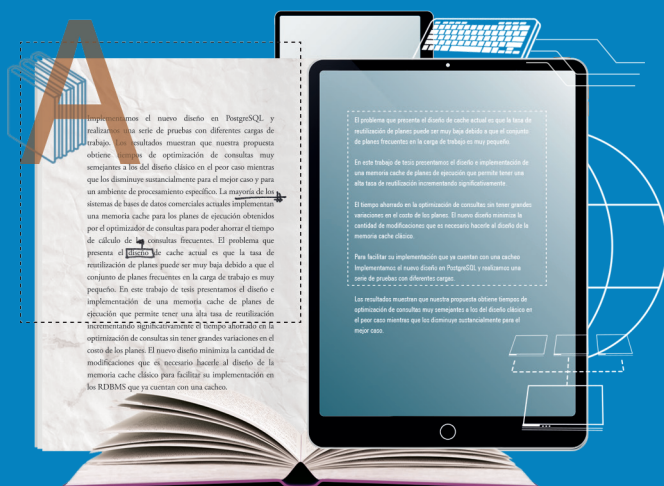


Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales



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

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

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 tesis 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 8

Enseñanza de la escritura de tesis en el posgrado

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

Thalita Camargo Angelucci y Florencia Rosso

Introducción

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

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

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

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

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

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

La enseñanza de la escritura de tesis en el posgrado

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

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

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

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

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

Un estudio comparado

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

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

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

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

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

La Argentina: fácil de entrar, difícil de salir

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Brasil: quien entra, sale

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

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

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

En relación con el sistema de selección para el ingreso a los programas de posgrado, los grupos de *pesquisa* liderados por docentes investigadores ofrecen cierta cantidad de vacantes según su disponibilidad. En tal sentido, si bien son gratuitas, las carreras públicas de posgrado en este país tienen un ingreso restringido que varía de acuerdo con el programa, área de especialidad e institución; no obstante, el punto en común consiste en su desarrollo en etapas progresivas y eliminatorias. No solo se solicita un proyecto de investigación para concursar la vacante, sino también exámenes ligados al contenido disciplinar y a las lenguas extranjeras, además de una entrevista personal como último eslabón del proceso de selección.

Una vez seleccionados los ingresantes, se distribuyen becas entre los primeros colocados que combinan criterios institucionales, socioeconómicos y del área de conocimiento. Esto delinea dos perfiles de cursantes en función de su nula inversión económica: los que no pagan y tampoco reciben remuneración, o bien los que reciben una beca con posibilidad de complementar la ganancia con otras actividades laborales. La homogeneidad económica, cultural y académica en los puntos de partida funciona como filtro sociocultural en materia de dominio de la escritura académica. Estas variables determinan un perfil de estudiante con mayores facilidades para culminar su tesis. Asimismo, la mayoría de las carreras de grado brasileñas requieren un Trabajo de Conclusión de Curso –escrito y de investigación–, tanto las que culminan con una licenciatura como las que son profesionalizantes. Por lo tanto, el estudiante ingresa al posgrado con un dominio académico de la lengua escrita, no solo por el filtro del proceso de selección, sino también por las condiciones de egreso del grado.

De acuerdo con nuestra informante clave, existe un estricto seguimiento del posgraduado durante un período de cinco años (una vez culminados sus estudios) a fin de evaluar los programas reglamentados, elaborar diagnósticos

y futuros planes de mejora, lo que demuestra la preocupación por los índices de egresos. Como ejemplo de ello, a fines de 2021 la presidenta de la CAPES presentó al Consejo Superior de la entidad un proyecto de censo para el posgrado en vistas de perfeccionar las políticas nacionales para el sector.

En cuanto a los tipos de carreras de posgrado, aquellas que culminan con un trabajo de investigación corresponden al doctorado¹ (duración promedio de cuatro años) y a la maestría *stricto sensu* (duración promedio de dos años), que difiere de la maestría profesional o *lato sensu*.

Las tesis defendidas ante un tribunal de especialistas difieren en su nomenclatura según el nivel académico. Para el caso de las maestrías, se habla de *dissertação* y, para los doctorados, se utiliza el término *tese*. En ambos casos, en la reglamentación de las carreras se contempla una instancia intermedia previa a la defensa: la *qualificação*. Esta instancia consiste en la presentación escrita de avances de la investigación a evaluadores –internos y externos a la institución–, quienes dan sus pareceres respecto al progreso del estudiante de posgrado en un evento similar a la defensa final.

Ese dato constituye un aporte sustancial en el estudio de la práctica de enseñanza de la escritura. Los espacios de socialización entre pares y expertos previstos curricularmente no solo permiten retroalimentar lo escrito, sino que también motivan la reflexión individual en torno al género discursivo tesis. La institucionalización de este proceso hace visibles prácticas que, de otra forma, hubieran permanecido en la informalidad (Pereyra y Cardoso, 2017; Carlino, 2008).

Los datos recabados distinguen al posgrado brasileño, en primer lugar, por su riguroso sistema de ingreso que filtra perfiles con habilidad de escritura; en segundo lugar, por las instancias de evaluación *a posteriori*, que potencian el arribo a un producto final consolidado. Como consecuencia, nos encontramos con un perfil de estudiante que, en un corto lapso temporal, ha atravesado experiencias de escritura académica puestas en valor en la comunidad de expertos.

A pesar de la información relevada, estudios como el de Ferreira y Lousada (2016) señalan la inexistencia de una práctica sistemática de enseñanza de la escritura académica en instituciones brasileñas. Dos advertencias de nuestra informante clave nos permiten afirmarlo. Por un lado, la centralidad de la relación tesista-director para escribir la investigación; por el otro, el carácter

¹ A diferencia de otros países, en Brasil no se puede acceder a un doctorado sin el título de magíster, salvo excepciones.

predominantemente conceptual de los seminarios, abocados a enseñar contenidos más que a promover su producción.

Según Ferreira y Lousada (2016), tanto en las carreras de grado y posgrado en Letras –su especialidad– como en otras, predomina una enseñanza aislada de la habilidad escrita; es decir, desvinculada de las disciplinas del currículo. A raíz de ello, surgen iniciativas de enseñanza de la escritura académica, como el Laboratorio de Letramiento Académico en Lenguas Materna y Extranjeras (2012) en la Universidad de San Pablo. Este espacio trasciende una mirada remedial e instantánea de la escritura, y propone un abordaje procesual, integrado y colectivo, porque prevé instancias de socialización entre usuarios y tutores del laboratorio. No obstante, permanecen en el sistema universitario visiones reduccionistas que aún es necesario rebatir.

Italia: un caso aparte

Tras la reforma educativa iniciada en 1999 (DM 509/99) y completada en 2004 (DM 270/04), en Italia, el sistema universitario se adecua al modelo europeo de educación superior, basado en tres niveles de estudios académicos. El primero es denominado como *laurea triennale*, que se completa luego del cursado de tres años de estudios. Esta licenciatura otorga el acceso a un máster (*laurea magistrale*), considerado como un segundo ciclo académico que permite el ingreso al doctorado, que dura tres años y corresponde al tercer nivel de instrucción, último eslabón de los programas académicos.

No es clara la definición de maestría en Italia; por eso, entendemos que tanto la *laurea magistrale* como el *dottorato di ricerca* conforman la oferta académica de posgrado en este país. Dada la escasa oferta laboral en el ámbito de la investigación, el ingreso al doctorado es restrictivo y cerrado. Esto lo diferencia de la *laurea magistrale*, cuyo título habilita a la labor profesional y académica, en instituciones tanto públicas como privadas. Con estos parámetros, la mayoría de los estudiantes universitarios concurre a este segundo nivel de estudio, ya que el primero –*laurea triennale*– no es habilitante en el sector público.

En este contexto, nos centramos en el segundo ciclo académico universitario (*laurea magistrale*). De acuerdo con el artículo 3 del Decreto 270/04, su objetivo es proporcionar una formación de nivel avanzado para el ejercicio de una actividad profesional e investigativa de alta calificación en ámbitos específicos.

La modalidad de enseñanza en este *corso di studio* se construye a partir de seminarios teóricos, actividades laborales (seminarios prácticos) y estudios individuales en contextos virtuales y presenciales. Al momento de ingresar a la *laurea magistrale* se prevé el pago de un impuesto derivado de la declaración de rentas; es decir, las tasas universitarias varían con base en las ganancias del grupo familiar. El plan de estudios de estas carreras –de dos años de duración– prevé una carga horaria menor de asignaturas teóricas en el segundo año y, a la vez, consigna un *tirocinio* (prácticas preprofesionales), ligado a la *prova finale (tesi di laurea magistrale)*. Por tanto, este ciclo culmina con la escritura de una tesis cuya defensa oral consiste en una presentación de 15 minutos sobre aspectos puntuales de la investigación realizada. Su formato sucinto y colectivo la convierte en una instancia expositiva, que omite el debate con miembros del tribunal.

La *tesi di laurea magistrale* comprende un trabajo de escritura autónomo, centrado en un tema estudiado al cursar el bienio, aunque también derivado de intereses particulares. Más que una síntesis de lecturas o un trabajo de divulgación, el estudiante debe dar cuenta de los resultados obtenidos en el desarrollo de una investigación. En cuanto a su estructura formal, se espera que el trabajo no sea inferior a cien páginas, se organice en capítulos y sea coherente con las normas de estilo elegidas por cada autor. Existen guías institucionales en torno a la redacción de la tesis que delimitan la importancia del lenguaje académico preciso y claro, en consonancia con un nivel elevado de problematización y de argumentación basada en los datos y materiales de lectura.

En función de estos parámetros, al momento de la *seduta di laurea* (defensa de la tesis), el jurado otorga el puntaje máximo a la *tesi di ricerca*, valorando el ejercicio investigativo por sobre el compilativo. No obstante, para entregar públicamente ese producto de escritura, el estudiante debió efectuar sucesivos borradores en forma individual. Este ciclo de escrituras privadas (Carlino, 2006) no se sostiene en espacios curriculares oficiales en la carrera, sino que depende tanto de la autonomía del estudiante como del grado de disponibilidad del profesor que orienta la investigación (*relator*).

En cuanto a la autonomía del estudiante, la información recabada evidencia problemas relacionados con el sistema académico europeo. Allí el estudiante “pierde” la práctica de la escritura porque prioriza la producción de resúmenes para rendir los exámenes, que son predominantemente orales y expositivos. Este esquema de evaluación final condiciona la forma en que el estudiante se apropia y produce conocimientos (González Jiménez y Guichot Reina, 2018).

De ese modo, las mayores dificultades se deben a un *habitus* ligado a reproducir un contenido más que a transformarlo (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Respecto al trabajo del *relator*, los datos muestran que se practican correcciones individuales o grupales a fin de andamiar el proceso de escritura. La forma heterónoma de aprender a escribir contribuye con el análisis crítico del error (propio y ajeno) y, por consiguiente, con la resolución autónoma de problemas escriturarios (Del Rosal, 2009; Colombo, 2017). Sin embargo, una vez más, esta dinámica no está curricularizada y queda librada a la decisión del profesor, cuyo trabajo de tutor de tesis excede a la cantidad de horas destinadas a dar clases.

Si bien no se prevén espacios pedagógicos para problematizar la escritura y avanzar en la producción de la tesis, se registra un alto porcentaje de permanencia y egreso estudiantil en la *laurea magistrale*. En este punto, inferimos que existen dos dimensiones que salvaguardan la culminación de la tesis y, por ende, la finalización del posgrado. Por un lado, el perfil del estudiante italiano, recién egresado del nivel secundario y dedicado enteramente a estudiar. Por el otro, las regulaciones institucionales sobre la trayectoria académica, las cuales introducen pagos adicionales que duplican la cuota habitual a estudiantes *fuori di corso*. A medida que pasa el tiempo, las tasas de matriculación aumentan considerablemente. Esta penalización presiona la conclusión a término.

Un periplo necesario: reflexiones en clave comparada

En este apartado, presentamos un recorrido netamente comparativo que recupera similitudes y diferencias entre los tres casos estudiados. La tabla 1 explicita tres criterios de comparación y ocho dimensiones de análisis desprendidos de los datos y sintetiza características emergentes que consideramos típicas; es decir, no representan la totalidad de posibilidades. Este proceso es denominado por Caballero *et al.* (2016) como fase de yuxtaposición. Las similitudes se expresan a través del sombreado de las casillas.

Tabla 1. Fase de yuxtaposición: criterios de comparación y dimensiones de análisis

Criterios de comparación (C)	Dimensiones de análisis (D)	Argentina	Brasil	Italia
Estructura curricular (C1)	Ciclo temporal (D1) en maestrías (M) y doctorados (D)	2 años (M)	2 años (M)	2 años (M)
		5 años (D)	4 años (D)	3 años (D)
	Régimen de cursado y aprobación de seminarios (D2)	Escritura y entrega después de cursar	Escritura durante el cursado y entrega al finalizarlo	Examen oral luego de cursar
Prácticas de enseñanza de la escritura de tesis (C2)	Relación trabajos finales (TF) de seminario-tesis (D3)	No necesariamente se relacionan los TF al tema de tesis	No necesariamente se relacionan los TF al tema de tesis	No necesariamente se relacionan los TF al tema de tesis
	Evaluación de la tesis (D4)	Entrega de la tesis escrita	Entrega de la tesis escrita	Entrega de la tesis escrita
			<i>Qualificação</i>	
	Relación tesista-director (D5)	Defensa pública Final oral	Defensa pública Final oral	Defensa pública Final oral
		Favorece la escritura de tesis	Favorece la escritura de tesis	Favorece la escritura de tesis
		Talleres no curricularizados	Talleres no curricularizados	Talleres no curricularizados
Culminación de la tesis (C3)	Perfil del estudiante (D6)	Con mayor trayectoria	Recién recibido	Recién recibido
	Dificultades de escritura (D7)	Presentes	Presentes	Presentes
	Regulaciones institucionales (D8)	Ingreso irrestricto Posgrado pago	Ingreso restrictivo Posgrado gratuito	Regulaciones económicas

Fuente: elaboración propia.

En términos de estructura curricular (C1), el ciclo temporal (D1) que dura cada programa varía según el nivel de formación. Mientras las maestrías determinan un lapso de 2 años, el tiempo del doctorado varía según el país: 5 en la Argentina, 4 en Brasil y 3 en Italia. A nivel de maestría, existe una divergencia particular; si bien el cursado de los seminarios dura 2 años, solo en la Argentina la tesis se entrega *a posteriori*, con posibilidad de prórroga. Las diferencias también se

dan en torno a la jerarquía académica y correlatividades institucionales. Esto es, el sistema de posgrado en la Argentina habilita a cursar un doctorado a quien no ha obtenido el título de magíster. No sucede así en Italia y Brasil, donde la titulación en la *laurea magistrale* o en la maestría *stricto/lato sensu* es un requisito para el ingreso al doctorado. Al respecto, Pereyra y Cardoso (2017) señalan que la omisión de estos pasajes, obligatorios en otros países, en la Argentina constituye un factor central en el bajo porcentaje de egreso a nivel doctoral.

Del C1 se desprende una segunda dimensión referida al régimen de cursado (D2). En la Argentina, los programas de posgrado son de tipo no estructurados; es decir, existen seminarios básicos obligatorios y otros a elección del tesista (que incluso se pueden cursar en diferentes universidades). Los trabajos finales deben entregarse una vez concluidos los seminarios. Si bien el cursado en Brasil tampoco es estructurado, la *disciplina* –nombre dado a los seminarios– se dicta típicamente a lo largo de un semestre y sus estudiantes son evaluados durante o en el cierre de la *disciplina*. En tal sentido, el proceso de escritura está incorporado a la instancia de cursado y se ve favorecido por la socialización entre pares. A diferencia de ambas propuestas curriculares, en Italia una *attività didattica* puede ser anual o semestral, según su relevancia en el *corso di studio*. Cada asignatura es evaluada con un examen oral o escrito y otorga créditos, los cuales deben llegar a 60 para solicitar la tesis, que se escribe en el segundo año de la carrera.

En los tres casos se adopta un enfoque generalista en la enseñanza de la escritura (C2), contemplada como herramienta, independiente del contexto en que es utilizada. De este modo, la escritura escolar –como habilidad enseñada en niveles escolares– se traslada a la académica, que debería adquirir un sentido social más que instrumental. Desde la perspectiva de la literacidad académica (Hernández Zamora, 2016) existen enfoques especifistas que vinculan escritura y disciplina. No obstante, barreras administrativas y financieras impiden contar con profesionales especialistas en la disciplina y en la lengua en una misma aula universitaria (Ferreira y Lousada, 2016).

Como dimensión inherente al C2 en los tres sistemas, los seminarios curriculares solicitan exámenes orales o trabajos escritos, no siempre vinculados al proyecto de tesis de cada estudiante (D3). En este sentido, emerge la demanda de hacer progresar el desarrollo de la tesis con insumos desprendidos de los seminarios del posgrado. Establecer ese vínculo entre los contenidos del cursado y las tesis es una opción librada a la decisión de cada docente. A propósito, los debates teóricos desde corrientes didácticas sostienen que la institucionaliza-

ción de esta práctica (Carlino, 2008) solventaría el sentimiento de soledad de un tesista con su director y, a la vez, abriría la posibilidad de sistematizar los contenidos en cada seminario, de modo que aporten deliberadamente a las problemáticas de investigación de cada estudiante (Di Stefano, 2009).

Respecto al sistema de evaluación de la tesis (D4), observamos divergencias. En tanto Brasil contempla dos instancias reglamentadas de presentación del trabajo académico escrito ante un tribunal de expertos —la *qualificação* y la defensa—, en la Argentina e Italia solo existe una instancia final de entrega y defensa de tesis o *seduta di laurea*. La evaluación intermedia antes mencionada insta al estudiante a realizar un proceso metarreflexivo en torno a su producción escrita. La particularidad de este recorrido es su formalización a nivel curricular, que responsabiliza a las instituciones de garantizar espacios de lectura y de corrección parcial de la tesis. La retroalimentación de esta instancia permite al cuerpo de estudiantes objetivar lo escrito; esto es, revisarlo y tomar conciencia de sus limitaciones, para luego modificarlo a la luz del dictamen experto.

Aun contando con espacios de mediación preestablecidos, los encuentros con docentes y directores son sustanciales en el proceso de textualización. En estos términos, independientemente de las singularidades de cada país, la inserción del tesista en un grupo de estudio liderado por su director favorece el aprendizaje de la escritura. Esta dimensión es un punto de encuentro de los tres casos, más allá de sus particularidades. La relación del tesista con su director (en la Argentina), *orientador* (en Brasil) o *relator* (en Italia) (D5) transforma la actividad de escritura en un proceso productivo a nivel conceptual y discursivo. Los encuentros, generalmente informales, facilitan la socialización entre pares y el aprendizaje a partir del error. Esta modalidad heterorregulada permite al estudiante construir una mirada crítico-constructiva, encaminada a regular su propia escritura (Del Rosal, 2009). Ahora bien, estas prácticas sucumben en el currículo oculto, por lo que están supeditadas a la disponibilidad y asistencia del director y su grupo.

Adicionalmente, la dirección de tesis (D5) no es rentada en ninguno de los tres países. Más que comprenderla como una labor, se la percibe como parte del proceso de formación de los propios investigadores. De hecho, la formación de recursos humanos es uno de los criterios de evaluación para la jerarquización en la carrera de investigación. Los problemas que esto trae aparejado —sobrecarga de tesisas por director o inexperiencia en la dirección— hacen alusión a la realidad argentina (Pereyra y Cardoso, 2017), aunque parecen coincidir con la italiana. Este aspecto no adquiere las mismas características en las instituciones públicas

de Brasil, cuyos directores de tesis son docentes universitarios concursados, doctores en su mayoría y con dedicación exclusiva, en vistas de sostener el trí-pode enseñanza-investigación-extensión. Según datos del INEP (2020: 72), el 86,2% de los docentes en ejercicio en la educación superior trabaja en tiempo integral. En este sentido, tanto la base tripartita que caracteriza la universidad pública brasileña como los sueldos correspondientes a una dedicación exclusiva tienden a fortalecer la relación director-tesista.

Para que sea productiva y culmine en un proceso de producción de conocimiento (C3), la escritura debe forjarse en la revisión y reconstrucción de los modelos previos. Mientras un autor atraviesa estas etapas del proceso de producción textual, construye representaciones mentales vinculadas a la comunidad sociorretórica en la cual se enmarcan sus intenciones, el recorte de su objeto de estudio y la verbalización de los significados que quiere comunicar (Difabio de Anglat y Alvarez, 2020). Por eso, es importante sostener un proceso de andamiaje externo, más aún si se trabaja frente a estudiantes con escasa autonomía en el manejo de la información (D6) y dificultades en el proceso de textualización (D7).

Estas dimensiones, condicionantes de la culminación de la tesis (C3), varían según los valores que asuman en cada contexto académico. Como parte de la D8, el perfil del estudiante de posgrado adquiere diversos significados en función de la edad de los cursantes. Al respecto, datos censales de 2019 (INEP, 2020) revelan que la población nacional entre 55 y 65 años de edad con educación superior completa en la Argentina es del 29,5%. Esto lo diferencia de Italia y Brasil, con un 12,8% y un 14,3% de recibidos en esa franja etaria, respectivamente. Allí prevalecen postulantes noveles para ingresar al nivel de posgrado, a menudo sin un amplio recorrido en el plano laboral, aunque con un tiempo de dedicación a sus estudios mayor que en la Argentina.

En consecuencia, consideramos que una forma de evitar el desgranamiento de la matrícula en el posgrado en Brasil e Italia consiste en las regulaciones institucionales (D8), como los mecanismos de ingreso y permanencia académica. La inserción en programas de maestrías y doctorados argentinos es prácticamente irrestricta y las carreras son pagas. En cambio, Italia y Brasil adoptan otras políticas institucionales. Dada su amplia salida laboral, el ingreso a la *laurea magistrale* es casi unánime entre estudiantes que hicieron la *laurea triennale*; esto las diferencia del *dottorato di ricerca*, en el que ingresa una población reducida de graduados. Asimismo, existe una “penalización” económica a estudiantes *fuori di corso*, que obliga al cursante a seguir un ritmo intensivo de estudios

durante dos años. Por su parte, el sistema de ingreso al posgrado brasileño está restringido por un proceso selectivo con pocas vacantes, aunque las carreras son gratuitas. Este “filtro” en el ingreso disminuye la matrícula y contribuye con la permanencia.

A partir de lo expuesto observamos que, además de las modalidades de práctica de la escritura y su enseñanza, existen otros mecanismos culturales y político-institucionales que condicionan sobremanera el proceso de conclusión del posgrado.

Consideraciones finales

Partimos de la hipótesis de que una de las causas principales de la deserción en el posgrado en la Argentina se debe a dificultades en la escritura. Para profundizar la comprensión de esta situación, decidimos estudiar las prácticas de enseñanza de la escritura de la tesis en clave comparada y tomamos tres países como caso. Luego de un análisis documental y de las entrevistas realizadas, vinculamos tres criterios de comparación al problema: la estructura curricular del posgrado, las prácticas de enseñanza de la escritura propiamente dichas y la culminación de la tesis.

Identificamos congruencias y disparidades en los tres países en vistas de buscar estrategias de diversa índole que podrían contribuir con la mejora de la situación argentina. Observamos que en Brasil e Italia parece haber mayor éxito en la conclusión de las tesis, pero esto está vinculado a factores institucionales y normativos singulares, trabajados extensamente en los apartados anteriores, como la curricularidad de una práctica de escritura contemplada en la *qualificação* en Brasil o la penalización económica hacia los estudiantes *fuori di corso* en Italia. De allí se desprenden los subtítulos utilizados en los apartados: en la Argentina es fácil entrar en el posgrado, pero es difícil concluirlo; en Brasil el ingreso es restringido, pero quienes entran suelen recibirse; e Italia es un caso aparte porque la línea divisoria entre grado y posgrado es difusa, entre otras características singulares.

Las estrategias que podrían combatir el síndrome “todo menos tesis” más presente en la Argentina se relacionan con cambios en el ámbito político-institucional, que contemplen a la escritura de tesis como práctica social a enseñar a través del currículum. No obstante, la enseñanza supera la responsabilidad del docente en el aula. Por eso, se avizora como posibilidad de mejora la im-

plementación de tutorías con especialistas en lenguas en espacios universitarios que trascienden los programas de posgrado. La experiencia del Laboratorio de Letramiento Académico en Lenguas Materna y Extranjeras (Ferreira y Lousada, 2016) puede servir de insumo para pensar estrategias complementarias.

Finalmente, el periplo realizado en este trabajo ofrece una comprensión macroestructural del problema. Por eso, se beneficiaría de futuras investigaciones que ahonden, siempre en clave comparada, en el estudio minucioso de programas específicos, ya que las culturas institucionales se singularizan con reglas propias.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E.; Borsinger de Montemayor, A.; Carlino, P.; Di Stefano, M.; Pereira, C. y Silvestre, A. (2004). “La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado”. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, vol. 2, n° 3, pp. 1-16. Disponible en: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/teq>.
- Bansky, O. y Dávila, M. (2012). “El sistema de posgrado en la Argentina: tendencias y problemas actuales”. *Revista Argentina de Educación Superior*, vol. 4, n° 5, pp. 12-37. Disponible en: http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_5_bansky.pdf.
- Bermúdez, N. (2009). “Géneros e identidades discursivas en la comunidad de posgrado”. En Arnoux, E. (ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, pp. 34-61. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Caballero, A.; Manso, J.; Matarranz, M.; y Valle, J. M. (2016). “Investigación en educación comparada: pistas para investigadores noveles”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol. 7, n° 9, pp. 39-56. Disponible en: <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Documento de trabajo N° 19. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, pp. 1-43. Disponible en: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/Szn>.
- (18-19 de septiembre de 2008). “Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento [Conferencia plenaria]”. Segundo encuentro nacional y primero internacional sobre lectura y escritura en educación superior. REDLEES (Red Nacional para

el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior), ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades) y Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

——— (2013). “Alfabetización académica diez años después”. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, n° 57, pp. 355-381. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es.

Colombo, L. (2017). “Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado”. *Revista científica de estudios literarios y lingüísticos*, vol. 3, n° 3, pp. 154-164. Disponible en: http://www.fhycs.unju.edu.ar/documents/publicaciones/revistas/jornales3/012-Art_Colombo.pdf.

Colombo, L. y Carlino, P. (2015). “Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica. Una revisión de trabajos anglosajones”. *Lenguaje*, vol. 43, n° 1, pp. 13-34. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v43n1/v43n1a02.pdf>.

Decreto 270 de 2004 [Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca]. Modifiche al regolamento recante norme concernenti l’autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell’università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999.

Decreto 509 de 1999 [Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca]. Regolamento recante norme concernenti l’autonomia didattica degli atenei.

Del Rosal, G. (2009). “Los letrismos en la configuración de las comunidades de aprendizaje de posgrado”. En Arnoux, E. (ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, pp. 10-33. Buenos Aires: Santiago Arcos.

Di Stefano, M. (2009). “La escritura de monografías en posgrados en Ciencias Sociales”. En Arnoux, E. (ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, pp. 84-102. Buenos Aires: Santiago Arcos.

——— (2018). “Representaciones sobre el proceso de escritura en tesis de maestría”. En Bein, R.; Bonnin, J. E.; Di Stefano, M. et al. (coords.), *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura; tomo III: Lectura y escritura*, pp. 131-164. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Difabio de Anglat, H. y Alvarez, G. (2017). “Alfabetización académica en entornos virtuales. Estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado”. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, vol. 4, n° 8, pp. 97-120. Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/>.
- (2020). “Perfil del estudiante y desempeño en actividades virtuales de retroalimentación entre pares en torno a capítulos de tesis de posgrado”. *Tendencias Pedagógicas*, vol. 36, pp. 26-43. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.03>.
- Ferreira, M. M. y Lousada, E. G. (2016). “Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo. Promovendo a Escrita Acadêmica na Graduação e na Pós-graduação”. *Ilha do Desterro*, vol. 69, n° 3, pp. 125-140. Disponible en: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p125>.
- Fiorentino, G. (2021). “Alfabetizzazione e literacy: un'introduzione”. *Lingue e Linguaggi*, vol. 41, pp. 7-27.
- González Jiménez, C. y Guichot Reina, V. (2018). “Reflexiones acerca de la escritura académica en el trabajo de fin de grado de Ciencias de la Educación”. En Gallardo-Saborido, E. J. y Nuñez-Román, F. (eds.), *Escribir en las disciplinas*, pp. 59-80. Madrid: Síntesis.
- González, R. A. (2006). “Desarrollo de la escritura en un contexto multicultural. Una investigación etnográfica”. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 24, n° 2, pp. 305-328.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista L. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández Zamora, G. (2016). *Literacidad académica*. México: UAM, Unidad Cuajimalpa. Disponible en: https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/libroliteracidadacademica_compressed.pdf.
- Hidalgo, C. y Passarella, V. (2009). “Encuesta ‘Escritura y producción de conocimiento en carreras de posgrado’ administrada a estudiantes de posgrado de diversas instituciones de la Argentina y Chile”. En Arnoux, E. (ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, pp. 62-73. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação) (2018). *Censo da educação superior*. Governo do Brasil.

- (2020). *Censo da educação superior*. Governo do Brasil.
- Lei 9394 de 1996. Establece as diretrizes e bases da educação nacional no Brasil. 23 de dezembro de 1996. D.O.U. No. 248.
- Ley 24521 de 1995. Establece las disposiciones preliminares, complementarias y transitorias para la educación superior, educación superior no universitaria y educación superior universitaria. 7 de agosto de 1995. D.O. No. 28204.
- Marinkovich Ravena, J.; Velásquez Rivera, M. y Córdova Jiménez, A. (2016). “Introducción”. En Marinkovich Ravena, J; Velásquez Rivera, M. y Córdova Jiménez, A. (eds.), *Comunidades académicas y culturas escritas: construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades*, pp. 9-12. Santiago: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Nothstein, S. y Valente, E. (2016). “La producción de escritos en posgrados internacionales. La incidencia de las tradiciones académicas en la apropiación y producción de saberes”. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. 49, n° 1, pp. 127-148. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/signos/v49s1/art07.pdf>.
- Pereyra, D. E. y Cardoso, M. N. (2017). “Reflexiones sobre el dictado de talleres de escritura en el posgrado. El contexto de producción de una tesis”. *Revista Docência do Ensino Superior*, vol. 7, n° 1, pp. 57-73. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.35699/2237-5864.2017.2243>.
- Pozzo, M. I. (2019). “Formación docente de profesores universitarios en posgrados interdisciplinarios”. *Actas del III Coloquio de Investigación Educativa en la Argentina “Debates educativos sobre la desigualdad: miradas desde la investigación”*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <https://investigacioneducativacolquio.wordpress.com/ejes-grupos-de-trabajo-2019/>.
- (2020). “Reflexões e decisões didáticas sobre práticas do ensino virtual de escrita de tese de pós-graduação”. *Revista de Educação*, vol. 11, n° 19, pp. 69-90. Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4031/4036.
- Resolución 1168 (1997). *Procesos de acreditación de carreras de posgrado. Estándares y criterios*. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina.
- Resolución 160 (2011). *Procesos de acreditación de carreras de posgrado. Estándares y criterios*. Ministerio de Educación. Argentina.

- Santos, A. P. (2019). “Alfabetização e letramento no discurso acadêmico brasileiro”. *VI Congresso Nacional de Educação*. Brasil. Disponible en: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook2/PROPOSTA_EV127_MD4_ID11001_01102019220656.pdf.
- Sawaya, S. y Cuesta, C. (2016). *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 58, pp. 43-64.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019*. Departamento de Información Universitaria. Ministerio de Educación Argentina.
- Senna, L. A. G. (2014). “O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: estados e perspectivas da pesquisa em Linguística Aplicada”. *Revista Teias*, vol. 15, n° 38, pp. 58-74. Disponible en: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24467>.
- Sito, L. y Kleiman, A. (2017). “‘Eso no es lo mío’: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica”. *Universitas Humanística*, vol. 83, pp. 159-185. Disponible en: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.acap>.
- Sosa, M. J. C. (2018). “¿Podemos evaluar la escritura como aprendizaje en el grado de educación? Propuesta para un diseño de evaluación autorregulada”. Congreso universitario internacional sobre la comunicación en la profesión y en la universidad hoy. Disponible en: https://www.academia.edu/38155143/_Podemos_evaluar_la_escritura_como_aprendizaje_pdf.
- Valarino, E. (1994). *Todo menos investigación*. Caracas: Equinoccio.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.