REDIMAT – Journal of Research in Mathematics Education*, 8(1), 30-52. <https://doi.org/10.17583/redimat.2019.2847>
- Bartolini, A. M. (2017). La persistencia doctoral. Abandono y finalización. *Ciencia, docencia y tecnología*, 28(55), 1-30.
- Basturkmen, H. y East, M. (2010). The Focus of Supervisor Written Feedback to Thesis/Dissertation Students. *International Journal of English Studies*, 10(2), 79-99. <https://doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119201>
- Basturkmen, H., East, M. y Bitchener, J. (2014). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socializing students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 432-445.
- Bosio, I. (2018). ¿Podemos mejorar la calidad de la escritura en el posgrado? Algunas respuestas a partir de un proceso de investigación-acción. *Revista Brasileira De Linguística Aplicada*, 18(4), 737-769. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812959>
- Chois, P. y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44 (2), 227-259. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4622>
- Chois-Lenis, P., Arenas-Hernández, K., Aguilar-Arias, A. y Mosquera-Becerra, J. (2020). Apoyar la escritura del proyecto de tesis en salud. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 39-58. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.aept>
- Colombo, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, 1(15), 61-68. <https://doi.org/10.14409/au.v1i15.4368>
- Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Jornaler@s*, 3(8), 154-164. 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*, 43(1), 13-34. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v43i1.4993>
- Colombo, L., Bruno, D. y Silva, V. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis educativa*, 24(3), 1-13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240310>
- Cruz Martínez, A. G. (2014). La atención de la escritura académica en el posgrado: una experiencia en la UPN. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9), 51 - 59. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i9.596
- Cubo, L., Puiatti, H. y Lacon, N. (Eds.). (2011). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Comunic-arte.
- 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>
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la Tesis doctoral en Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n50/v16n50a12.pdf>
- Difabio de Anglat, H. y Álvarez, 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*, 4(8), 97-120. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1066>
- Difabio de Anglat, H. y Alvarez, G. (2020). Perfil del estudiante y desempeño en actividades virtuales de retroalimentación entre pares en torno a capítulos de tesis de posgrado. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 26-43. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.03>
- Espino Datsira, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 959-976. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1405-66662015000300012yln=esytln=es
- 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*, 2(29), 201-217. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-272>
- Fernández Fastuca, L. (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>
- González de la Torre, Y. y Jiménez Mora, J. (2021). Interlocución asistida como apoyo para la enseñanza en el posgrado. *Voces De La Educación*, 6(11), 60-74. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/261>

- Hernández, C., Jiménez, M., Guadarrama, E. y Rivera, A. (2016). La Percepción de la Motivación y Satisfacción de la Tutoría Recibida en Estudios de Posgrado. *Formación universitaria*, 9(2), 49-58. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000200006>
- Inouye, K. y McAlpine, L. (2019). Developing academic identity: A review of the literature on doctoral writing and feedback. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 1-31.
- Jeppesen, C; Goldberg, M; Szepeiner, 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*, 8(12), 149-173. http://www.revistaraes.net/revistas/raes12_art6.pdf
- Kumar, V. y Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470. <http://dx.doi.org/10.1080/13562510701415433>
- Márquez Guzmán, S. y Gómez-Zermeño, M. (2018). Grupo virtual de escritura académica. Una e-innovación para impulsar la publicación científica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 203-227. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100203&lng=es&tylng=es
- 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*, 15, 69-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283123579004>
- Moreno Mosquera, E. (2020) Las tutorías de escritura y su aporte al tesista de posgrado en el marco del Centro de Escritura (CE) de la Pontificia Universidad Javeriana. *DIDAC*, 75, 22-31. https://doi.org/10.48102/didac.2020..75_ENE-JUN.34
- Ochoa-Sierra, L. y Moreno-Mosquera, E. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 143-171. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-5725>
- 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. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/813>
- Padilla, C. (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*, 6(11), 86-115. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2000>
- Padilla, C. y López, E. (2018). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos*, 52(100), 330-356. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>

- Reyes Cruz, M. y Gutiérrez Arceo, J. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinéctica*, (45), 1-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000200011&lng=es&tylng=es.
- Rodríguez-Hernández, B. y Leal-Vera, R. (2017). La escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación básica. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (24), 224-239. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000100224&lng=es&tylng=es.
- Tapia-Ladino, M., Arancibia, B. y Correa, R. (2016). Rol de los comentarios escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guía. *Universitas Psychologica*, 15 (4), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.rcec>
- Torres Frías, J. de la C., Moreno-Bayardo, M. G. y Jiménez-Mora, J. M. (2017). Aportes de lectores y lectoras de tesis doctoral como mediación pedagógica en la formación de personas investigadoras. *Revista Educación*, 42(1), 194-214. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22970>
- Valente, E. (2016). Reescritura, reflexión teórica y argumentación en el nivel de posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 135-164. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/812>
- Wainerman, C. (2017). La eficiencia de doctorados en ciencias sociales y en ciencias exactas. En busca de evidencias. *Debate Universitario* 6(11), 17-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6468012>.
- Wainerman, C. y Matovich, I. (2016). El desempeño en el nivel doctoral de educación en cifras: ausencia de información y sugerencias para su producción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19.
- 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. <http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab081.pdf>.

ACOMPañAMIENTO DE PARES EN LA TESIS DE POSGRADO MEDIANTE UN GRUPO DE ESCRITURA VIRTUAL CONCURRENTENTE

MARÍA PAULA ESPECHE

Centro de Investigaciones Cuyo Dr. Abelardo Pithod

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

<https://orcid.org/0000-0002-1393-8300>

Introducción

En el marco de las I Jornadas Internacionales tituladas “Reflexiones sobre la formación doctoral: tensiones, desafíos y posibilidades”, dentro del espacio habilitado para el diálogo entre doctorandos, se presentó el proyecto de tesis doctoral “Acompañamiento de pares en la tesis de posgrado mediante un grupo de escritura virtual concurrente” con la intención de abrir un espacio para la discusión y los posibles aportes de los participantes.

Teniendo en cuenta lo mencionado, el presente trabajo se organiza de la siguiente forma: primero se plantea la problemática de la baja tasa de terminalidad en los estudios posgraduales y cómo, dentro de las iniciativas que buscan dar respuesta a esta situación, los grupos de escritura concurrentes pueden llegar a resultar beneficiosos para los estudiantes. Sin embargo, existen pocos estudios sobre este tipo de iniciativas, especialmente en Latinoamérica. Tras esto, se realiza un planteo de los objetivos de la investigación, la cual se centra en un grupo de escritura virtual concurrente en particular, llamado “Un, dos, ¡tesis!”. Luego se explicita el marco conceptual con el cual se trabaja: la teoría del aprendizaje situado, el concepto de aprendizaje informal y, a nivel del aprendizaje de la escritura, la noción de literacidades académicas. A continuación se hace foco en la metodología con la que se trabaja, la etnografía virtual; así como las dimensiones temporales y espaciales del proyecto y qué técnicas de recolección de datos son utilizadas. Por último, se enuncian las hipótesis vinculadas con lo planteado.

Esperamos que la presentación de este proyecto propicie un valioso diálogo en torno a la problemática de la baja tasa de terminalidad en los estudios posgraduales, especialmente en el contexto latinoamericano. Asimismo, confiamos en que aporte al conocimiento y comprensión de los grupos de escritura concurrentes como un medio para enriquecer la experiencia académica de los estudiantes de posgrado.

Planteo del problema

Desde finales del siglo XX, hubo una transformación en el modelo socioeconómico mundial: en lugar de la posesión de los factores originales de la producción, el conocimiento pasó a ser el principal motor para la producción de riquezas (Rama Vitale, 2007; Wainerman, 2020). Teniendo en cuenta esto, los gobiernos han propuesto distintas políticas para la promoción de este desarrollo donde las universidades han tenido un rol protagónico (Carreño, 2011). En efecto, el desarrollo de las llamadas “sociedades del conocimiento” o “economías basadas en el conocimiento” se encuentra íntimamente relacionado con la educación de su población. Debido a esto es que, con la intención de expandir las posibilidades de especialización, se suele vincular el desarrollo de este tipo de sociedades con la ampliación de la oferta de programas de posgrado que se ha producido en Latinoamérica desde mediados de los años noventa (Chois-Lenis et al., 2020; Wainerman y Matovich, 2016). Sin embargo, a pesar de la ampliación en la oferta de programas de estudio posgraduales, existe una baja tasa de terminalidad en dichos estudios (Barsky y Dávila, 2012). En particular, el abandono se produce principalmente cuando solo queda la entrega de la tesis, fenómeno que se conoce como “Todo Menos la Tesis” (Abreu, 2015; de Valero y Hernández, 2000).

En vinculación con el fenómeno antes mencionado, dentro de los factores que influyen en la baja tasa de terminalidad, el trabajo escrito que establece el cierre de la mayoría de los estudios posgraduales, la tesis, parece ser un género que representa desafíos (Albarran Peña y Uzcategui, 2020; Giraldo-Giraldo, 2019; Ochoa Sierra y Cueva Lobelle, 2017). Esto se debe a la difícil transición que implica el pasar de ser mero receptor a productor del conocimiento (Arnoux, 2009; Carlino, 2005; Lovitts, 2005), ya que se busca que se realice un aporte auténtico y relevante sobre un tema, tarea poco habitual en otras instancias de aprendizaje. Además de la dificultad para inherente en el género textual “tesis” por lo antes mencionado, el proceso de elaboración suele ser más extenso que los de la realización de otro tipo de escritos, hecho que puede provocar sentimientos de soledad y aislamiento (Ali y Kohun, 2007; Bertolini, 2020; L. M. Colombo et al., 2022) que provoquen en el abandono de los estudios. Por último, teniendo en cuenta que, en general, cuando se realizan estudios de posgrado las obligaciones son mayores que cuando uno está en el grado o pregrado, existe una dificultad para equilibrar los estudios con el mundo laboral y familiar (Castelló et al., 2017) que puede truncar o dilatar su finalización.

Con vistas a auxiliar a los estudiantes en esta problemática, se han desarrollado diferentes iniciativas pedagógicas, tales como talleres de tesis (Fernández Fastuca y Guevara, 2017), seminarios (Álvarez y Difabio de Anglat, 2021) o grupos de escritura (Colombo, 2012). Estos últimos pueden ser definidos como iniciativas en donde más de dos personas se reúnen para escribir de manera sostenida, a través de repetidas reuniones, para hacer, discutir o compartir su escritura según propósitos acordados (Aitchison y Guerin, 2014). Como dispositivos didácticos, resaltan por su enfoque en la actividad grupal más allá de la intervención del docente, ya que buscan constituirse como espacios de organización horizontal que apoyen las

prácticas reales de escritura de los tesistas (Colombo y Morán, 2023). Participar en este tipo de iniciativas parece conllevar ciertos beneficios, tales como una experiencia de escritura más placentera, ya que los tesistas lidian con los sentimientos de aislamiento y soledad al compartir el proceso de escritura con otros (Déri et al., 2021; Wilson y Cutri, 2019). Además, se propicia un espacio seguro para los estudiantes donde puedan desafiar y hacer explícitas sus prácticas académicas (Wilmot y McKenna, 2018); así como también fomenta el desarrollo de las habilidades escriturales de sus participantes a través de un aprendizaje situado de las prácticas letradas (Colombo, 2017; Murphy et al., 2014). Según el tipo de tarea, los grupos de escritura pueden clasificarse de la siguiente manera: 1) grupos de revisión, donde el foco está en el intercambio y comentario de borradores entre pares; 2) grupos de acompañamiento o rendición de cuentas, donde los participantes se reúnen para compartir objetivos y avances, pero no necesariamente se comparten borradores; y 3) los grupos de tipo concurrentes, sobre los cuales haremos foco a continuación.

Según Colombo y Morán (2023), los grupos de escritura de tipo concurrente pueden definirse como aquellos en los que “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” (p. 175). La participación en este tipo de iniciativas en particular puede facilitar la generación de hábitos de escritura y así propiciar un aumento de la productividad académica (Bourgault et al., 2022). Sumado a esto, la frecuencia de los encuentros puede ayudar a construir comunidad, al generar espacios de contención y así crear un ambiente seguro que propicie el pensamiento crítico (Haas et al., 2020). En relación con la modalidad de los encuentros, los realizados de forma virtual podrían resultar beneficiosos, ya que evitan el traslado y facilitan el mantenimiento del dispositivo en el tiempo (Komperda et al., 2010) por su carácter de ubicuos o *boundaryless*, es decir, sin límites geográficos o temporales que impidan la participación. La virtualidad facilitaría interacciones que de otra manera no se hubieran dado, situación que es apreciada por los participantes (Johnson y Lock, 2020).

A pesar de todos estos potenciales beneficios, son pocos los estudios realizados en Latinoamérica acerca de los grupos de escritura virtuales de tipo concurrentes. El presente trabajo busca analizar el desarrollo de un grupo de escritura virtual concurrente para tesistas posgraduales llamado “Un, dos, ¡tesis!” durante el período 2021-2024, el cual tiene como objetivo el acompañamiento de los estudiantes de posgrado en la escritura de su tesis al brindarles un espacio donde pueden socializar con otros en su misma situación así como también enfocarse y avanzar en la textualización de su tesis.

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es analizar el desarrollo de un grupo de escritura virtual concurrente para tesistas posgraduales llamado “Un, dos, ¡tesis!” durante el período 2021-2024. Se busca caracterizar, desde el punto de vista de sus participantes, el

funcionamiento del grupo de escritura virtual concurrente “Un, dos, ¡tesis!”, conformado por maestrandos y doctorandos de distintas instituciones latinoamericanas en tanto dispositivo didáctico orientado a favorecer el aprendizaje de las prácticas letradas relacionadas con la investigación, considerando, entre otros aspectos, el fomento del bienestar académico de los investigadores, así como también los desafíos y beneficios asociados con diferentes modalidades de comunicación virtual.

Como objetivos específicos, se busca estudiar lo siguiente:

1. Determinar, según el punto de vista de sus participantes, el valor del “Un, dos, ¡tesis!” para el aprendizaje de las prácticas de escritura académica.
2. Determinar, según el punto de vista de sus participantes, el valor del “Un, dos, ¡tesis!” en tanto espacio para el avance de las tesis y las publicaciones relacionadas con la investigación.
3. Especificar, según el punto de vista de los participantes, los posibles beneficios de participar del “Un, dos, ¡tesis!” para su bienestar académico.
4. Especificar, según el punto de vista de los participantes, los desafíos y ventajas asociados con el uso de diferentes herramientas y modalidades de comunicación virtual (e.g., totalmente asincrónica, sincrónica o mixta, entre otras).

Marco conceptual

Posicionándonos en una perspectiva sociocultural, consideramos que el aprendizaje de las prácticas letradas requiere ir más allá del foco en el texto en sí, analizando también las actividades que realizan las personas al leer y escribir en contextos situados social e históricamente. En efecto, entendemos al aprendizaje como un proceso de participación en comunidades de práctica en el cual quien participa realiza un movimiento que va desde la periferia hacia la participación plena acompañado en este quehacer por otros novatos y por expertos de dicha comunidad (Lave y Wenger, 1991). Una comunidad de práctica puede conceptualizarse como un grupo de individuos que comparten una inquietud, una serie de problemas o una pasión sobre un tema específico, y que profundizan en sus conocimientos mediante la interacción continua entre ellos (Wenger et al., 2002). Posteriormente, Wenger aclara que la noción de comunidad de práctica no se refiere tanto a un grupo o equipo de personas en sí, sino más bien a un proceso social de negociación de competencias en un área de interés particular, del cual se derivan, como fenómeno secundario, la estructuración de las relaciones sociales (Farnsworth et al., 2016).

En línea con esta perspectiva, buscamos entender cómo se aprende en contextos no formales de aprendizaje (Rogoff et al., 2016), donde no hay una intención explícita de enseñanza, sino que el foco se encuentra en la actividad significativa y en la interacción social. En efecto, aprendizaje informal no es expresamente didáctico, sino que está integrado en una actividad significativa y se basa en la iniciativa, el interés o la elección del alumno en lugar de ser el resultado de demandas o requisitos externos. Además, no implica una evaluación externa a la actividad. Los entornos de aprendizaje informal tienen como objetivos

el aprendizaje y la innovación y todos incluyen orientación para los recién llegados a través de la interacción social y/o la estructura de las actividades.

Por último, centrándonos en la escritura, nos posicionamos dentro del marco de los Nuevos Estudios de Literacidad, ya que nuestra intención es dejar de lado el “sesgo en el texto” (Lillis y Scott, 2007) para enfocarse en lo que las personas hacen con los textos en los distintos espacios sociales y las identidades que construyen los sujetos entre sí. Las prácticas de escritura se comprenden como manifestaciones concretas, dinámicas y heterogéneas (Prior, 1997). En lugar de referirse a una experiencia disciplinaria única e idealizada, al centrarse en la participación, se desplaza la atención hacia las formas de ser de los miembros, ya sean noveles o experimentados, en estas comunidades de práctica (Prior, 1998). En el ámbito académico, las identidades de las personas están en constante evolución, ya que los miembros de las comunidades académicas aprenden a comprometerse progresivamente en diferentes prácticas y comienzan a percibir trayectorias distintas a las que habían concebido inicialmente (Casanave, 2005). En el contexto latinoamericano, los estudios sobre literacidad han resultado significativos para las investigaciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Al considerar las prácticas letradas en un sentido amplio, más allá del texto, se abren nuevas áreas y formas de estudiar el lenguaje (Moreno y Sito, 2019). Ejemplos de esto son las investigaciones que se centran en la comprensión de las prácticas de lectura y escritura en jóvenes y adultos, aquellas que se enfocan en contextos rurales, y las que versan sobre la construcción identitaria en el marco educativo (Atorresi y Eisner, 2021).

Metodología

Desde una perspectiva cualitativa, se realizará un estudio de corte etnográfico virtual (Hine, 2011) sobre el grupo de escritura virtual concurrente llamado “Un, dos, ¡tesis!”. El espacio estudiado fue creado *ad hoc* en el año 2021. Debido a que no está inscripto en un marco institucional, el espacio se encuentra en las redes sociales Facebook e Instagram. Allí, quienes estén interesados encuentran la información acerca de los horarios y sobre cómo acceder a las reuniones. Para poder participar por primera vez de los encuentros, se debe llenar un formulario de Google con algunos datos vinculados al proceso de escritura de tesis: qué disciplina estudian, en qué programa/carrera se encuentran, cómo se enteraron de la iniciativa, entre otras. Luego, se les enviaría un correo electrónico con la información para acceder a la videollamada, la cual se realizaría utilizando Google Meet.

En los encuentros se distinguen dos roles principales: coordinador y participante. El primero en general es una persona, pero en ocasiones son dos; mientras que la cantidad de participantes varía en cada sesión. Quien coordina se encarga de los aspectos logísticos del encuentro: inicia la videoconferencia, permite el ingreso de los participantes, realiza un relevamiento escrito de las sesiones, brinda los turnos de habla y se asegura de mantener la estructura de los encuentros. Cada reunión se divide en tres etapas: 1) presentación, objeto de

estudio y objetivo de escritura (10 a 15 min.); 2) momento de trabajo (50 a 60 min.); y puesta en común sobre la sesión (10 a 15 min.).

En la primera etapa, el coordinador organiza los turnos de habla para que cada participante se presente si es la primera vez que participa del espacio, que cuente qué tipo de tesis está realizando, en qué disciplina y cuál es su tema de investigación. Cuando ingresa alguien por primera vez al espacio, si bien aparece una explicación de la dinámica en las redes sociales, siempre se le vuelve a comentar cómo se organiza la sesión utilizando una infografía realizada a través de Genially.

En la segunda etapa, quien coordina proyecta el cronómetro (<https://pomofocus.io/>) con el tiempo estipulado de trabajo, les desea éxitos en sus tareas a los participantes y todos apagan micrófono y cámaras para enfocarse en sus proyectos de escritura. Tras sonar la campana que indica el fin del momento de trabajo, tanto coordinador como participantes vuelven a la videoconferencia, activan cámara y micrófonos, dando comienzo a la tercera y última etapa: la puesta en común. Allí, quien coordina va otorgando los turnos de habla para que cada uno cuente cómo le fue en el momento de trabajo: si logró los objetivos, si pudo concentrarse, qué le queda por hacer para una próxima sesión de trabajo y si tiene alguna inquietud.

Además de asistir a los encuentros, se realizarán entrevistas en profundidad y se llevará un diario de campo. A través de un enfoque de análisis temático (Braun y Clarke, 2006), se procederá a la interpretación y triangulación de los datos en diálogo con los obtenidos en investigaciones anteriores y los derivados del marco teórico.

Hipótesis y reflexiones finales

La hipótesis que guía este trabajo es que la iniciativa de “Un, dos, ¡tesis!” será percibida por sus participantes como una comunidad de práctica en la cual aprenden sobre las prácticas letradas académicas a través de su progresiva participación y, además, que considerarán que el ser parte de ella les permite afrontar sentimientos de soledad y aislamiento, así como también les facilitará la organización de los tiempos de escritura y de hábitos de trabajo.

A través de la reflexión y el intercambio de ideas, aspiramos fomentar futuras investigaciones y prácticas que enriquezcan el ámbito de la formación doctoral. La participación activa y el compromiso de la comunidad académica son clave para avanzar en la construcción de un espacio colaborativo que promueva el éxito y la culminación exitosa de los estudios de posgrado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J. L. (2015). Síndrome Todo Menos Tesis (TMT). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 10(2), 246-259.
- Aitchison, C., y Guerin, C. (2014). Writing groups, pedagogy, theory and practice. An introduction. En *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond. Innovations in practice and theory*. Routledge.
- Albarran Peña, J. M., y Uzcategui, K. Y. (2020). Los bloqueos de escritura en la elaboración de las tesis doctorales. *Revista Chilena de Pedagogía*, 2(1), 1. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.57595>
- Ali, A., y Kohun, F. (2007). Dealing with Social Isolation to Minimize Doctoral Attrition- A Four Stage Framework. *International Journal of Doctoral Studies*, 2(1), 33-49.
- Álvarez, G., y Difabio de Anglat, H. (2021). Seminario virtual de tesis como microcomunidad de práctica académica. *Panorama*, 15(28), 36-53. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28.1815>
- Arnoux, E. N. D. (Ed.). (2009). *Escritura y Produccion de Conocimiento en las Carreras de Posgrado*. The WAC Clearinghouse. <https://doi.org/10.37514/INT-B.2020.1190>
- Atorresi, A., y Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: Perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35. <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>
- Barsky, O., y Dávila, M. (2012). El sistema de posgrados en la Argentina: Tendencias y problemas actuales. *Revista Argentina de Educación Superior*, 5, Article 5.
- Bertolini, A. M. (2020). Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica/The solitudes of the doctoral students. A pedagogical approach. *Revista de Educación*, 19, 165-185.
- Bourgault, A. M., Galura, S. J., Kinchen, E. V., y Peach, B. C. (2022). Faculty writing accountability groups: A protocol for traditional and virtual settings. *Journal of Professional Nursing*, 38, 97-103.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), Article 2.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados?: Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420.
- Carreño, C. I. (2011). Posgrados sobre desarrollo en América Latina: Origen y evolución. *Educación y educadores*, 14(2), 327-345.
- Casanave, C. P. (2005). *Writing games: Multicultural case studies of academic literacy practices in higher education*. Routledge.
- 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*, 25(2), 535-556.

- Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Jornaler@s*, 3(3), 154-164.
- Colombo, L. (2012). *Grupos de escritura en el posgrado*. VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior. Centro Universitario Regional Paternal. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Colombo, L. M., Iglesias, A., Kiler, M., y Saez, V. (2022). Grupos de escritura en el postgrado: Experiencias de tesis. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de educación (Serie Indagaciones)*, 1(32), 163-172.
- Colombo, L., y Morán, L. (2023). Diálogos acerca del surgimiento, transformación y proyección de los grupos de escritura. En G. Alvarez, L. Colombo, Difabio de Anglat, L. Morán, M. I. Pozzo, y M. B. Taboada (Eds.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (Edicions UNGS, pp. 159-187). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- de Valero, Y. F., y Hernández, M. M. (2000). Factores que inciden en el Síndrome Todo Menos Tesis (TMT). *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 31, Article 31.
- Déri, C. E., Tremblay-Wragg, É., y Mathieu-C, S. (2021). Academic Writing Groups in Higher Education: History and State of Play. *International Journal of Higher Education*, 11(1), Article 1.
- Farnsworth, V., Kleanthous, I., y Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of Practice as a Social Theory of Learning: A Conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 139-160. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799>
- Fernández Fastuca, L., y Guevara, J. (2017). Los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 31-46. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2637>
- Giraldo-Giraldo, C. (2019). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80). <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9633>
- Haas, S., De Soete, A., y Ulstein, G. (2020). Zooming through Covid: Fostering safe communities of critical reflection via online writers' group interaction. *DOUBLE HELIX (HAMDEN)*, 8. <https://doi.org/10.37514/DBH-J.2020.8.1.01>.
- Hine, C. (2011). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.
- Johnson, C., y Lock, J. (2020). Virtual Writing Groups: Collegial Support in Developing Academic Writing Capacity. <https://wcol2019.ie>. Proceedings of the 2019 ICDE World Conference on Online Learning, Dublin City University, Dublin, Ireland. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3804014>
- Komperda, K. E., Griffin, B. L., Cryder, B. T., Schmidt, J. M., y Reutzell, T. J. (2010). *Effects of a virtual writing club in a college of pharmacy. Volume 2, Issue 2, March-April 2010, Pages 68-71*. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2010.01.008>
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.

- Lovitts, B. (2005). Being a good course-taker is not enough: A theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154.
- Moreno, E., y Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala*, 24(2), Article 2.
- Murphy, S., McGlynn-Stewart, M., y Ghafouri, F. (2014). Constructing our identities through a writing support group: Bridging from doctoral students to teacher educator researchers. *Studying Teacher Education*, 10(3), 239-254. <https://doi.org/10.1080/17425964.2014.949656>
- Ochoa Sierra, L., y Cueva Lobelle, A. (2017). El bloqueo en el proceso de elaboración de una tesis de maestría: Angustias y desazones percibidas por sus protagonistas. *Lenguaje*, 45(1). <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v45i1.4614>
- Prior, P. (1997). Literate Activity and Disciplinarity: The Heterogeneous (Re)production of American Studies Around a Graduate Seminar. *Mind, Culture, and Activity*, 4(4), 275-295. https://doi.org/10.1207/s15327884mca0404_5
- Prior, P. (1998). Resituating the Discourse Community: A Sociohistoric Perspective. En *Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy* (pp. 3-32). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Rama Vitale, C. (2007). *Los postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento*. UDUAL. <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/34>
- Rogoff, B., Callanan, M., Gutiérrez, K. D., y Erickson, F. (2016). The organization of informal learning. *Review of Research in education*, 40(1), 356-401.
- Wainerman, C. (2020). El mundo de los posgrados. En C. Wainerman (Ed.), *En estado de tesis: Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales* (pp. 23-54). Manantial.
- Wainerman, C., y Matovich, I. (2016). El Desempeño en el Nivel Doctoral de Educación en Cifras: Ausencia de Información y Sugerencias para su Producción. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19.
- Wenger, E., McDermott, R. A., y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard business press.
- Wilmot, K., y McKenna, S. (2018). Writing groups as transformative spaces. *Higher Education Research y Development*, 37(4), 868-882. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1450361>
- 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 L. Pretorius, L. Macaulay, y B. Cahusac de Caux (Eds.), *Wellbeing in Doctoral Education* (pp. 59-76). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9302-0_7

HILVANANDO LA TRAMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

ÁNGEL GUSTAVO ROMERO

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJU)-

Facultad de Educación (UCASAL)

<https://orcid.org/0000-0002-4389-6025>

Introducción

Con la sanción y la implementación de la Ley 26206 de Educación Nacional (en el año 2006) se plantea la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). A partir de entonces, este es el único órgano nacional responsable de la generación y articulación de las políticas relativas a la formación docente inicial y continua de los docentes, con el propósito fundamental de que esta formación responda a las aspiraciones y necesidades de la sociedad actual.

A partir de ello, el campo de la práctica docente fue cobrando relevancia en los diseños curriculares provinciales de la formación docente inicial, no como campo aislado sino en complementariedad con los campos de la formación general y de la formación específica. La práctica profesional permite al futuro docente observar la realidad educativa en un contexto real, llevar sus conocimientos teóricos y reflexionar sobre sus propias experiencias en el aula.

Desenmarañar e hilvanar la trama de significación que se construye en la formación docente como práctica profesional implica poner de manifiesto situaciones o episodios vividos a diario, y que dan cuenta de una realidad con la que estamos comprometidos. Esto permite no solo la reconstrucción de nuestra subjetividad, sino también pensarla en relación con otros, a través de diversas mediaciones. La formación docente desde la práctica profesional cobra mayor fuerza formativa; pues un pasado no incorporado acríticamente, sino que da lugar a procesos de análisis y reflexión, permite reconocer sus huellas y marcas en la construcción del proceso formativo que se ha realizado.

La narración y la escritura de las experiencias vividas o pensadas en la formación docente —desde la propia biografía, esto es, la autobiografía— generan una huella epistémica que aporta materiales originales a la formación y a la actualización docente (Romero, 2017). Huella que conlleva una reflexión que habilita procesos donde el pensamiento, los sentimientos y las emociones que el relato oral y escrito provoca puedan constituirse en material a ser pensado, trabajado, elaborado; y así generar prácticas docentes transformadoras (Aguirre, 2017, p. 191).

Para finalizar, la trama debe ser una construcción permanente que permita la incorporación de los sujetos, tanto en su lectura como en su acción. La materialización de la trama en un relato de los actores, hilvanado y subjetivante, co-formado, hace que estos vayan interpretando y resignificando sus propias experiencias en relación con el objeto de estudio, donde la interpretación que los sujetos van haciendo sobre los desafíos de la formación docente está íntimamente vinculada a su experiencia y trayectoria personal y profesional en el campo formador.

Reconstrucción del concepto de urdimbre y trama

Iniciar el recorrido de la construcción de la trama nos lleva a recuperar el oficio de los artesanos textiles. Los telares son máquinas utilizadas para tejer, donde se colocan hilos paralelos llamados urdimbre, que son sujetados en los extremos para tensarlos. La urdimbre son los hilos base, sobre los cuales se teje, y se colocan verticalmente; los hilos con los que se teje (colocados de manera horizontal) se denominan trama, siendo el tejido un proceso por el cual se va pasando la trama por arriba y debajo de la urdimbre, cruzándola.

El diccionario de la Real Academia Española (2022) define a la trama como a “un conjunto de hilos que, cruzados con la urdimbre, forman una tela”. Urdimbre es el conjunto de hilos situados longitudinalmente que, tensados sobre el telar, reposan esperando la llegada de la trama que se ira entretejiendo; es decir, ambos conceptos —urdimbre y trama— serán considerados como complementarios, que se necesitan para existir y hacer, construir algo resultante de la ligazón entre las partes de un asunto u otra cosa.

Entonces, la trama será entendida como el entrecruzamiento de hilos, de líneas, que forman un *microtejido*, que se construye a partir de las interacciones de los sujetos en formación, en niveles conscientes e inconscientes. Por eso es que, en las artesanías, se encuentran productos diferentes dependiendo del tejido, los colores y las materias primas que se utilicen para su creación.

A partir de lo expresado, podemos recuperar la conceptualización de trama desde diversos campos disciplinares y autores como Rosato (2012), Vizer (2016), Matoso (1996), Guerra (2008) y Souto (1996). Sobre la base de estos autores entenderemos por *urdimbre* a los hilos que configuran las condiciones sociales, culturales, políticas, económicas e institucionales, mientras que las tramas se refieren a las condiciones subjetivas/personales: tiempo/espacio, lo simbólico/lo imaginario, la corporeidad, las huellas, las marcas.

Esta profundización bibliográfica puede resumirse en el siguiente cuadro:

TABLA 1. TEMÁTICAS POR AUTOR

Autor	Conceptualización	Abordaje	Aportes
Rosato (2012) Antropología	Asociado con la cultura	Descripción densa	Dimensiones del sujeto desde sus prácticas.
Vizer (2006) Ciencias de la comunicación	Como metáfora	Dimensiones de la realidad	Construcción de una red de sentidos
Matoso (1996) Corporal dramático	Territorio/cuerpo	Mapa fantasmático de la realidad	Cuerpo como territorio
Guerra (2008) Aportes de Ricoeur	Sistema temporal de lo heterogéneo	Relaciona la trama desde el ritmo (musical)	El sujeto elabora su propio texto
Souto (1996) Psicología clínica	Entretejido de constituyente heterogéneo e inseparablemente asociado	Enfoque multirreferencial	Se construye desde lo funcional, simbólico e imaginario
Vizer (2006) Ciencias de la comunicación	Como metáfora	Dimensiones de la realidad	Construcción de una red de sentidos
Matoso (1996) Corporal dramático	Territorio/cuerpo	Mapa fantasmático de la realidad	Cuerpo como territorio

Fuente: elaboración propia.

La construcción que el sujeto realiza es un recorrido, e invita a preguntarnos por lo que escuchamos y por aquello que habilita la palabra en cada situación a lo largo de dicho recorrido. Esta mirada es una mirada que no actúa en nombre propio, sino que promueve un accionar colectivo en los espacios públicos, por lo que debe ser considerada multidimensional y situada.

Por eso, mirar una trayectoria supone sostener una mirada múltiple; el sujeto habla a su manera a lo largo de su recorrido educativo y formativo e incluso de vida, de la organización formativa, y esta no hace más que decir en su cotidianidad y de distintos modos quiénes son los sujetos que educa o forma.

La formación docente en el Ciclo de Complementación Curricular

Pensar la formación docente no debe ser accidental e ingenuo; los problemas que emergen en los procesos de formación son resultantes de los modos específicos de producción, distribución y consumo de los conocimientos en nuestro país, y estos modos se encuentran institucionalizados e incorporados en los sujetos y en sus prácticas.

Bedacarratx (2009) —retomando los aportes de Ferry (1997)— propone la formación desde una doble acepción: a) la formación como institución social, y b) la formación como dinámica de un desarrollo profesional. La formación se instaura en un mundo en constante cambio, presentándose así como un dispositivo al que el sujeto recurre para ser reconocido social y profesionalmente (p. 152); entonces, la significación hegemónica de la formación se concretiza en dispositivos centrados en la administración de aquellas herramientas teóricas y metodológicas que autorizan para el ejercicio de una práctica profesional, pretendiendo que dichas herramientas le sirvan al sujeto para transformarse y estar en condiciones de adaptarse a los cambios constantes de la sociedad.

Por su parte, Branda (2018) propone que encontramos dos maneras de abordar la formación docente: por un lado, desde su organización interna: “la formación es un conjunto de acciones organizadas” (Souto, como se cita en Menghini y Negrin, 2011, p. 25), que permite a los practicantes o docentes relacionarse con saberes, desarrollar habilidades y promover actitudes que luego se transformen en competencias. Por otro lado, desde el sujeto: “la formación es un conjunto inacabado, siempre en movimiento, siempre en curso de transformaciones” (Souto, como se cita en Menghini y Negrin, 2011, p. 25), y es el sujeto de manera activa y temporal quien le va dando forma, tiene una dinámica personal y permanente que él le asigna en el correr de su trayectoria y que lo va transformando.

Abordar los diversos modelos/perspectivas de la formación docente nos va mostrando cómo los modelos referidos impactaron en el sistema formador de formadores, y por ende en las diversas realidades áulicas. A partir de ello se intenta avanzar un paso más adelante, hacia lo que supone un trabajo del sujeto sobre sí mismo, una acción reflexiva que lo lleva a analizar su propia experiencia y lo que le provoca internamente; es decir que la formación docente estará atravesada por la biografía del sujeto en formación. Repensar la formación docente en el ciclo de complementación curricular implica considerar a la formación como una trama de procesos constitutivos de la subjetividad, donde los tiempos históricos y los tiempos subjetivos dan cuenta de la puesta en juego de tradiciones y de las transmisiones de saber y experiencias.

Hilvanando experiencia y subjetividad en la práctica

Iniciamos este apartado con algunos interrogantes que intentaremos responder a medida que avancen las reflexiones y que van surgiendo en esta aventura del trabajo en lo biográfico-

narrativo: ¿qué puede una narrativa?, ¿qué se desprende de su trama?, ¿qué nos permite?, ¿quién/es habla/n? Lo narrativo entrama muchas veces prácticas de resistencias, de lucha, y de silenciamientos. En ella se recortan y atribuyen sentidos, se construyen silencios de acuerdo con intereses singulares y deseos actuales; todo ello nos interpela. Entonces, la narrativa es una forma de construir realidad, de apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos.

Delgado García (2018) destaca que en numerosas investigaciones —Goodson, 2004; Bolívar y Domingo, 2006; Oliveira et al., 2006; Cid-Sabucedo et al., 2009; Hernández et al., 2009; López de Maturana, 2010; Grangeiro Gondim, 2012; Muñiz Terra, 2012; González-Monteagudo y Ochoa-Palomo, 2014; Rubilar Donoso, 2015; Delgado-García y Boza-Carreño, 2016; Hipchen y Chansky, 2017; Passeggi, 2017— puede apreciarse la importancia que el método biográfico-narrativo cobra en la actualidad, hasta lograr integrarse en la dimensión cualitativa como diseño metodológico con entidad propia (p. 2).

La finalidad de lo biográfico-narrativo busca promover interconexiones entre las lecturas, las escrituras y la problematización de las prácticas formativas desde la perspectiva de la investigación, y en contextos de formación en el entorno académico. A su vez, permite revisitarse la mirada que tenemos de las prácticas en la trama de la experiencia y de los múltiples entrecruzamientos de factores que se despliegan en ella.

Delgado García (2018), parafraseando a González Monteagudo (2008), expresa que el enfoque biográfico narrativo debe considerarse como:

... una práctica de investigación, formación e intervención, guiada por un objetivo innovador y emancipador, que pretende compaginar el trabajo individual del sujeto narrador de su vida con la dimensión colectiva propia de los seres humanos. En tanto que investigación, el objetivo consiste en la producción de conocimiento; en tanto que formación, la meta perseguida es contribuir a que los sujetos den sentido a su propia vida; en tanto que intervención, el fin consiste en contribuir a que las personas se impliquen en la acción social. (p. 210)

Estos procesos de construcción generan nuevos modelos de pensamiento que se traducen en el hacer, sentir, decir y actuar de los sujetos. Y es el relato el que permitirá realizar un recorrido de aquello que las prácticas producen en términos de experiencia, donde **lo importante no es tanto lo que dicen sino lo que dan a pensar**. Un pensar que por momentos invita a abandonar la literalidad de lo dicho y, por momentos, convoca a volver sobre los relatos para quedarse con las voces y las imágenes que figuran en la narración.

Así, Huber (2014) expresa que los relatos individuales se enredan y se auto(forman) unos a otros. De la misma manera, los relatos narrados (de familiares, de niños, de docentes) se enredan con, se moldean a partir de, y a veces moldean narrativas sociales, culturales, institucionales, lingüísticas y familiares (p. 53-54).

Por ello, pensar al sujeto es pensar la subjetividad y la formación como construcción de la subjetividad. Esa subjetividad es el vínculo peculiar y absolutamente individual que cada uno de nosotros como sujeto singular establece con el mundo. Y esa manera peculiar en la cual nos vinculamos con el mundo es una construcción de sujeto, y tanto la educación como la formación tienen un papel fundamental para esta construcción (Souto, como se cita en Yuni, 2009, p. 20); mientras que la experiencia es una manera especial de mirar los sucesos o situaciones, ya que puede ser dicha, pide ser dicha, en el sentido de que es algo significativo para quien la vive como algo nuevo. Contreras y Pérez de Lara (2013) expresan que la experiencia y la subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad (p. 25).

La subjetividad se construye y esta dinámica actúa re-elaborando permanentemente los trazos, las marcas, las memorias de encuentros previos; es decir, **el rostro de los otros en nosotros**. Los alumnos de las prácticas actúan en un mundo complejo y multifacético, que a la vez actúa sobre ellos; por eso han de rescatarse las miradas de ese mundo y de la futura labor profesional en esta etapa de formación.

Menghini (2016, p. 182) explica a la narratividad como aquello que puede ser narrado, pero siempre dependiendo del sujeto narrador, de sus posibilidades; cuestión que resulta ser la condición básica para que la narración sea posible. Volver la mirada hacia las prácticas invita a preguntarnos por lo que escuchamos y por aquello que habilita la palabra en cada situación de su recorrido. Esta mirada es una mirada que no actúa en nombre propio, sino que promueve la construcción de un accionar colectivo en los espacios públicos.

Desde el plano metodológico, la consecución del relato narrativo va a tener como principal herramienta a la entrevista biográfica en profundidad. Esta se utiliza para canalizar la información a la que el investigador tiene acceso y, junto con el investigado, entrar así en contacto de forma sucesiva con el objeto de investigación.

En este sentido, es una técnica que demanda la interacción de al menos dos personas. En este tipo de entrevista el investigador cobra un papel secundario, pues se va a limitar a inducir la narración, a transcribirla y a “retocar el texto final”; siendo el investigado el protagonista de la narración de lo acontecido en su vida. Esto se convierte en un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido algunos de esos acontecimientos y experiencias.

Con relación al planteo anterior, Trueba (2020) se interroga: “¿mis entrevistadxs eran lxs que hablaban o era yo quien, utilizando sus palabras, expresaba lo que estas narrativas afectaron de mi propia biografía? (p. 373). Es decir que quien dirige la entrevista se ve afectado, interpelado también a sí mismo.

Entonces, podemos apreciar que la narrativa es una estructura de construcción de significados, ya que los sujetos piensan y dan sentido a la experiencia en una dimensión temporal de acuerdo con estructuras narrativas. El compromiso reflexivo con la práctica sirve para expresar lo que hacemos y por qué lo hacemos, nos permite adoptar una postura crítica que puede contribuir a la elaboración de una explicación más completa de nuestras prácticas. Es fructífero porque amplía nuestra comprensión y provoca consecuencias de mejora (Branda, 2018, p. 77), que dan como resultado los procesos de transformación subjetiva propios de toda formación; una construcción a partir de las experiencias de los propios sujetos, siempre en interacción con otros, no de manera aislada.

La tarea de reconocer la influencia, las marcas, las huellas, los trazos o enseñanzas que otros hemos dejado en esos sujetos que hoy están por ser docentes solo parece posible en tanto ellos accedan y trabajen con su contenido biográfico vivido. Es decir, siempre que los practicantes puedan reconocer y reconocerse una vez realizados sus relatos de las experiencias socioescolares y se hayan enfrentado con ese pasado que han vivido y los ha constituido. En otras palabras, esta tarea se refiere a la comprensión de aquellos procesos involucrados en la construcción del rol profesional que los futuros docentes atraviesan en su trayecto formativo.

En este encuadre, el entramado de voces —institucional, social, cultural, y del otro— hacen de la formación un proceso continuo que no se agota en la formación inicial y que acompaña toda la vida profesional de los docentes. Y en ese proceso los discursos producen sentidos, crean realidades y modos de actuar y comprender. Al respecto, Trueba (2020) manifiesta que esta forma de investigar genera que el investigador deba rastrear datos en una maraña de historias que avanzan y retroceden en el tiempo (p. 380)

Soria et al. (2009, p. 166) retoma las expresiones de Philippe Meirieu al decir que el docente solo puede vivir, pensar, y crear algo nuevo si ha hecho suya su propia historia, más precisamente si esta le ha proporcionado las claves necesarias para la lectura de su entorno, para la comprensión del comportamiento de quienes le rodean, para la interpretación de los acontecimientos de la sociedad en la que vive.

A modo de conclusión

Iniciamos estas reflexiones con el interrogante “¿cuál es la potencia de una investigación que se hace desde lo biográfico-narrativo en la formación docente?”⁴. En todo el texto, la narrativa viene siendo una opción epistemológica, política y metodológica de la investigación doctoral.

Esto implica asignar una mirada/escucha y ser mirado/escuchado por *otros*. Y en ese intercambio comenzamos a desentrañar los hilos que hilvanan la trama de la formación

⁴ Interrogante planteado por el Tribunal Evaluador al momento de la defensa del proyecto de tesis (26.3.21).

docente; donde la mirada poscualitativa a través de lo biográfico-narrativo nos permitirá ir más allá de los viejos esquemas con que la formación docente se definió. Es pensar-la como una tarea artesanal, recuperando los procesos subjetivos que les suceden a los sujetos investigados y al propio investigador, y en los que ambos se encuentran entramados.

El tema de desentrañar las tramas de significación en la formación docente implica preguntarse no solo por una autoimagen, sino fundamentalmente por las formas de ser en un mundo socio-profesional y por las formas de hacer que, desde una posición interna del sujeto, se entretajan en la dinámica social. La propuesta metodológica nos pone en un lugar de múltiples protagonismos, como actores de la experiencia, como sujetos de la escritura, como protagonistas en el análisis sobre nosotros mismos y sobre cómo nos ven los otros. El enfoque biográfico-narrativo se constituye como un camino a la transformación del sujeto investigado pero también del investigador; pues se recuperan voces y vivencias, significaciones y reflexiones sobre el proceso.

El entretajido está compuesto por el investigador, inmerso en esa construcción de sentidos, y por los otros en el intercambio permanente. Existen las hebras tejidas en esa tela que se construyó con experiencias individuales y colectivas, a su vez, existen las hebras que se dejaron de tejer, y que nos llevará a concretar un nuevo entretajido retomando los hilos que se destejan.

Este nuevo modo de narrar supone en sí mismo instancias de interpretación, de construcción y recreación de significaciones, lecturas de la cotidianidad; por lo tanto, este nuevo texto se presenta desordenado y confuso, discontinuo, azaroso, lleno de ruidos y, también, sordo y mudo. A lo que Allport (en Yuni-Urbano, 2005) señala: “(...) si queremos saber qué siente el hombre y cómo vive, cómo son sus emociones, y los motivos y las razones por las que actúa en la forma en que lo hace: ¿por qué no preguntarle a él mismo?” (p. 210).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, J. E. (2017). Pliegues y despliegues de la formación docente. Entramando narración, complejidad, reflexión, y sentidos de la formación. *Revista de Educación*, 12(12)189-113.
- Bedacarratx, V. (2009). *Futuros maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional. Una mirada psicosocial a los procesos subjetivos que se juegan en los trayectos de práctica*. 1.º ed. Editorial Biblos Tesis.
- Branda, S. A. (2018). *Enseñanza que dejan huellas: la biografía en las prácticas profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Rosario.

- Contreras D., J. Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Delgado García, M. (2019). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8.
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. *Los Documentos* (6). Novedades Educativas Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Guerra Rojas, C. (2009). Acerca de los conceptos de trama y ritmo: una aproximación desde Paul Ricoeur y otros autores. [Adaptación del capítulo IV de la tesis doctoral *Tiempo histórico, tiempo litúrgico, tiempo musical: una escucha entre Paul Ricoeur y la Misa de Chileña*]. Universidad de Chile.
- Huber, J.; Caine, V.; Huber, M. y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación* (7)33-74.
- Matoso, E. (1996). *El cuerpo, territorio escénico*. Editorial Paidós.
- Menghini, R. (2016). Narrativas en la evaluación de prácticas y residencias. *Revista de Educación*, 7(9)179-188.
- Menghini, R y Negrin, M. (Comps.) (2011). *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Baudino.
- Real Academia Española (2022). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Romero, A. (julio 2022). El campo de la práctica profesional: (re)significación de sentidos. *Revista Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V(5). ISSN 2451-8077.
- Rosato, A. M. (2012). El uso de la expresión “trama cultural” en la teoría interpretativa. *Centro de Documentación* (12). www.fts.uner.edu.ar
- Soria, M. G.; Bellavilla, E. y de Anquin, A. (Comps.) (2011). *Prácticas docentes compartidas. Miradas, experiencias y narrativas*. Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.
- Souto, M. (1996). Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional. En Butelman, I. *Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación*. Capítulo 3, pp. 77-125. Editorial Paidós.
- Trueba, S. A. (2020). La ruptura de la temporalidad en la investigación (auto)biográfica narrativa. En Porta, L. (Coord.) *La expansión biográfica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Yuni, J. A. (Comp). (2009). *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Encuentro Grupo Editor.

Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. 1.º ed. Brujas.

ISBN 978-950-44-0119-3



9 789504 401193