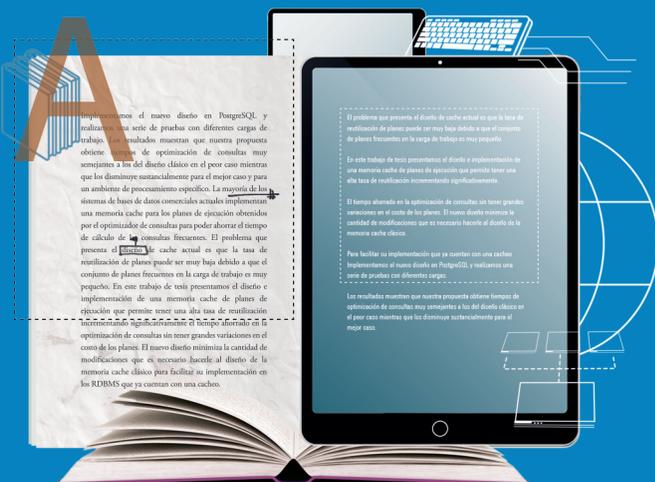


Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales



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

EDICIONES UNGS



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

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

Guadalupe Alvarez ... [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 3

Retroalimentación en línea entre pares basada en el género tesis doctoral

Hilda Difabio de Anglat y Guadalupe Alvarez

Introducción

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

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

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

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

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

Retroalimentación entre pares

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Retroalimentación basada en el género tesis doctoral

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁵ Los ejemplos se toman de Hyatt (2005).

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

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

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

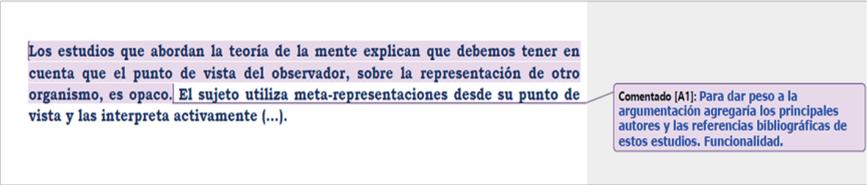
Como se explica en el capítulo 2 del presente volumen, por un lado, se distinguen niveles y parámetros de la tesis para guiar el análisis; por el otro, los pares efectúan dos tipos de retroalimentación: en texto y global (Kumar y Stracke, 2007), que se realizan en Google Drive y en un foro habilitado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

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

⁷ Los ejemplos pertenecen a Yu (2021).

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

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



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

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

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

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

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

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

2.1. El espacio urbano como producto

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

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

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

En el foro, la destinataria del comentario citado señala:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I. Narratividad y acción humana: *After Virtue*

||
Un libro controversial y su efecto revulsivo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Comentado [A7]: FORMA LINGÜÍSTICA

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

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

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

Eliminado: Giaufret, 2015,

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

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

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

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

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

Percepciones de los estudiantes sobre la dinámica de la retroalimentación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

- Aitchison, C. (2009). "Writing groups for doctoral education". *Studies in Higher Education*, vol. 34, n° 8, pp. 905-916. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03075070902785580>.
- Aitchison, C. y Lee, A. (2006). "Research writing. Problems and pedagogies". *Teaching in Higher Education*, vol. 11, n° 3, pp. 265-278. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13562510600680574>.
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2016). "Formación virtual en estrategias para la producción conceptual y escrita en el posgrado en Ciencias Sociales y Humanas". *Revista Q*, vol. 10, n° 20, pp. 110-136. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/78254>.
- (2019). "Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado". *Apertura*, vol. 11, n° 2, pp. 40-53. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540>.
- Arancibia Gutiérrez, B.; Tapia-Ladino, M. y Correa Pérez, R. (2019). "La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía. Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías". *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. 52, n° 100, pp. 242-264. Disponible en: https://pdfs.semanticscholar.org/d0d9/61cfdb84dd450c1a32b8dd48979f6dd21410.pdf?_gl=1*o5ncpl*_ga*MTUxNDE0MjU4My4xNjgwNzMxMjAx*_ga_H7P4ZT52H5*MTY4MDCzMTIwMC4xLjAuMTY4MDCzMTIwMS4wLjAuMA.
- Arnoux, E.; Borsinger, A.; Carlino, P.; Di Stefano, M.; Pereira C. y Silvestri, A. (2004). "La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado". *Revista de la Maestría en Salud Pública*, vol. 2, n° 3, pp. 1-16. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/169>.
- Basturkmen, H.; East, M. y Bitchener, J. (2014). "Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations. Socialising students into the academic discourse community". *Teaching in Higher Education*, vol. 19, n° 4, pp. 432-445. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2012.752728>.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Nueva York: Longman.
- (2017). *Critical genre analysis: Investigating interdiscursive performance in professional practice*. Londres - Nueva York: Routledge.

- Borsinger de Montemayor, A. (2005). "La tesis". En Cubo de Severino, L. (dir.), *Los textos de la Ciencia*, pp. 267-284. Córdoba: Comunicarte.
- Boud, D. y Lee, A. (2005). "'Peer learning' as pedagogic discourse for research education". *Studies in Higher Education*, vol. 30, n° 5, pp. 501-515. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03075070500249138>.
- Caffarella, R. y Barnett, B. (2000). "Teaching doctoral students to become scholarly writers. The importance of giving and receiving critiques". *Studies in Higher Education*, vol. 25, n° 1, pp. 39-52. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/030750700116000>.
- Carlino, P. (2015). "Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar". *Espaço Pedagógico*, vol. 22, n° 1, pp. 9-29. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v22i1.5183>.
- Chois, P.; Guerrero, H. y Brambilla, R. (2020). "Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado. Revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica". *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 25, n° 2, pp. 535-556. Disponible en: https://pdfs.semanticscholar.org/2a0b/8af287c19d46436345732da242da56618d58.pdf?_gl=1*1h035uh*_ga*MTUxNDE0MjU4My4xNjgwNzIxMjAx*_ga_H7P4ZT52H5*MTY4MDczMTIwM C4xLjEuMTY4MDczMTQyOS4wLjAuMA.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos Textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ciapuscio, G.; Adelstein, A. y Gallardo, S. (2010). "El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en la Argentina". En Parodi, G. (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*, pp. 317-346. Santiago: Ariel.
- Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). "Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados". En García Palacios, J. y Fuentes, M. T. (eds.), *Entre la terminología, el texto y la traducción*, pp. 37-73. Salamanca: Almar.
- Colombo, L. (2013). "Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado". *Aula Universitaria*, vol. 15, pp. 61-68. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/12283>.
- Colombo, L. y Alvarez, G. (2021). "Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de tesis a

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

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

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

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

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