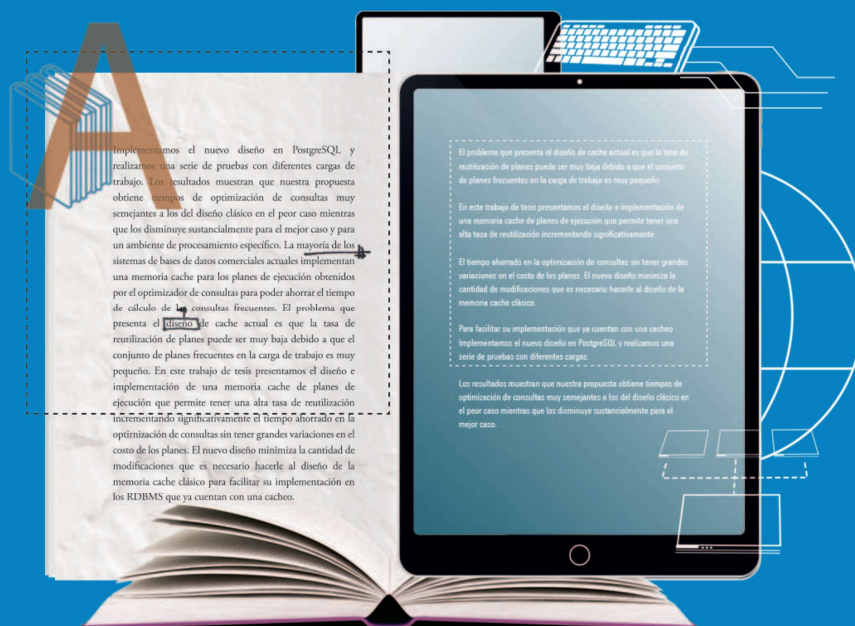


# Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales



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



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



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

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

EDICIONES **UNGS**



Universidad  
Nacional de  
General  
Sarmiento

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

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

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

Libro digital, PDF - (Educación / 37)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-630-702-4

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

## EDICIONES UNGS

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2023

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

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7507

ediciones@campus.ungs.edu.ar

ediciones.ungs.edu.ar

Diseño gráfico de colección: Andrés Espinosa

Diseño de tapa: Daniel Vidable

Diagramación: Eleonora Silva

Corrección: María Inés Castaño

Hecho el depósito que marca la Ley 11723.

Derechos reservados.



Libro  
Universitario  
Argentino



# Índice

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

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



# Capítulo 1

## Encuentro de trabajo con tesistas y textos

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

*Lourdes Morán y Laura (Violeta) Colombo*

#### **Introducción**

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

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

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

## **Marcos conceptuales para pensar el encuentro de trabajo**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **La experiencia implementada**

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

## **Planificación del encuentro**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Registro de observación**

### **Aspectos para observar**

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

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

### **Formato para el registro de la observación**

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

<b>Horario</b>	<b>Hechos</b>	<b>Apreciaciones</b>

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

### **Acciones previas al encuentro**

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



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

Estimada:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Estimad@s:

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

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

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

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

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

Cualquier duda, escriben a este correo.

Un saludo cordial,

Grupo organizador de la “Clínica de tesis de posgrado”

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

Estimadas tesistas:

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

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

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

Ante dudas o consultas, no duden en escribirnos.

Estamos en comunicación.

## **Implementación**

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

### **Trabajo con el subgrupo 1**

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

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

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

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

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

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

## **Trabajo con el subgrupo 2**

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

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

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

### **Trabajo con el subgrupo 3**

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

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

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

### **Particularidades y cuestiones en común del trabajo con cada subgrupo**

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

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

### **La evaluación de la experiencia: las voces de las tesistas**

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

Yo utilizaba mucho la voz de otros autores (citas) en mi trabajo porque creía estar fundamentando, dando legitimidad a las ideas. Pero, aprendí que debo sí fundamentar las ideas, sin embargo, debo usar más mi propia voz y reducir el uso de citas (instrumento de evaluación final, T2).  
Fundamentalmente, [la experiencia de participar en el encuentro] contribuyó con la idea de visibilizar más mis opiniones y reflexiones, intercaladas con las de los reputados autores, dando así un papel más preponderante y significativo a mi propia voz (instrumento de evaluación final, T6).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Conclusión**

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

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

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

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

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

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

## Referencias bibliográficas

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

- (2019). “Formación virtual sobre tesis de posgrado: construcción del conocimiento en actividades con pares y expertos en foros”. *Revista Panorama*, vol. 13, n° 25, 88-100. Disponible en: <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/1297/1169>.
- (2020). “Writing a dissertation - expanding the borders of the teaching and learning process”. En Di Gesú, G. y González, M. F. (eds.), *Cultural Views on Online Learning in Higher Education*, pp. 157-175. Berlín: Springer Series: Cultural Psychology of Education.
- Castelló, M. (2007). “El proceso de composición de textos académicos”. En Castelló, M. (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, pp. 51-81. Barcelona: Graó.
- Erazo, M. S. (2011). “Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional”. *Perfiles Educativos*, vol. 33, n° 133, pp. 114-133. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000300007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300007&lng=es&nrm=iso).
- Kamler, B. y Thomson, P. (2006). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*. Londres: Routledge.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lillis, T. (2001). *Student writing. Acces, regulation, desire*. Londres: Routledge.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Mancovsky, V. y Colombo, L. (2022). “Pedagogía de la formación doctoral. ¿Quiénes son ‘los otros’ en la elaboración de una tesis?”. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, vol. 3, n° 1, pp. 105-114. Disponible en: [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/187006/CONICET\\_Digital\\_Nro.eeee1e1b-1e03-4571-916e-090ad27436e0\\_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/187006/CONICET_Digital_Nro.eeee1e1b-1e03-4571-916e-090ad27436e0_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y).
- Mancovsky, V. y Moreno Bayardo, M. G. (2015). *La formación para la investigación en el posgrado*. Buenos Aires: Novedades Educativas (NOVEDUC).
- Rogoff, B. (2008). “Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, apprenticeship”. En Hall, K.; Murphy, P. y Soler, J. (eds.), *Pedagogy and practice. Culture and identities*, pp. 58-74. California: Sage.

- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E.; McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.