



Enseñar a escribir la tesis de posgrado en educación: valoraciones de tistas y directores

*Teaching to Write the Postgraduate Thesis in Education: Thesis
Students' and Mentors' Assessment*

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.014>

Florencia Rosso

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Rosario
Universidad Tecnológica Nacional
Argentina

 <https://orcid.org/0000-0002-9183-1541>

María Isabel Pozzo

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Rosario
Universidad Tecnológica Nacional
Argentina

 <https://orcid.org/0000-0003-0186-0910>

Resumen

La tesis de posgrado constituye una forma de participar en una comunidad discursiva, aunque eso exige a quien la escribe aportes relevantes a un campo de conocimiento y el cumplimiento de exigencias institucionales en su producción. En educación, los géneros discursivos apelan a estilos reflexivos, polifónicos e intertextuales, cuya enseñanza resulta necesaria para quien se inicia en la investigación. Esta práctica adquiere mayor complejidad si el estudiantado posee

diferente raigambre disciplinar, como ingeniería, medicina, enfermería, entre otras. El objetivo del trabajo consiste en relevar prácticas de enseñanza que favorezcan la escritura de tesis en educación. Desde un enfoque cualitativo, realizamos un estudio de caso en una maestría en docencia universitaria, interdisciplinaria por las características de sus cursantes. Implementamos entrevistas narrativas a catorce tesistas, junto con encuestas a directores de tesis. Los resultados señalan estrategias centradas en el texto y en el sujeto, que tanto tesistas como directores valoran. Entre las primeras —estrategias centradas en el texto— se encuentra el acompañamiento a la escritura de la tesis al interior del aula y a lo largo del currículum. Las segundas —estrategias centradas en el sujeto— se constituyen en los lazos intra e interinstitucionales para la socialización de la tesis de posgrado. Se concluye que la enseñanza de este género permite al sujeto participar de las interacciones sociales y asumir provisoriamente un rol en el sistema de actividad que le dio origen, y allí reside su importancia.

Palabras clave: enseñanza, escritura de tesis, directores de tesis, tesistas, posgrado

Abstract

The postgraduate thesis opens the doors of a discursive community to those who write it, although this entry requires relevant contributions to a field of knowledge and the compliance with institutional requirements in its production. In education, discursive genres appeal to intertextuality, reflexive, and polyphonic styles, which are necessary to teach for those who are starting out in research. This practice becomes more complex if the students have different disciplinary backgrounds, such as engineering, medicine, nursing, among others. The aim of this study is to identify teaching practices that favour thesis writing in education. From a qualitative approach, we conducted a case study in a master's degree in university teaching, which is interdisciplinary due to the characteristics of its students. We conducted narrative interviews with fourteen thesis students, together with surveys of their directors. Results indicate that graduate students and thesis supervisors value text-centred and subject-centred strategies. The former —text-centred strategies— include support for thesis writing in the classroom and throughout the curriculum. The second —subject-centred strategies— are the intra- and inter-institutional links for the dissemination of the postgraduate thesis. It is concluded that the teaching of this genre allows the subject to participate in social interactions and to provisionally assume a role in the social system.

Keywords: teaching, thesis writing, thesis directors, thesis students, postgraduate

Introducción

La escritura es importante en el proceso de formación en una maestría porque ayuda a sus tesis a iniciarse en la investigación no solo al aprender modos particulares de una disciplina, sino también al forjar una identidad como miembros de una comunidad (Vivas *et al.*, 2018). En el tránsito por el posgrado, por lo tanto, opera una reconfiguración de quien escribe a nivel subjetivo y cognitivo, que introduce su paso de consumidor a productor de conocimientos, de lector activo de los planteamientos ajenos a enunciador de la propia voz en el marco de otros discursos (Arnoux, 2009; Castelló *et al.*, 2011). Ahora bien, este cambio en el posicionamiento enunciativo marca grandes diferencias entre el grado y el posgrado. La distancia aumenta si el posgrado cursado se enmarca en una tradición disciplinar —por ende, comunidad discursiva— diferente a la del grado (Pozzo, 2019a). La práctica de escritura no es neutral, sino que responde a inquietudes académicas gestadas al interior de las comunidades discursivas, por eso su carácter socialmente situado. Más que en la adquisición del código escrito, nos interesa la forma en que un conocimiento se construye en función de tradiciones disciplinares, que delinean formas de ver y comprender un problema y configuran el uso de la lengua en las comunidades discursivas (Giraldo-Gaviria, 2023). En efecto, las maestrías en docencia universitaria comparten esta lógica. La naturaleza interdisciplinaria, propia del objeto de estudio en el campo de la educación, convoca profesionales de distintas disciplinas de formación. Por esta doble naturaleza —del objeto y sus participantes— en este trabajo aludimos a “posgrados interdisciplinarios”. Gioffredo y Pozzo (2015) aseguran que las distintas disciplinas, instituciones y representaciones sociales que confluyen en esta carrera en educación instauran un punto de partida diverso a nivel lingüístico y cultural en el campo educativo. En esta instancia, a las dificultades propias de la escritura de una tesis se le agrega el ingreso a una tradición disciplinar diferente.

De hecho, estudios pioneros (Arnoux *et al.*, 2006; Arnoux, 2009) en el tema han demostrado que tanto la escritura del género tesis como las concepciones de los sujetos al respecto varían en función de los campos de

conocimiento en los que se inscriben. En un extremo, estudiantes en ciencias humanas y sociales reconocen su importancia en la producción intelectual; si bien suelen poner en práctica de forma asidua la escritura argumentativa, manifiestan que su formación previa no es suficiente para encarar tal desafío. En el otro extremo, en las ciencias exactas y naturales dominan rígidos formatos establecidos y un lenguaje especializado, con usos léxicos y sintácticos propios de otras lenguas. Específicamente en educación, los géneros discursivos apelan a estilos reflexivos, polifónicos e intertextuales, en los que el posicionamiento argumentativo autoral juega un papel primordial (Aguilar y Fregoso, 2013).

La disciplina constituye una variable central en la conformación de un espacio de investigación y la construcción del conocimiento, que, sumado a otras variables —como las escrituras profesionales, la cultura local de los sujetos y las instituciones— impacta en la elaboración de un género discursivo en el campo académico (Kuteeva y Negretti, 2016). En consecuencia, en posgrados con cursantes de distintas instituciones, formaciones teóricas y tradiciones académicas en distintas áreas disciplinarias, la práctica de escritura se complejiza. La coexistencia de discursos y mecanismos de legitimación del conocimiento en este nivel dificulta a sus nuevos miembros el acceso a una caracterización homogénea de los trabajos esperados, rasgo que genera incertidumbres en sus estudiantes (Nothstein y Valente, 2016). Consideramos que estas dificultades se potencian si la tarea de escribir una tesis se resuelve de modo solitario; por tanto, deben promoverse situaciones para su enseñanza. Los requisitos de graduación en los estudios de grado generalmente implican la escritura de una tesis de licenciatura, trabajos finales o informes de prácticas profesionales con características que varían de acuerdo con las carreras que los solicitan. La tesis de posgrado constituye una obra de mayor envergadura en tanto implica una producción original que, en función de un desarrollo teórico, presenta avances del conocimiento en un campo (Pozzo, 2020a). Por lo tanto, enseñar a escribir este género discursivo en el posgrado completa las

experiencias previas de escritura y democratiza el acceso al conocimiento (Gioffredo y Pozzo, 2015).

Entre estos dispositivos de ayuda, si bien muchos posgrados cuentan con documentos institucionales sobre la elaboración de los proyectos de investigación y las tesis, estos no resultan suficientes para orientar su escritura. Según Pereira y Di Stefano (2007), las dificultades al elaborar estos géneros exceden la organización de la información en partes convencionalmente solicitadas por la institución. Escribir una tesis implica un tratamiento normativo de la información propositiva, aunque también su puesta en discurso. Para ello no solo es necesario conocer las convenciones, sino también abrir un espacio de reflexión sobre la propia producción, que requiere un trabajo interactivo entre participantes y entre estos y docentes a cargo de los seminarios. Sin embargo, estudios previos (Ochoa, 2011; Osorio, 2018) señalan que, luego de cursar y aprobar los seminarios, el cuello de botella se concentra en la escritura de la tesis debido a que las carreras de posgrado intervienen en su elaboración en escasa medida, dejándola librada a la autonomía de tesistas. En tanto suponen una pericia escritora en sus estudiantes, los sistemas de enseñanza en este nivel los habilitan a trabajar de forma autónoma porque consideran que sus necesidades de apoyo son de orden conceptual más que discursivo (Marinkovich Ravenna *et al.*, 2016).

Esto resulta paradójico a nivel institucional si se piensa en un control más flexible de los trabajos finales de seminario respecto del proyecto y la tesis final. En tal sentido, se señala al seguimiento de los primeros como laxo y voluntarista frente al pautado, sistemático y riguroso de los segundos (proyecto y tesis) (Osorio, 2018). Antes bien, el éxito o fracaso en la elaboración de la tesis no puede atribuirse exclusivamente a la responsabilidad individual de quien la escribe, sino a las condiciones institucionales que se brindan para su desarrollo. La magnitud de este trabajo requiere la participación de los miembros de una comunidad de práctica para llevar a cabo tareas científicas ‘genuinas’ con sujetos expertos en la disciplina. En este contexto, estas tareas pueden favorecer un trabajo de mayor envergadura como la tesis.

En tanto microcomunidades de práctica (Fernández Fastuca y Guevara, 2017), los talleres de tesis constituyen un espacio para la inclusión de nuevos miembros a la comunidad académica porque orientan gradualmente el trabajo de escritura de un proyecto de investigación. Al interior de estos talleres se han señalado estrategias de enseñanza situada de las prácticas letradas, como la retroalimentación, los grupos de revisores pares y las actividades de reescritura que habilitan formas de aprender la lengua y la disciplina (Álvarez y Difabio, 2023; Arnoux, 2009; Colombo, 2017; Difabio y Álvarez, 2023; Fernández, 2022) en el marco de las convenciones del género. Ahora bien, aunque suelen ser funcionales al aprendizaje de su escritura, estos dispositivos institucionales no cubren la necesidad de sostén e intercambio que la labor de un tesista requiere (Osorio, 2018). En este sentido, en la mayoría de los casos, la tesis se completa por fuera de la organización institucional; por ende, se desprende del contexto que convierte a las actividades de investigación en prácticas ‘auténticas’ (Carlino, 2022). De hecho, existen prácticas educativas significativas que favorecen la escritura de la tesis; en tanto la inserción del tesista en un grupo de investigación forja un espacio de socialización en su devenir como investigador, una de estas es el vínculo del tesista con su director (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015). No obstante, su enseñanza queda librada al voluntarismo del director y, por ende, sucumbe en el currículum oculto (Camargo Angelucci y Rosso, 2023). Desde una perspectiva institucional, se ha propuesto extender los tiempos de talleres como ámbitos de formación metodológica y discursiva, y espacios de elaboración de los desafíos emocionales propios de ‘hacer’ la tesis (Carlino, 2005), así como también se ha fomentado la escritura de este género a través de los seminarios curriculares (Carlino, 2008). Dado que coinciden con los supuestos iniciales en nuestra investigación, este trabajo asume y despliega estos posicionamientos. Sostenemos que las estrategias de escritura de la tesis a través del currículum pueden contrarrestar el aislamiento tesista-director luego de cursar los seminarios, así como también integrar investigación y teoría en el aprendizaje de la escritura de este género. Ambas, según Wainerman (2011), deben confluir sinérgicamente en la enseñanza para promover en el estudiantado el

manejo de preceptos teóricos y las reglas de procedimiento para producirlos.

En cuanto a estas reglas, existen expectativas lingüísticas en la producción y transmisión del conocimiento en educación, cuyos modelos discursivos pueden entrar en tensión con las posiciones teóricas y representaciones del género tesis en otras comunidades disciplinarias. Esto genera — particularmente en tesistas que provienen de carreras no humanísticas — una inseguridad que afecta la elaboración del trabajo final. Por esta razón, resulta central planificar acciones institucionales e intervenciones pedagógicas sostenidas y sistemáticas que acompañen el proceso de escritura de la tesis, desde el inicio hasta su culminación (Arnoux, 2011). Su enseñanza desde abordajes sociales y metacognitivos permitirá al cursante encarar su elaboración como desafío identitario, que revierta su rol receptivo y lo involucre en un proceso de participación en el mundo académico. En este contexto, el objetivo de este trabajo es relevar y caracterizar prácticas de enseñanza que favorecen la escritura de tesis en un posgrado interdisciplinario en docencia universitaria desde la perspectiva de tesistas y directores de tesis.

Antecedentes

De acuerdo con revisiones bibliográficas en el contexto regional (Chois y Jaramillo, 2016; Chois *et al.*, 2020), en los trabajos que abordan las prácticas pedagógicas de la escritura en el posgrado prima una mirada centrada en el accionar docente; el estudio se orienta a las prácticas de evaluación y los géneros discursivos que se solicitan. Así también, desde paradigmas hermenéuticos y lingüísticos (Zhizhko, 2014), se han analizado variables teórico-metodológicas del lenguaje científico y los géneros discursivos en la formación de investigadores en educación en el posgrado. En las conclusiones de este último trabajo, el aprendizaje de la lengua escrita se logra en la interpretación de los pasos de la construcción de un género discursivo en una disciplina y su posterior aplicación en el quehacer investigativo. También centrada en estrategias de enseñanza, aunque

desde perspectivas basadas en investigación-acción y el socioconstructivismo en el contexto europeo, Fernández (2022) se concentra en la forma en que distintos tipos de feedback fomentan la motivación, la autonomía y el aprendizaje de la escritura en una maestría en español como lengua extranjera. Su estudio de caso se enfoca en la experiencia de estudiantes en un diseño de curso con distintas fases de reescritura individual y colectiva y el desempeño estudiantil en estas etapas.

Un tema emergente en la última década es el de los grupos de escritura de la tesis (Colombo *et al.*, 2020; Mancovsky y Colombo, 2022; Morán y Colombo, 2023; Espeche y Colombo, 2024). Desde enfoques socioculturales que avizoran la situacionalidad de la escritura, estos estudios comprenden las múltiples dimensiones en que la elaboración de un texto —por ende, su enseñanza— se encuentra inmersa. Enfocadas en las estrategias de revisión entre pares en escenarios híbridos de enseñanza, Colombo y Álvarez (2021) recogen la perspectiva de estudiantes, profesionales en carreras de posgrado en educación y letras, con respecto a iniciativas que promueven la escritura de la tesis doctoral. Además del factor tecnológico junto con el acompañamiento y el acceso a otras perspectivas en la escritura de la tesis, en sus resultados emergen dimensiones relacionadas con el tipo de retroalimentación y su aspecto relacional, que introduce lo afectivo y actitud social en sus participantes. En vinculación con la dialogicidad en la enseñanza de la escritura, en Latinoamérica, Mardones *et al.* (2023) se enfocan en las percepciones sobre la retroalimentación docente en la elaboración de un proyecto de investigación. Este equipo aplica focus groups y encuestas a estudiantes de un programa doctoral y consigna en sus resultados la eficacia de la retroalimentación con base en la codocencia, las movidas retóricas en la investigación y el uso de una matriz de consistencia en la mediación de la escritura de trabajos académicos. También desde la perspectiva de estudiantes de posgrado, Álvarez *et al.* (2023) exploraron los desafíos de la retroalimentación dialógica virtual en el marco de una propuesta educativa centrada en la revisión de capítulos del género tesis por los mismos

participantes. Este estudio de casos múltiples releva aportes de estas prácticas al proceso de textualización de la tesis, vinculadas con el análisis y edición y las emociones que se ponen en juego en la negociación de significados entre sus participantes.

Desde la perspectiva docente y la investigación-acción, encontramos estudios argentinos que analizan la propia experiencia en la coordinación de talleres de escritura. En la provincia de Mendoza, por un lado, Bosio (2018) describe el proceso de intervención en la producción de ensayos académicos en una carrera de doctorado en arquitectura y evalúa longitudinalmente su eficacia a partir de la calidad de los trabajos escritos. Por otro lado, en maestrías en ciencias sociales en Buenos Aires (Álvarez y Difabio de Anglat, 2017; Morán *et al.*, 2022; Difabio de Anglat y Álvarez, 2023; Álvarez y Difabio de Anglat, 2023), se analiza el armado discursivo de la tesis y el proyecto desde interrogantes vinculados con el accionar institucional en su escritura, las formas de prevenir la discontinuidad de tesistas, el tipo de andamiaje de esta práctica ante las adversidades del tiempo y los dispositivos didácticos en los talleres de tesis. Los entornos virtuales han adquirido especial relevancia en los estudios sobre la escritura de la tesis en talleres, como aquellos que explicitan la toma de decisiones y sus fundamentos en el diseño de la enseñanza. A partir de la propia experiencia en un curso universitario, Pozzo (2020b) observa dimensiones desafiantes en la mediación pedagógica relativas a los contenidos, las actividades y su distribución temporal para enseñar a elaborar una tesis de maestría. Así también, con énfasis en las trayectorias individuales, existen trabajos (Pozzo, 2019b; Álvarez y Difabio de Anglat, 2017; Álvarez y Difabio de Anglat, 2016) centrados en las formas de construcción del conocimiento sobre la escritura de la tesis y las dificultades que atraviesan estudiantes de distintas disciplinas en la escritura en el posgrado, como también los fundamentos pedagógicos, didácticos y tecnológicos de sus diseños instruccionales con actividades de escritura de la tesis. En los resultados de estas investigaciones, tanto los ciclos privados de exploración de géneros como las estrategias de colaboración han contribuido con la enseñanza de la escritura de la tesis y

otros géneros relacionados con este trabajo. Esta línea de estudio se actualiza en producciones (Álvarez *et al.*, 2023; Carlino, 2022) centradas en la enseñanza de la escritura de la tesis en formatos virtuales desde la perspectiva estudiantil. Por un lado, el análisis de entrevistas en profundidad para indagar abordajes de la revisión y edición de un capítulo de la tesis en maestrías y doctorados y, por otro lado, en observaciones participantes de las interacciones de estudiantes al interior de una clase virtual para conocer el proceso de aprendizaje de la escritura de un proyecto de investigación en educación.

En cuanto a las unidades de observación o espacios curriculares en donde sitúan el análisis las investigaciones revisadas, observamos que los cursos en modalidad taller fueron una constante en términos curriculares, pero con diversidad didáctica y metodológica. A partir de observaciones no participantes y entrevistas informales con docentes y estudiantes en un programa doctoral en ciencias sociales, Fernández Fastuca y Guevara (2017) realizan un estudio exploratorio de los talleres de tesis como espacios de aproximación a la práctica. De allí, identifican nodos temáticos relacionados con las tareas de escritura, las características de la práctica en el taller, la interacción, el repertorio y el posicionamiento estudiantil y docente frente al conocimiento. Desde abordajes teóricos que entienden al aprendizaje como participación, sitúan la retroalimentación de los proyectos y el repertorio compartido por sus miembros como factores que favorecen la inmersión en una comunidad. Existen fundamentos institucionales para incluir estas propuestas de carácter colectivo que, de acuerdo con el relevamiento en Chois *et al.* (2020), conforman estructuras para sostener la labor del tesista a través de la retroalimentación, más allá de la dupla con su director. De hecho, la relación director-tesista ha sido una línea fundamental en los estudios sobre la pedagogía de la formación en investigación durante la etapa doctoral (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015), que trabajaron interrogantes vinculados con sus características, los fundamentos teóricos con que se sustenta, el rol de quien dirige la tesis, los estilos de dirección y las estrategias de enseñanza puestas en juego. A partir de reflexiones en torno a esas dimensiones

temáticas, la dirección de la tesis se propone como una práctica educativa activa, que, a partir de una retroalimentación, favorece la producción escrita de una tesis.

Otros estudios empíricos se han concentrado en la perspectiva de tesistas a partir de métodos cualitativos (Hidalgo y Passarella, 2009) y mixtos (Cuetara y LeCapitaine, 2015). Para el estudio de esta relación educativa dual, el primero cruza dimensiones relacionadas con el género —femenino y masculino— y el nivel de posgrado —doctorado y maestría—, y el segundo examina relaciones entre variables del programa doctoral en psicología y aquellas correspondientes a las experiencias de escribir una tesis. Ambos destacan la importancia de la dirección de la tesis, a la vez que reconocen requerimientos que trascienden lo que esta pueda ofrecer por sí sola, por más que sea afectivamente equilibrada y accesible al estudiante y/o posea una formación intelectual elevada. Por un lado, se demandan apoyos de parte de la estructura organizativa del posgrado; por otro lado, se identifican motivaciones individuales relacionadas con el interés por la investigación y el ejercicio de esta tarea en equipos, lo que induce a la relación director-tesista en aspectos más amplios vinculados con la institución, las percepciones y prácticas del sujeto.

El estudio de la tesis de maestría ha sido abordado en investigaciones cualitativas y longitudinales que —desde el campo de la lingüística y la psicología— proponen enfoques de enseñanza interactivos en su escritura (Vitale, 2009; Arnoux, 2009), con estrategias basadas en el análisis del discurso. Específicamente, proponemos actualizar este debate en el posgrado desde abordajes didácticos y con diseños de análisis inductivos, como la teoría fundamentada, con enfoques contextualizados para comprender un fenómeno educativo a partir de los datos recopilados. En los antecedentes, observamos que la perspectiva de directores de tesis fue estudiada desde abordajes didácticos centrados en la relación dual con su tesista, por lo que en esta investigación ampliamos la mirada hacia el proceso de enseñanza en el posgrado al interior de los seminarios. Consideramos que la forma de orientar la escritura de la tesis en educación —más allá de su estudio en los seminarios específicos— ha recibido escasa

atención. Para abordar este nicho de investigación, proponemos el estudio de las prácticas de enseñanza que favorecen la escritura de la tesis en una maestría interdisciplinaria desde la perspectiva de tesistas y directores de tesis. Los programas interdisciplinarios de posgrado, hasta el momento (2024), han sido escasamente definidos. Encontramos, en su lugar, reflexiones sobre la investigación interdisciplinaria en los posgrados (Szostak, 2019) o el concepto operativo de interdisciplinariedad en educación escolar (Lenoir, 2015), que Pozzo (2019b) retoma para el estudio de la escritura en el posgrado. Otros trabajos problematizan los saberes disciplinares que convergen en los posgrados (Vitale, 2009), así como refieren a programas interdisciplinarios por la proveniencia de estudiantes y docentes de diferentes disciplinas en cursos de escritura académica en inglés (Machura, 2022). Este estudio procura trabajar en esta área de vacancia.

Metodología

El objeto de estudio en esta investigación —las prácticas de enseñanza que favorecen la escritura— se aborda desde un enfoque metodológico cualitativo debido a que interpreta —de forma situada— los significados y sentidos que los sujetos otorgan a sus acciones (Vasilachis de Gialdino, 2006). Su categorización se logra en la especificación de sus propiedades y dimensiones para la formulación de patrones y sus variaciones. Desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico (Fuster Guillen, 2019), el análisis de la información retoma las bases de la teoría fundamentada, cuyos representantes (Strauss y Corbin, 1998) hacen hincapié en la interacción entre métodos para la construcción de una teoría densa y exhaustiva. Es por eso que, en tanto estudia recurrencias y co-ocurrencias de dimensiones en el corpus, esta investigación no exime el trabajo con datos cuantitativos, más bien los integra en el análisis cualitativo (Bericat, 1998). Para relevar y caracterizar prácticas de enseñanza que favorecen la escritura de la tesis, implementamos un estudio de caso único en una Maestría en Docencia Universitaria (MDU) de una universidad pública argentina. Este tipo de estudio aborda la particularidad y complejidad de un caso singular con el

fin de comprender su actividad en circunstancias en las que subyace un interés especial en sí mismo. Tanto la escritura como su enseñanza —por ser prácticas sociales— involucran un proceso de interacción con el contexto; por tanto, presentan variaciones de acuerdo con las percepciones del sujeto, su trayecto formativo, su estilo de aprendizaje y las instituciones en que se circunscriben.

Ahora bien, desde el punto de vista institucional y normativo, la carrera tomada como caso comparte características con otras maestrías a nivel regional que, a su vez, reciben ingresantes con diferentes disciplinas de origen. Vale aclarar que, en sus inicios, la MDU fue creada especialmente para docentes especialistas en ingeniería. Luego de su actualización curricular (Ord. N.º 1369/12), a partir del año 2014, la carrera tiene como eje la reflexión interdisciplinaria. Esta se centra en articular conocimientos y experiencias propios de los campos disciplinares y profesionales con los adquiridos sobre las prácticas docentes y la producción de investigaciones al respecto. Los objetivos de la MDU se orientan al dominio, por parte del estudiantado, de las áreas de conocimiento que permitan comprender e intervenir en la realidad universitaria desde una perspectiva interdisciplinaria. Los espacios curriculares, por su parte, se estructuran en tres ejes fundamentados en enfoques interdisciplinarios: 1) político-institucional, 2) pedagógico-didáctico y 3) epistemológico-metodológico. Estos se dedican, respectivamente, a: fortalecer el estudio de la universidad como institución histórica y sociocultural en el marco de las transformaciones nacionales y regionales; analizar las teorías del currículo, la didáctica y el aprendizaje; así como construir un espacio de análisis de diversas perspectivas epistemológicas y metodológicas para la producción científica. Para un conocimiento en profundidad de este programa, se puede recurrir a Pozzo (2019a) y Gioffredo y Pozzo (2015). Los requisitos institucionales para la escritura de la tesis (Circular 2/2020), comunes a todas las facultades regionales que conforman esta universidad de alcance nacional, proponen realizar un trabajo de investigación que evidencie dominio de los conceptos y las metodologías referidos al estado actual de conocimiento en las disciplinas del caso. Allí también se marcan diferencias

en la tesis de grado y posgrado, acentuando en estas últimas el requisito de crear un nuevo conocimiento o procedimiento. Con base en las características comunes a nivel nacional y en el contexto institucional local, esta investigación persigue un interés instrumental (Stake, 1999) por estudiar el caso, centrado en la interdisciplinariedad de la MDU con cursantes que provienen de distintas disciplinas e instituciones. Esta heterogeneidad enriquece el análisis de los fenómenos educativos, aunque complejiza la enseñanza en tanto sus docentes deben proporcionar herramientas para equilibrar conocimientos previos en el campo de la educación y, al mismo tiempo, dar valor a las diferencias que portan las trayectorias disciplinares.

Por las características de un estudio de caso, investigamos nuestro objeto con base en la triangulación de dos técnicas de recolección de datos. Esta vía elude la concepción reduccionista que considera a un tipo de dato o perspectiva analítica como única fuente de interpretación social y cultural (Vasilachis de Gialdino, 2006). En efecto, triangulamos una encuesta no estructurada a catorce directores de tesis en la MDU (de los cuales dos son docentes en la carrera) con entrevistas narrativas a catorce tesistas (que describiremos a continuación). Cabe aclarar que los directores encuestados no dirigen las tesis de los tesistas entrevistados. En cuanto a los primeros, se trata de profesionales que poseen un título de posgrado, ya sea de maestría o doctorado en disciplinas diversas, como: educación, psicología, medicina y veterinaria. Asimismo, se desempeñan en la docencia universitaria. Implementamos dichas técnicas porque buscamos conocer, desde una perspectiva holística en el caso de las encuestas, las estrategias que proponen sujetos directamente involucrados con la escritura de las tesis de posgrado. Por su parte, implementamos entrevistas para captar significados en los acontecimientos y dar sentido a lo dicho en vinculación con las experiencias de las trayectorias de tesistas; especialmente en este estudio no fueron relevantes sus historias de vida, sino sus relatos en torno a la enseñanza (Madrigal, 2021). Para estas últimas se adoptó como muestra no probabilística a tesistas de diferentes cohortes de la MDU, cuya selección fue teórica e intencional, no probabilística estratificada por áreas de

conocimiento. Por las características del programa, nos abocamos a profesionales en diferentes disciplinas (representadas por la letra que encabeza el código) y cohortes (representadas por la C y el año, p. ej. C2015), en particular: medicina (MD2.C2015 y MD1.C2017), kinesiología (K1.C2014 y K1.C2017), enfermería (E1.C2015, E1.C2017 y E1.C2019), veterinaria (V1.C2015, V2.C2017 y V1.C2020), marketing (MK1.C2017), ciencias políticas (CP1.C2015), psicología (P1.C2014) e ingeniería en sistemas (IS1.C2014). Estos sujetos fueron elegidos por: 1) pertenecer a disciplinas de origen no análogas a las ciencias de la educación, 2) haber cursado todos los seminarios curriculares y 3) al momento de la entrevista (2022-2023), encontrarse en la elaboración de su tesis. Por su parte, el muestreo para la selección de directores de tesis fue no probabilístico por conveniencia, por la cercanía de tales participantes con una autora de este artículo, e intencional en función de su especialidad en educación y conocimiento sobre el desempeño de sus tesistas en la carrera de posgrado.

Con base en el objetivo de este trabajo, las entrevistas narrativas se organizaron en dos ejes; por un lado, indagaron el perfil profesional de cada tesista (sus carreras de grado y los cargos que ocupan en otras instituciones). Por otro lado, se adentraron en las formas en que aprenden a escribir en el posgrado y la tesis en particular, los modos en que consideran que aprenderían mejor a escribirla, las motivaciones para la elección del tema y el punto de la carrera de posgrado en que lo decidieron, así como el consejo que darían a alguien que se inicia en la MDU para sacar adelante su propia tesis. Por su parte, la encuesta a directores, de 35 preguntas en total, se confeccionó en el marco de una investigación mayor y se suministró en una reunión institucional de la carrera tomada como caso. El instrumento (dirigido a directores de tesis) se estructuró en seis ejes, que indagaron: 1) sus perfiles profesionales, 2) sus experiencias en esa labor, 3) las relaciones con su/s tesista/s, sus percepciones sobre el 4) proceso de escritura y la 5) dirección de una tesis, así como sobre 6) la finalización de los estudios de posgrado. En este trabajo en particular, nos centramos en los ejes 5 y 6, específicamente con dos preguntas abiertas, relativas a sus percepciones sobre la forma en que el estudiantado

progresa en la escritura de su tesis y los dispositivos institucionales que contribuyen a la finalización de la tesis de posgrado.

1. El proceso de análisis de la información

Como anticipamos previamente, el análisis de la información se hizo con base en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998). Los datos emergentes de las entrevistas en este trabajo fueron producto de una codificación abierta, axial y selectiva. Para llevar a cabo este proceso, en la codificación abierta, revisamos el corpus textual en búsqueda de relaciones entre los significados que los sujetos otorgan a las prácticas de enseñanza de la escritura —categoría central en nuestro estudio— para luego etiquetarlos y agrupar esas etiquetas en subcategorías con menor grado de abstracción: 1) “enseñanza de la escritura centrada en los vínculos entre sujetos” y 2) “enseñanza de la escritura centrada en el texto”. En función de esto, mediante un examen minucioso de los datos procuramos delimitar diferencias y similitudes para discriminar propiedades y dimensiones con diferentes grados de interacción al interior y entre esas subcategorías. En el proceso de codificación axial vinculamos estas últimas con sus propiedades según su integración conceptual en “acompañamiento del sujeto en la escritura de la tesis” para 1 y “curricularización de la escritura de la tesis” y “estrategias didácticas de escritura al interior del aula” para 2. Vale aclarar que, en este caso, las propiedades indicaron características de las subcategorías 1 y 2, y las dimensiones, posiciones de esos atributos en intervalos de valores atendiendo al sujeto (1.1), el currículo (2.1) y la didáctica (2.2). Una vez delineadas estas dimensiones, aplicamos el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967). Esto último, simultáneamente a la codificación axial, nos permitió compararlas según sus variaciones mínimas y máximas en la muestra en este estudio para establecer diferenciaciones y otorgarles precisión conceptual de acuerdo con el objetivo de este trabajo. La **Tabla 1** resume categóricamente este proceso.

Tabla 1**Categorías, subcategorías, propiedades y dimensiones**

Categoría	Subcategorías	Propiedades	Dimensiones
Prácticas de enseñanza que favorecen la escritura de la tesis	Enseñanza de la escritura centrada en los vínculos entre sujetos (1)	Acompañamiento al sujeto en la escritura de la tesis (1.1)	Construcción de redes de investigación
			Tutorías de socialización
	Enseñanza de la escritura centrada en el texto (2)	Curricularización de la escritura de la tesis (2.1)	Escritura de la tesis y metodología de la investigación
			Escritura de la tesis y seminarios curriculares
			Dirección de la tesis y seminarios curriculares
			Seminarios de tesis
			Estrategias didácticas de escritura al interior del aula (2.2.)
			Revisión entre pares
			Retroalimentación
			Exploración del género tesis
			Escrituras intermedias

Fuente: Elaboración propia

En tanto las unidades de análisis de este estudio fueron las prácticas de enseñanza de la escritura de la tesis, las unidades de codificación (UC) no fueron los tesistas, sino sus respuestas. En este sentido, las frecuencias (F) de cada dimensión en la Tabla 3 de los resultados no se vinculan con el tamaño muestral, sino con el total de UC recolectadas en el proceso de codificación abierta, que podían ser más de una por cada participante. Debido al carácter emergente de estas últimas, las investigadoras aplicaron un proceso de revisión de las UC en diferentes momentos del análisis para garantizar su validez. De esta forma, el corpus sometido a examen quedó conformado por 97 UC. Así también, para sistematizar de manera rigurosa la información, incorporamos el software ATLAS.ti versión 22 —ante la falta de licencia oficial utilizamos la versión de prueba del software—, que nos permitió definir procedimientos y recursos analíticos, vinculados respectivamente con la delimitación de los códigos en las dimensiones (Tabla 2) y con el análisis de co-ocurrencia entre estos (Tabla 3). Esto último nos permitió identificar la F con que dos o más códigos aparecieron juntos en los datos; vale aclarar que no se trata de un coeficiente estadístico estándar, sino de una forma de evaluar las relaciones de las dimensiones

en los datos cualitativos. Por su extensión, los datos empíricos producto de las preguntas abiertas por parte de quienes dirigen tesis de posgrado no se fragmentaron en la codificación, dejando como resultado diferentes códigos emergentes, que toman las respuestas de cada uno de los sujetos en su totalidad. Esto justifica el ordenamiento de los resultados de la investigación, no por categorías, sino por la perspectiva (tesistas y directores).

Resultados

1. La perspectiva de tesistas

Como observamos con anterioridad (**Tabla 1**), la categoría central, acorde al objetivo de este estudio, fue “prácticas de enseñanza que favorecen la escritura de la tesis”. Simultáneamente a la evaluación de los datos y delimitación de patrones en las subcategorías, propiedades y dimensiones, buscamos relaciones entre estas últimas y las agrupamos para refinar la teoría emergente. En la **Tabla 2** consignamos las dimensiones, sus ejemplos y F, producto de la codificación abierta. Así también, las identificamos con códigos (Cód.), compuestos por números (1 y 2) que expresan las relaciones entre propiedades y dimensiones, y letras —para 1 (A, B) y para 2 (A, B, C, D, E, F, G, H)— producto de la codificación axial, que otorgan sistematicidad a estas últimas. Para relevar una visión acabada de las propiedades dimensionales, la Tabla 2 presenta ejemplos con fragmentos del discurso de nuestros informantes y delimita la F de las UC resultantes de cada dimensión. En cuanto a la propiedad 1.1, “acompañamiento al sujeto en la escritura de la tesis”, la mayoría de las respuestas (14 %) apunta a la creación de “tutorías de socialización de ideas para la tesis” (1.1.B), mientras que la “construcción de redes de investigación” (1.1.A) fue elegida en un 2 % de las UC. Con respecto a la propiedad 2.1, “curricularización de la escritura de la tesis”, la dimensión con mayor recurrencia (14 %) fue la articulación entre “escritura de la tesis y seminarios curriculares” (2.1.B). Sucesivamente, con un 5 % cada una, emergieron vinculaciones curriculares entre la dirección de tesis y los

seminarios (2.1.C) y los seminarios específicos, como el de tesis (2.1.D). Las articulaciones entre la “escritura de la tesis y metodología de la investigación” (2.1.A) representaron un 4 % de las UC. Frente a la propiedad 2.2, “estrategias didácticas de escritura al interior del aula”, se ha mencionado en mayor medida a la “retroalimentación docente” (28 %) (2.2.F) y a la “revisión entre pares” (11 %) (2.2.E). Por último, las “escrituras intermedias” (2.2.H) y la “exploración de géneros” (2.2.G) fueron referidas, respectivamente, en el 8 % y 7 % de las UC.

Tabla 2

Dimensiones, ejemplos y frecuencias (números y porcentajes) en el corpus de tesistas con sus respectivos códigos

Dimensiones	Ejemplos	F		Cód.
		n	%	
Construcción de redes de investigación	“Lo ayudaría a elegir el tema de tesis y una vez que eligió el plan de tesis me tomaría un segundo café a las dos semanas, y le diría: ‘Bueno, empezá a buscar directora’” (MD.C2015).	2	2	1.1.A
Tutorías para socializar experiencias sobre la tesis	“Yo aprendería mejor si yo tuviera, tuviera esta oportunidad que yo te menciono. A lo mejor una tutoría más eh...”, “que alguien te vaya acompañando en eso” (K1.C2017).	14	14	1.1.B
Escritura de la tesis y metodología de la investigación	“Te machacan en cuestiones de metodología, que eso también, por supuesto que aportan y fue una de las cosas que también me sirvieron para aprender (...) en pertinencia, en adecuación, en términos de las categorías que uno utiliza” (V1.C2020).	4	4	2.1.A
Escritura de la tesis y seminarios curriculares	“Aprovechar desde el primer, o a lo mejor desde el segundo año de la especialidad, cuando uno ya tiene algunas materias más generales, empezar de a poquito a incorporar ese contenido de los últimos seminarios, porque a mí no me alcanzó” (V2.C2017).	14	14	2.1.B
Dirección de la tesis y seminarios curriculares	“Vos vas haciendo seminarios y la cuestión aparece (escritura de la tesis), lo mismo que el director, aparece como tarde o al final. Entonces, tal vez, algo más transversal” (MD1.C2017).	5	5	2.1.C
Seminario de tesis	“Siento que la... la, el mayor aporte tuvo que ver con... bueno, un poco con los seminarios específicos, con el seminario de TIF y el seminario después de Tesis, que estaban un poco más abocados a eso” (MD2.C2015).	5	5	2.1.D

Revisión entre pares	"Para ver cómo el otro escribe y cómo el otro piensa y vuelca en papel, porque a lo mejor era la misma temática, que la pensábamos de distinta manera. Pero el taller de trabajo final sí, porque, primero porque hacíamos reuniones grupales, tipo taller, donde se volcaba, cada uno iba contando sus avances " (CP1.C2015).	11	11	2.2.E
Retroalimentación docente	"La devolución del, del docente, del profesor. También cuando era trabajos... Me sirvió mucho los foros también. El foro del campus de la UTN me sirvió muchísimo para nosotros tener devoluciones de los profesores" (E1.C2019).	27	28	2.2.F
Exploración del género tesis	"En la maestría, lo que me parece que está bueno, que lo hacíamos, era de leer otras tesis, otras, por ejemplo, leer abstract" (IS1.C2014).	7	7	2.2.G
Escrituras intermedias	"Necesito... eh... micro consignas. Puntos de partida. Vos decís: 'escribite algo', no... Ahora, bueno, mirá: "arrancamos por acá, después "pensá en este punto", "segui por esta línea", "qué te parece esta idea". Y así es como que me voy llevando y una cosa me lleva a la otra" (K1.C2014).	8	8	2.2.H
Total		97	100	

Fuente: Elaboración propia

En el análisis de las co-ocurrencias en la Tabla 3, encontramos que la mayor cantidad de relaciones empíricas (5) se da entre 2.2.F (“retroalimentación docente”) y 2.2.E (“revisión entre pares”) —“Esa reunión grupal, donde teníamos que volcar con devolución de la docente y aporte de los demás sobre... y lo teníamos que mostrar y justificar cada etapa del proyecto, me sirvió. Y el aporte de los otros al escucharte sobre lo que vos estás pensando y escribiste, ‘no... ¿si lo pensaras de otra manera...?’ Es riquísimo” (CP1.C2015)—. 2.2.F también ocurrió en 3 UC con 2.2.H (“escrituras intermedias”)—“Tener la obligación de sentarte a escribir, con cierta periodicidad, con cierta frecuencia y tener a alguien que te vaya acompañando en ese proceso, que yo siento que el rol más importante en ese caso lo cumplió mi directora” (MD2.C2015)— y 2.1.D (“seminario de tesis”) en 2 UC —“me acuerdo que me hizo incorporar cosas al principio, de lo que sería la... Fue el trabajo final integrador, pero terminó siendo mi proyecto de tesis” (MD1.C2017)—. Este último, por su parte, ocurrió una vez con 2.2.E: “Estaba bueno eso, que uno aprendía de lo que escribían los otros o veía correcciones que le hacían al otro y decía: ‘yo también lo hice o no’, eh... Y eso la verdad que ayuda mucho” (K1.C2017). Este análisis, producto de la codificación de las dimensiones, nos permite

observar que las estrategias didácticas no funcionan aisladamente, sino que co-ocurren en las estrategias didácticas de escritura al interior del aula y se ponen en juego especialmente en seminarios específicos para la escritura de la tesis. Sin pretensión de generalizar (porque los datos no son estadísticamente significativos) avanzamos en el análisis de estas relaciones en las discusiones del trabajo. La **Tabla 3** presenta co-ocurrencias entre las dimensiones 2.2.F. y 2.2.H, 2.2.E y 2.1.D y entre 2.2.E y 2.1.D. Se observa la cantidad de veces que las dimensiones co-ocurren (n). Debajo de cada dimensión, Gr (en inglés: Groundedness of code) indica el enraizamiento del código, que señala la cantidad de veces en que se respalda con datos empíricos.

Tabla 3¹

Análisis de las co-ocurrencias entre las dimensiones emergentes

	2.2.F Gr=27	2.2.E Gr=11
	n	n
2.2.H Gr=8	3	0
2.2.E Gr=11	5	0
2.1.D Gr=5	2	1

Fuente: Elaboración propia

Una vez evaluadas las recurrencias de las dimensiones en las UC y analizadas sus coocurrencias, se refinaron tales relaciones y se consignaron sus definiciones operacionales, descritas en la Tabla 4. De esa forma, avanzamos a la fase de codificación selectiva en donde integramos la teoría producida en un análisis, que da sustento a las dimensiones a la vez que contrasta nuestros resultados con los alcanzados en otras investigaciones.

¹ Gr: Groundedness of code

2.2.H, 2.2.E, 2.1.D Y 2.2.E: ver Tabla 2.

n: número

Tabla 4**Definiciones operacionales de las dimensiones emergentes en los corpus**

Cod.	Dimensiones	Definiciones operacionales
1.1.A	Construcción de redes de investigación	Trabajo en equipo que favorece la escritura de la tesis tras la socialización del conocimiento con personas que trabajan temas vinculados con el propio de cada tesista.
1.1.B	Tutorías para socializar experiencias sobre la tesis	Tipo de acompañamiento que prioriza el trabajo con el sujeto que escribe la tesis y los vínculos con otros sujetos al interior de la institución.
2.1.A	Escrutura de la tesis y metodología de la investigación	Articulación centrada en la tesis y los procedimientos de producción del conocimiento, inherentes a este tipo de trabajo.
2.1.B	Escrutura de la tesis y seminarios curriculares	Escrutura de la tesis a través de los seminarios curriculares del posgrado que favorecen su escritura.
2.1.C	Dirección de la tesis y seminarios curriculares	Articulación entre quienes dirigen la investigación y los programas de los seminarios curriculares que favorecen la escritura de la tesis.
2.1.D	Seminario de tesis	Talleres específicos que favorecen la elaboración de la tesis, y que involucran estrategias didácticas de escritura al interior del aula.
2.2.E	Revisión entre pares	Procedimiento colaborativo de revisión <i>in situ</i> con comentarios orales en clases sobre lo proyectado de forma escrita, que estudiantes (coordinados por la docente) hacen entre sí para ayudarse a escribir la tesis.
2.2.F	Retroalimentación docente	Comentarios escritos u orales planteados por docentes al interior del aula. También son implementados por directores para evaluar la escritura de una tesis.
2.2.G	Exploración del género tesis	Estrategias de reflexión introspectiva al interior del aula en torno a ejemplares del género tesis.
2.2.H	Escruturas intermedias	Estrategia didáctica al interior del aula que involucra procesos de introspección e interacción social y evaluativa con pares, docentes o directores.

Fuente: Elaboración propia

2. La perspectiva de directores

Respecto a sus perfiles profesionales, la mayoría de directores de tesis que respondieron la encuesta participa activamente en el campo de la educación y proviene de distintas disciplinas, como psicología, ingeniería, matemáticas y educación. Todos poseen titulación de posgrado, ya sea maestría o doctorado, y solo dos personas, además de dirigir tesis en la MDU, son docentes de la carrera.

En cuanto a los dispositivos institucionales que contribuyen a la finalización del posgrado, quienes dirigen tesis —en promedio (de un total de 14, seis personas, 43 %²)— indican estrategias de enseñanza centradas en el sujeto; específicamente, en los vínculos docente-tesista y tesista-director para su formación, seguimiento y acompañamiento (por ejemplo: “Acompañamiento a través de talleres de socialización donde comparten sus ideas, dudas, preocupaciones, temores”, “Acompañamiento y formación adecuada”). Las “estrategias centradas en el texto” de la tesis, sucesivamente, son elegidas por cuatro directores (29 %) en tanto apuntan a la escritura de la tesis en seminarios específicos, en la articulación de seminarios o en la articulación de seminarios y la dirección de la tesis (por ejemplo: “Supongo que el seguimiento en seminarios específicos para la escritura de tesis”; “creo que los seminarios de tesis en los que se colabora en la definición del problema y se avanza en pensar un borrador de tesis [de modo tal que el tesista pueda visualizar el trabajo] contribuyen mucho”; “creo que los trabajos de los diferentes seminarios tendrían que estar orientados a ir pensando aspectos de la tesis”; “se debería incluir a los directores de Tesis en momentos de presentación de avances el constante seguimiento de los estudiantes”). Mientras dos directores (14 %) no responden a la pregunta, uno elige “Becas económicas” (7 %) (“Becas económicas que permitan una dedicación completa al desarrollo de la Tesis”) y otro indica la “Flexibilización de normativas” (7 %) (“Se deberían flexibilizar las normativas ya que el perfil se nuestros estudiantes viene del campo de la salud, muy estresante. No les queda resto al finalizar el día”).

² Aun considerando que se trata de una muestra pequeña, utilizamos los porcentajes porque facilitan la comprensión de los resultados de la investigación.

Gráfico 1

Dispositivos institucionales que favorecen la finalización de estudios de posgrado según directores de tesis

Fuente: elaboración propia

Desde la perspectiva de un total de 14 directores de tesis, en mayor medida (seis participantes) se avanza en la tesis a partir de la “Lectura, escritura y edición constante” (43 %) (en las respuestas encontramos: “escribiendo de manera constante, revisando la escritura y atendiendo a las devoluciones que le hace su director/a”; “haciéndolo con acompañamiento, haciendo sola equivocándose y aprendiendo de los errores y aprovechando los momentos de revisión para preguntar todo”; “con lecturas y procesos de escritura permanentes”). Cabe aclarar que tres directores de tesis no responden a la pregunta (22 %). Así también, del total restante, uno elige la “participación en equipos de investigación” (7 %) (“muchas lecturas y si tiene experiencia en investigación por ello están incorporados en mis equipos”), uno afirma “participación en eventos científicos” (7 %) (“presentar comunicaciones científicas en eventos los ayuda a ejercitarse la escritura”), uno selecciona “conocimiento del tema/problema” (7 %) (“el progreso se da a partir del amplio conocimiento y estudio de la problemática”). De acuerdo con un participante el “conocimiento del método de investigación” (7 %) es importante (“cuando responde a los

objetivos y al planteo de su problema de investigación") y el resto (un participante) identifica a la "organización" (7 %) como un punto necesario para progresar en la escritura de la tesis ("con un cronograma de trabajo").

Gráfico 2

Formas en que un tesista avanza en la escritura de su tesis según las direcciones de tesis



Fuente: Elaboración propia

Discusiones

En el análisis de los resultados emergieron prácticas de enseñanza vinculadas con estrategias centradas en el texto de la tesis y en el sujeto que la escribe. El punto de convergencia de estas prácticas es el correlato social que, tanto tesistas como directores, otorgan a la noción del género tesis y su enseñanza. Esto es, más allá de sus convenciones formales, la enseñanza de este género discursivo abre las puertas de una comunidad en tanto permite a tesistas participar de las interacciones sociales y asumir un rol en un sistema de actividad. Esta participación comienza a ejercerse cuando se fundamentan decisiones, evalúa y edita la escritura, así como también socializan avances propios en el diálogo con otros, sean

directores, docentes, pares o sujetos externos a la institución. De esa forma, enseñar a escribir una tesis de maestría implica expandir el sistema de actividad en donde se participa, involucrando a la identidad del sujeto en los desafíos que plantea la comunidad a la que se desea pertenecer. Esto se detalla, profundiza y fundamenta en los siguientes apartados.

1. Estrategias centradas en el texto

1.1. Prácticas de enseñanza de la escritura al interior del aula universitaria: introspección e interacción

Por apuntar prácticas específicas para el trabajo con la escritura, las estrategias centradas en el texto de la tesis fueron elegidas por los directores como dispositivos institucionales para promover la finalización de los estudios de posgrado (Gráfico 1) y en las formas de hacer progresar la escritura de la tesis (Gráfico 2). Asimismo, ocupan un 82 % de las UC en el discurso de tesistas (Tabla 2). Al respecto, emergieron estrategias centradas tanto en el plano individual como social. En tanto permite a quien escribe analizar introspectivamente un documento, la exploración de géneros (Cód. 2.2.G, Tabla 2) estuvo presente en el 7 % de las UC. Tal como afirman tesistas, las lecturas estratégicas de un género para su exploración se han puesto en práctica al interior de los seminarios —“En la maestría, lo que me parece que está bueno, que lo hacíamos, era de leer otras tesis, otras, por ejemplo, leer abstract”; “creo que hay que leer otros trabajos, ver otros trabajos es una de las formas” (IS1.C2014)—, así como también en otro tipo de lecturas en encuentros institucionales extracurriculares: “Me ayudó mucho, eh... Había dado una charla, RG [ex directora de la maestría], había dicho bien cómo son las partes y MI [docente del seminario de tesis] reforzó esa parte” (E1.C2019); lo advertimos también en otro fragmento del corpus “también fue con la lectura de comprensión de lo que eh, digamos, del convenio [circular] de la facultad; de lo que solicitaba cómo ir, pero, digamos, me sirvió muchísimo el... Sería, la explicación de ellas dos, cómo ir haciéndolos” (E1.C2019). Aun así, en prospectiva, este tipo de estrategias suele demandarse luego de cursar los seminarios: “cómo se escribe en el posgrado, qué tengo que

hacer primero, qué tengo que hacer después, cómo empiezo por una tesis” (K1.C2017). En todos estos casos, la lectura reflexiva de circulares, proyectos y/o la tesis a partir de ejes de análisis permite al cuerpo de tesistas construir una representación global del género y, a la vez, focalizar fases y estructuras, así como párrafos textuales y marcadores discursivos que ayuden a conocer modos de decir y estructurar el propio trabajo de investigación (Carlino, 2009).

Así y todo, las estrategias de reflexión individual no son suficientes; una forma de incrementar la reflexión metalingüística es complementarlas con aquellas centradas en la interacción social. La retroalimentación (Cód. 2.2.F, Tabla 2)—sea de docentes de los seminarios como de sus directores— fue mencionada la mayor cantidad de veces en las UC (28 %) como una práctica que favorece la escritura en sus investigaciones. La tesis suele estructurarse por componentes convencionalizados que indican el contenido que incluyen; en tal sentido, en algunos casos, los comentarios remitieron tanto a aspectos lingüísticos como al contenido semántico del texto y la forma en que se distribuye esa información: “interacción con mi directora eh... con cierta periodicidad, hacía que ese ida y vuelta, esa corrección que, como te dije antes, iba desde la ortografía hasta eh... las teorías que estaba utilizando subyacentemente para decir lo que estaba diciendo” (MD2.C2015); lo advertimos también en otros fragmentos de sujetos en el área de salud “desde qué perspectiva lo veo, cómo defino tal cosa, de dónde, cuestiones metodológicas también me incorporó eh...” (MD1.C2017). “-E: ¿Y a qué apuntaban esas correcciones? -V1: Eh... Al contenido. No a la redacción, al contenido. No sé si me han hecho correcciones de redacción” (V1.C2015); “cómo poner... ‘En la fundamentación, la justificación’, ‘Bueno, dala vuelta’. ¿Me entendés? No cómo redactarla. Eso está bueno, porque cada uno tiene sus modos” (V1.C2015). Estos hallazgos completan resultados en investigaciones previas (Álvarez *et al.*, 2023) sobre la retroalimentación dialógica virtual en un posgrado de ciencias sociales y humanas. De acuerdo con este estudio, la actividad de retroalimentar la escritura (realizada en su caso con docentes y entre pares) en ocasiones articula dimensiones funcionales y

semánticas para buscar coherencia entre ellas. Se parte, no obstante, de observaciones generales sobre la estructura global a indicaciones más específicas para reestructurar lo escrito en una tesis a partir de movimientos y pasos.

Así, la retroalimentación de la tesis —que en nuestros datos concentra un carácter pedagógico y normativo— debería considerar las circulares institucionales sobre este género, aunque también respetar las diferentes modalidades de expresión que se reflejan en la redacción más allá del contenido de lo escrito. Este tipo de análisis, según Álvarez *et al.*, 2023, se favorece cuando quien corrige (las autoras se refieren a estudiantes) el texto de la tesis proviene de una disciplina diferente de la de quien lo escribe. Así como los modos de decir difieren en las disciplinas, la retroalimentación también debería adecuarse: “me lo tenés que decir. Y lo primordial: me lo tenés que decir en un idioma que yo entienda”. Captar el significado de la retroalimentación es fundamental para sujetos pertenecientes a diferentes disciplinas que escriben una tesis en educación: “gente que me fue explicando, pero ya te digo, la explicación en un idioma que yo entendiera, no en algo muy... como... no sé, con términos que no me llegaran, que no me sienta relacionada” (V1.C2015). Esto es coherente con investigaciones previas centradas en la retroalimentación de docentes universitarios en formación (Cuevas-Solar y Arancibia, 2020; Tapia-Ladino y Correa, 2022), que explican cómo esta práctica se ajusta a expectativas de uso de la escritura en las disciplinas y, por ende, refleja las condiciones que estas imponen en las comunidades discursivas. Como constatan nuestros resultados, esperar que el estudiantado mejore su escrito según valoraciones únicamente acordes al campo de la educación constituye una forma de aculturación a los valores de esa comunidad, aunque no garantiza el aprendizaje significativo de la escritura de este género en la disciplina.

Además del tipo de retroalimentación, se hace alusión a las formas de poner en juego esta estrategia, de cuyos datos inferimos que las dinámicas personalizadas para la edición del texto favorecen la escritura de la tesis: “hacíamos reuniones sincrónicas individuales. Entonces, ahí

desarmábamos..." (CP1.C2015). La tesista hace referencia a su experiencia como estudiante de posgrado en general, delimitando estrategias que favorecen la escritura de una tesis. En este contexto de deconstrucción, fundamentar una decisión —en función de la propia experiencia y el curso de los seminarios— luego de plasmarla en lo escrito resulta una práctica metacognitiva ya que, tal como se desprende de otros resultados (Cuevas-Solar y Arancibia, 2020), permite comprender intencionalidades frente a un escrito, así como también hacer conscientes errores y fortalezas en su aprendizaje:

Tenía que fundamentarla y explicarle al otro por qué lo había pensado y lo había escrito de determinada manera, por qué había usado ese verbo y no otro, por qué había planteado el problema y no de otra manera, por qué había elegido tal marco teórico y no otro; y tratando de rescatar lo que se había trabajado en los otros seminarios. (CP.C2015)

Por su parte, MK1.C2017 plantea que este tipo de estrategia fue clave en otros seminarios de la maestría, como "Leer y Escribir en el nivel de posgrado: retos de la autoría científica": "en el curso también hubo feedback, que te lo iban corrigiendo y te iban agregando el puntaje, bueno, y los avances". Mientras en otros trabajos evaluamos la relevancia de este curso de escritura en el posgrado (Pozzo *et al.*, 2023), aquí nos interesa las características del feedback que, según la tesista, fue global e indicaba formas en que lo corregido podría mejorarse. En cuanto a la evaluación formativa en otros seminarios, K1.C2017 hace referencia a la regulación docente en la escritura de la tesis, su estructuración y la lectura al respecto, así como la atención al discurso de otros. Afirma, por tanto, que no aprendió a escribir sola —aunque el proceso de producción haya sido individual—, sino que se nutrió de la retroalimentación en un sentido constructivo: "a lo mejor la corrección hace que de alguna forma vos vayas buscando otras palabras, poder expresar mejor eso o expresarlo de otra manera, que es más... eh, que se yo, más pertinente". Como otra modalidad de diálogo con tesistas, las preguntas-problema promueven la reflexión y autonomía y se presentan al estudiantado como un tipo de retroalimentación desafiante y compleja:

me dice... ‘Pero, ¿Qué quiere decir que todos los docentes son así? O todos los estudiantes... O...’ me dice, porque yo tenía como... no sé si muy absolutista para hablar, o no sé, o variado, ‘bueno, ¿Cuánto? ¿Cuánto son pocos? ¿De dónde sacaste eso?’ (...) me cuestionó eh... bien, y ahí me ayudó un poco a replantearme mis maneras de... de dónde extraía los datos y cómo lo expresaba. (MK1.C2017)

Si bien el cuerpo docente ha sido fundamental en las devoluciones—“Si no sabés del tema, y esa construcción la hacés con el docente, vos leés el tema, y vas a clase y tenés esa retroalimentación, esos espacios de discusión, porque lo bueno que tiene la maestría también es eso” (E1.C2017)—, tesistas destacan que en las correcciones regulares y edición del texto fueron responsables sus directores. Esto último se plantea desde sentidos que, por la periodicidad del vínculo, explicitan la extensión del acompañamiento en la escritura de la tesis más allá de la enseñanza de esta práctica: “una persona que te está leyendo todo el tiempo diciendo: ‘Che, fijate que esto, fijate que esto, fijate que esto’. Es otro nivel de vínculo, digamos” (MD2.C2015). También lo observamos en otros comentarios: “me ayudaron, me hicieron un seguimiento, me iban mandando ‘bueno, avanzaste...’, todas las semanas: ‘bueno, ¿Qué pasó esta semana?’, y yo le tenía que... que compartir los archivos. Eso sí estuvo bueno” (MK1.C2017). Como vemos, el carácter asiduo e interactivo de la retroalimentación con sus respectivos directores, en algunos casos, permitió estrechar lazos sostenidos en el tiempo para avanzar hacia una recepción activa del conocimiento a partir de sentimientos de reciprocidad y compromiso mutuo.

Dicha actitud, de acuerdo con respuestas en las entrevistas, se construye en el proceso de interacción en torno a la escritura de borradores, cuyas UC en la retroalimentación co-ocurrieron con la dimensión ‘escrituras intermedias’ (Cód. 2.2.H, Tabla 2) en tres ocasiones. Esta última dimensión fue mencionada en el 8 % de las UC (Tabla 2): “Yo hacía borradores, iba avanzando, ellas sí me iban corrigiendo en el transcurso” (MK.C2017). De la misma forma, centradas en la escritura propiamente dicha, un 43 % de directores plantea que se avanza en la tesis a través de su re-lectura,

escritura y edición (Gráfico 2). Quien escribe sucesivamente borradores interactúa epistémicamente con el texto sobre la representación externa de un significado que invita a ser interrogado y revisado; este pensamiento en texto permite explorar ideas y, a la vez, resignificarlas; es decir, reconstruir el escrito de modo tal que la comprensión del dictum pueda cambiar durante el proceso (Álvarez y Difabio de Anglat, 2023). Se plantean etapas de producción sistemáticas como la elaboración de consignas para la construcción de lo escrito: “necesito... eh... micro consignas. Puntos de partida. Vos decís: ‘escribite algo’, no... Ahora, bueno, mirá: ‘arrancamos por acá, después pensá en este punto, seguí por esta línea, qué te parece esta idea’” (K1.C2014). Las micro-consignas instan la producción y evitan la sensación de angustia frente a la ‘página en blanco’: “arrancá el marco teórico o arrancá la fundamentación, arrancá la discusión... Y una vez que lo arrancaba, ya una cosa me iba despertando, ah, y decía: ‘acá lo puedo sumar, lo puedo triangular, lo puedo conectar con esto...’” (K1.C2014). Observamos hasta aquí que las actividades de escritura hetero y autorreguladas construyen una red de conceptos y prácticas recursivas que contribuyen con el aprendizaje de la escritura (Álvarez y Difabio de Anglat, 2023).

Además de las ‘escrituras intermedias’, la ‘retroalimentación’ co-ocurre con la ‘revisión entre pares’ (Cód. 2.2.E) y la enseñanza en el ‘seminario de tesis’ (Cód. 2.1.D), que de forma esquemática en la Tabla 2 dan cuenta de la naturaleza diversa de las estrategias centradas en el proceso de escritura del texto. Esto es, la retroalimentación por sí sola no favorece la mejora de un escrito; en coincidencia con investigaciones previas (Tapia-Ladino y Correa, 2022; Álvarez y Difabio de Anglat, 2023), la ‘revisión entre pares’, referida en 11 ocasiones por tesistas, abre la oportunidad de experimentar con las ideas en la escritura y, al mismo tiempo, acceder a perspectivas alternativas que —como lectores no expertos en la disciplina— el grupo-clase posibilita:

Esa reunión grupal, donde teníamos que volcar con devolución de la docente y aporte de los demás sobre... y lo teníamos que mostrar y justificar cada etapa del proyecto, me sirvió. Y el aporte de los otros al

escucharte sobre lo que vos estás pensando y escribiste, ‘no... ¿si lo pensaras de otra manera...?’ Es riquísimo... (CP1.C2015).

(...) cada uno tenía que exponer, por ejemplo, veíamos la fundamentación, la introducción, entonces ella nos hacía que compartamos en pantalla la introducción y que leyéramos nuestra producción, eso nos obligó a todos a trabajar y a poner más énfasis y a ir corrigiendo entre nosotros íbamos viendo cómo cada uno lo formulaba. Entonces ya ahí iba aprendiendo de mis compañeros también. (E1.C2019)

El trabajo de revisión concentra mayores dificultades cuando el par no pertenece a la misma disciplina, aunque los comentarios recibidos redundan en grandes beneficios en el propio texto (Álvarez y Colombo, 2021). Mientras las autoras incluyeron diferentes actores institucionales (directores, tesistas y docentes) en el proceso de revisión con modalidades asíncronas, los resultados de nuestra investigación se abocan a los comentarios *in situ* entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes. En tal sentido, puede pensarse a esta actividad como espacios sociales en donde confluyen y se tensionan los criterios de sus participantes. Las instancias de intercambio basadas en el texto-tesis entrecruzan racionalidades teóricas y prácticas propias de las actividades letradas y transforman tanto a quien lo escribe como a la comunidad de práctica en la que participa (Fernández Fastuca y Guevara, 2017).

Los significados que tesistas en nuestro estudio construyeron en torno a esta actividad coinciden con los respectivos a la revisión colectiva de borradores en otros estudios (Carlino, 2022) que proponen armonizar —en la escritura de un problema de investigación para la tesis de maestría— los propios intereses con los respectivos en sus disciplinas. De acuerdo con la autora, la revisión colectiva de textos permite a sus participantes involucrarse reflexivamente en el propósito comunicativo del género, pero fundamentalmente crea un espacio para desarrollar modalidades de acción social para participar en la comunidad discursiva. En nuestro estudio, las “revisiones entre pares” y el “seminario de tesis” co-ocurrieron en una UC (Tabla 3). De hecho, el 5 % de la UC en el discurso de tesistas (Tabla 2) asegura que estos seminarios implementan dinámicas de

reflexión metalingüística en torno a la tesis de posgrado porque invitan a explicitar decisiones que hubieran quedado implícitas en una escritura solitaria: “uno aprendía de lo que escribían los otros o veía correcciones que le hacían al otro y decía: ‘yo también lo hice o no’” (K1.C2017); “siento que la... la, el mayor aporte tuvo que ver con... bueno, un poco con los seminarios específicos, con el seminario de TIF y el seminario después de Tesis, que estaban un poco más abocados a eso” (MD2.C2015). En tanto microcomunidad de práctica que encauza estas dinámicas colaborativas en la enseñanza, no es casual que la dimensión “seminario de tesis” sea el punto de convergencia curricular de estrategias centradas en el texto, ya que allí se replican las tareas y roles —como la revisión y la evaluación— de los miembros de la comunidad (Álvarez y Difabio de Anglat, 2023). Estos intercambios con pares y expertos permiten al estudiantado ser conscientes y tomar acción sobre aspectos desafiantes en la escritura de la tesis, o bien hacer ‘palpable’ lo que suele ser paralizante en la elaboración de este género (Morán y Colombo, 2023).

Este tipo de trabajo en el “seminario de tesis” (Cód. 2.1.D, Tabla 2) puede articularse con cursos curriculares previos en los que dicho género emerge como objeto de discusión, como el “seminario de integración final” en la MDU; tan es así que un tesista da cuenta de esa procesualidad: “sobre todo los últimos dos módulos, que se concatenan, eh... ‘metodología de la investigación’ y el proyecto de tesis, te van generando que vos vayas armando lo necesario, y una cosa te lleva a la otra y...” (K1.C2014). La escritura de la tesis en los seminarios específicos es mencionada por un director (Gráfico 1) como dispositivo institucional que favorece la culminación del posgrado. Sin embargo, emergen excepciones, como K1.C2017, cuyo trabajo no ‘evolucionó’ al ritmo del seminario. La percepción estudiantil de intensidad de estos estudios se replica en trabajos (Difabio de Anglat y Álvarez, 2023) sobre las clínicas para escribir la tesis. En tanto la temporalidad académica se tensiona con el tiempo real de las trayectorias estudiantiles —“ayuda cuando uno está ahí. Si vos lo vas haciendo: ‘y, yo no avancé nada’, y, no, no te aporta. Tenés que estar ahí, tenés que todas las semanas aportar un avance. Si vos no aportás el avance

no” (K1.C2017) —. Se sugiere, en este sentido, desestructurar el programa e incluir tutorías una vez cursados los seminarios: “que estos talleres, que quizás se hicieron en ese momento, que para mí a lo mejor no era EL momento, se hicieran en el momento que yo estoy dispuesta” (K1.C2017).

1.2. Trayectos de articulación curricular: la tesis en tránsito

Algunas estrategias proponen centrarse en los trayectos de articulación. El más recurrente (14 %) en las entrevistas a tesistas fue “escritura de la tesis y los seminarios curriculares” (Cód. 2.1.B, Tabla 2): “la escritura de la tesis debería iniciarse ya en el primer año de la especialidad, porque uno va adquiriendo ciertos contenidos. O sea, no sé si definir el tema, pero empezar ya con lo básico” (V2.C2017); “cuando se fue enfocando lo de la especialización, a mí me hubiese gustado que, desde el principio, que creo que ahora se está aplicando; esto de hacer trabajos que se relacionen después, posterior con la tesis” (E1.C2019).

Ir haciendo como un poco ese recorrido alrededor de un tema porque en ‘Historia’ podría haber aprovechado para ya trabajar parte del marco teórico, y en la ‘Universidad como organización’ podría haber analizado el plan de estudios, que lo tuve que hacer yo por mi cuenta porque en ese momento no sabía cuál iba a ser mi tema, y así un montón de cosas que podría haber aprovechado y que... no lo pude aprovechar. (MD2.C2015)

Habría algo... hacerlo en común, un tronco en común, como vos decís, en donde, la didáctica ¿Cómo la pongo acá? la parte virtual ¿Cómo la puedo ubicar dentro de la lectura de tesis?, cosa de que... lo pueda aprovechar antes y no en los últimos tres seminarios, o en la maestría que son otros tres seminarios más, cuatro ¿Se entiende? (V2.C2017)

Un director propone que este tipo de articulación ‘tendría’ que ser sistemático y recurrente en las cohortes de cursantes. En tanto se formulan con verbos condicionales ('debería', 'podría', 'habría', 'tendría'), estas demandas se articulan con los resultados de un estudio previo en el equipo (Camargo Angelucci y Rosso, 2023) que constatan que las consignas de los seminarios suelen vincularse directamente con sus contenidos más que con los temas y problemáticas de tesis de sus estudiantes. El carácter

conceptual de los seminarios de posgrado aísla la enseñanza de la escritura de las disciplinas del currículum, así como de las problemáticas disciplinares de sus cursantes. Aunque había sugerencias docentes para articular la tesis con los seminarios, estas no estaban sistematizadas en estrategias de enseñanza concretas en la maestría, por lo que su construcción dependía de cada estudiante: “lo sugerían los, digamos, el profesor de cada seminario, a veces, como uno sentía eso de repetir el mismo enfoque, bueno, yo después me fui dando cuenta que yo iba siguiendo el mismo enfoque de mi plan de tesis” (E1.C2019).

me dice: ‘pero, ¿vos estás trabajando algún tema? o sea, que ya estés laburando’, y le digo ‘sí, mirá, yo estoy investigando sobre esto porque estoy en el marco de una adscripción’, y me dice: ‘¿y para qué vas a investigar otro tema? Si vos ya estás investigando eso, y eso te parece interesante ¿Por qué ya no usás eso en esa primera instancia de búsqueda bibliográfica que ya hiciste y no empezás a laburar sobre ese tema?’ (MD2.C2015).

Estos comentarios pueden (o no) ayudar a dar sentido a las problemáticas en la disciplina desde perspectivas educativas: “cuando empecé la maestría, la verdad que no lo tenía como tema de tesis ni de TIF, nada. De hecho, estaba re perdido, me hubiese re servido saber desde el principio que ese iba a ser mi tema” (MD2.C2015). Aunque las sugerencias fueron positivas en algunos casos, de los datos no se infieren estrategias sistematizadas para el desarrollo de la tesis a través del currículum en el posgrado (Carlino, 2022). Los resultados de este trabajo, por lo tanto, dan a conocer los desafíos de la tesis de posgrado y abogan por la institucionalización de su escritura en los seminarios curriculares para solventar el sentimiento de soledad que invade al sujeto frente a esta tarea. El conocimiento del método, según un director, es importante en el progreso en la escritura de la tesis. Lo mismo relevamos en la muestra de tesistas con un 4 % de UC (Tabla 2) que identifican la importancia de los trayectos de articulación entre la escritura de la tesis y los seminarios de metodología de la investigación (Cód. 2.1.A, Tabla 2): “el aprendizaje digamos, concretamente del método de escritura. A ver... por ejemplo, el

tipo de enseñanza que da M I, suponete, este... muy enfocada a la escritura del trabajo científico”; “uno, a veces, viste... no tiene demasiada claridad en cuanto a saber exactamente qué es... vamos a suponer: cómo redactar los objetivos, qué es un objetivo, qué es una meta, eh... que es una confusión”; “te machacan en cuestiones de metodología, que eso también, por supuesto que aportan y fue una de las cosas que también me sirvieron para aprender (...) en pertinencia, en adecuación, en términos de las categorías que uno utiliza” (V1.C2020). Estas relaciones también se exponen en trabajos (Wainerman, 2011; Pozzo, 2020a) que vinculan la escritura de este género con la formación en investigación.

La instanciación curricular de la escritura de la tesis en las trayectorias, de acuerdo con tesistas y directores del posgrado, puede tomar otros sentidos que apelan a la articulación entre la dirección de la tesis y los seminarios curriculares (Cód. 2.1.C, Tabla 2). Observamos esta dimensión en la respuesta de un director, que señala la relevancia que supone la presencia de los directores de la tesis en la presentación de avances en seminarios específicos. En el caso de tesistas, la importancia de escribir la tesis a lo largo de los seminarios de la Maestría se menciona en un 5 % de las UC: “vos vas haciendo seminarios y la cuestión aparece, lo mismo que el director, aparece como tarde o al final. Entonces, tal vez, algo más transversal”; “algo que te permita, no sé... un recorrido diferente, eh... porque también, convengamos que los trabajos finales son muy heterogéneos, cada director (SIC docente) de su materia decide qué se hace, de la manera que quiere...”; “incorporar algo a la maestría, que tenga algo de más transversalidad o más al principio, que pudiera hacer entender la lógica de cómo escribir en las ciencias de la educación” (MD1.C2017).

si hubiese tenido directora, de, por lo menos el TIF (en referencia al Trabajo Final Integrador, en la especialización en docencia universitaria), como para ya desde el TIF, cuando vos tenés un primer trabajo, una primera aproximación a la tesis... si ahí hubiese tenido una... ya más clara quién iba a ser mi directora, todo lo que venía después, todos los seminarios y el plan de tesis hubiesen volado, hubiese sido otra cosa. (MD2.C2015)

Estudios previos (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015) han considerado la importancia de estos puntos de encuentro, esencialmente entre tesista y director de tesis una vez cursados los seminarios, cuya heterorregulación encamina al maestrando a regular su propia escritura. Adicionalmente, otros trabajos (Camargo Angelucci y Rosso, 2023) ponen en cuestión la informalidad de esta relación en tanto queda supeditada a la disponibilidad horaria y posibilidad de asistencia de quien dirige la tesis. En cambio, de acuerdo con los resultados de este estudio, este trayecto formativo puede aprovecharse en dispositivos institucionales con prácticas de enseñanza que —más allá de los espacios de diálogo informal— vinculen la dirección de la tesis y su escritura durante el cursado de los seminarios curriculares. Este tipo de articulación puede proporcionar herramientas cognoscitivas y sociales tempranas para el desarrollo de una investigación.

1.3. Estrategias centradas en el sujeto y sus vínculos en relación con la tesis

Como prácticas de enseñanza que favorecen la escritura de la tesis, de los resultados emergen estrategias centradas en los sujetos escribientes con dinámicas que hacen hincapié en los compromisos mutuos entre participantes de la comunidad. Esto lo observamos en los dispositivos institucionales que proponen la mayoría (43 %) de directores de tesis en el Gráfico 1, así como en dimensiones relevadas en el discurso de tesistas. En cuanto a estos últimos, la dimensión con mayor recurrencia (14 %) en las estrategias centradas en el sujeto fueron las tutorías para socializar experiencias en torno a la tesis (Cód. 1.1.B, Tabla 2), en donde, por un lado, se gestione el tiempo y las expectativas en la maestría y, por otro lado, se dinamicen preocupaciones, socialicen problemáticas y forjen vínculos intra-institucionales. Tal como se hace en investigaciones previas (Cuevas-Solar y Arancibia, 2020; Pozzo y Rosso, 2023), los resultados muestran que las expectativas pueden pronosticar el rendimiento académico. Es por ello importante clarificar cuáles son los tiempos del posgrado y debatir cómo manejarlos: “para que todos dijésemos: ‘Ah, che, pero pará, si quiero hacer la maestría ¿Tengo solamente cuatro meses para prepararla?’, no sé si hubiese decidido las mismas cosas si hubiese tenido todo eso tan claro”;

“anticiparía un poco esto, de que es una maestría y que tiene seminarios que están buenísimos y seminarios que por ahí no están tan buenos, y que no aportan tanto” (MD2.C2015). En relación con esto, un director de los catorce encuestados en este estudio hace referencia a la “organización” a través de cronogramas para el avance en la escritura de la tesis. En cuanto al segundo punto, en las entrevistas se mencionan escenarios dialógicos y experienciales para iniciar la escritura temprana de la tesis, especialmente, para tomar decisiones fundantes de la investigación: “siento que, acompañar la elección del tema desde un principio de la carrera a mí me hubiese hecho mucho bien. Y creo que a muchas otras personas también”; “sentarse en modalidad taller y decir: ‘A ver, ¿Vos a qué te dedicás? ¿Qué hacés? ¿Investigás algo? ¿Tenés algún grupo? ¿Te vas a sumar a algún grupo? ¿Qué estás haciendo?’” (MD2.C2015). El tesista asegura que estas elecciones redundan en beneficios institucionales al encauzar las trayectorias estudiantiles en temas de interés: “siento que eso debería ser una instancia. Capaz optativa, pero que pasen todas las personas que entran en la maestría y que en el primer año ya sepan el tema, que vos te asegures como institución” (MD2.C2015). Estos dispositivos, a su vez, podrían atemperar el abismo luego de cursar los seminarios y la finalización de la tesis, promoviendo temporalidades menos abruptas y más acordes al desarrollo real de una investigación: “tener un grupo o tener un taller o un lugar donde vos puedas decir: ‘bueno, me pasó esto’ y que alguien te vaya acompañando en eso me parece que podría ser la solución para mi problema” (K1.C2017).

Eso les va a facilitar muchísimo la llegada a una temporalidad, que también es una dificultad, porque vos desde que rendís la primer materia creo que tenés cuatro años para presentar la tesis, y vos cursás tres años y medio en el medio, con lo cual los márgenes son de seis meses. No todas las personas pueden llevar tan al día la maestría, como para en paralelo estar haciendo la tesis y en seis meses tenerla lista. (MD2.C2015)

Se avanza en este sentido hacia propuestas que no solo involucran el trabajo con apartados complejos en su escritura, sino también con factores extrínsecos (como la burocracia institucional) que emergen con la

elaboración de la tesis y obstaculizan su producción. Esto se asimila a otros espacios (Morán y Colombo, 2023; Wilson y Cutri, 2019; Espeche y Colombo, 2024) centrados en clínicas y encuentros para construir capítulos de este género discursivo, en los que los miedos e incertidumbres fueron afrontados con estrategias de acompañamiento grupal. La intencionalidad de estas tutorías es contrarrestar sentimientos de soledad, compartir escrituras y recibir comentarios para motivar al tesista y aprender de los lazos inter e intra institucionales. Estas relaciones contribuyen a la construcción de ‘redes’ inherentes a la constitución de equipos de investigación (Cód. 1.1.A, Tabla 2), que son prácticamente inexistentes en carreras de maestría con cursantes no becados: “conocer otra gente que está trabajando en la temática, desde otras perspectivas, eh... sumarme a otros grupos, inclusive, que derivaron de ese primer grupo. Entonces, se armó como todo una red ahí, alrededor de la investigación” (MD2.C2015). De hecho, dos respuestas de los directores de tesis apuntan, por un lado, la importancia de integrar equipos de investigación para progresar en el trabajo de tesis y, por otro lado, promover su socialización en eventos académicos (Gráfico 2). Al participar de eventos de socialización del conocimiento y/o conformar equipos de investigación, quien escribe una tesis se nutre de las experiencias de sus integrantes, participa en actividades específicas, se adentra en las implicancias sociales del género y amplía el conocimiento sobre el propio tema o en relación con este, lo que favorece su producción.

Conclusiones

Como anticipamos previamente, las líneas de estudio en torno a la enseñanza de la escritura en el posgrado se han concentrado en el abordaje de las prácticas de evaluación de trabajos escritos y estrategias didácticas a partir de las valoraciones de docentes y estudiantes; específicamente, centradas en el impacto del feedback en la escritura, los grupos de escritura de la tesis, así como la revisión entre pares en entornos virtuales y presenciales. Además de la perspectiva de tesistas, este trabajo recoge la de directores de tesis (área de vacancia que arroja la revisión de

antecedentes) con el objetivo de relevar y caracterizar prácticas de enseñanza que favorecen la escritura de este género en una MDU con estudiantes que provienen de diferentes disciplinas. En nuestros supuestos de partida consideramos que la percepción de la tesis como un producto inacabado se magnifica en un campo de conocimiento ajeno al de proveniencia, por lo que este género debe constituirse en objeto de enseñanza en los seminarios del posgrado.

En respuesta al objetivo, los resultados arrojaron dos tipos de estrategias: por un lado, centradas en los vínculos entre sujetos y, por otro, en el texto de la tesis. En las primeras, la mayoría de los tesistas puso en valor los espacios de socialización que catalizan preocupaciones y discusiones sobre la tesis más allá de su textualización; en menor medida, plantearon la importancia de construir redes de investigación que entrelazan vínculos intra e interinstitucionales. En las estrategias centradas en el texto, se valoraron preeminente aquellas vinculadas con la interacción social, como la retroalimentación y la revisión entre pares, y los trayectos de articulación de la escritura de la tesis con los seminarios curriculares. Mientras las primeras acompañan al sujeto en la producción de conocimiento, estas últimas presentan atributos con base en la curricularización de la escritura de la tesis a nivel institucional y las prácticas de enseñanza de la escritura a nivel áulico. En todos los casos, el género tesis emerge no únicamente como cuestión de discurso, sino como acción social con un correlato subjetivo, curricular y didáctico. Desde esta perspectiva, la escritura como convención se queda en la superficie. La enseñanza de un nuevo género involucra convenciones formales, aunque también las formas específicas en que el trabajo intelectual en una tesis pueda ejercitarse en tareas auténticas de escritura a través del currículum. Consideramos, como Morán y Colombo (2023), al aprendizaje de la escritura como una ‘membresía en desarrollo’ que el sistema institucional íntegro debe promover en las oportunidades de interacción social que brinda a sus tesistas. Enseñar a escribir la tesis, por tanto, requiere promover la reflexión sobre lo escrito mediante el diálogo con otros; por

ende, la participación genuina en la comunidad de práctica para transformarse y transformarla.

Como limitaciones de este estudio, podemos señalar el tamaño muestral en las entrevistas ($n = 14$) y encuestas ($N = 15$) que, si bien permitieron extraer conclusiones relevantes, es preciso ampliar para generalizarlas. Así también, aunque consideramos el carácter regional de la MDU en nuestro estudio de casos instrumental, puede incrementarse el número de casos a nivel nacional para contrastar estos resultados en la provincia de Santa Fe con otros contextos educativos, como el norte de Argentina. La relevancia de este trabajo reside en el estudio de la perspectiva de dos grupos de sujetos directamente implicados en la escritura de la tesis y, por ende, involucrados en su enseñanza, aunque no siempre inmersos en la planificación e intencionalidad que dan un sentido a esta práctica. La mirada desde quienes experimentan la escritura de este género y vivencian su proceso de enseñanza y aprendizaje —la mayoría de las veces, informal o ‘artesanal’— puede ayudar a dar visibilidad a estrategias para prever dificultades, ayudar a producir la tesis en etapas tempranas del posgrado y, de esta forma, contribuir a su institucionalización. En este sentido, en línea con los estudios de la enseñanza de la escritura en la universidad, la sistematización y caracterización de prácticas que favorecen la producción de la tesis contribuye al acervo común sobre las buenas prácticas docentes, iniciativas orientadas al avance de la tesis de maestría y pedagogía de la formación doctoral profusamente revisadas en los antecedentes de este trabajo. Esta investigación, desde un punto de vista pragmático, favorece el aprendizaje de la escritura a investigadores noveles en el campo de la educación en el posgrado, particularmente a quienes provienen de una disciplina diferente en el grado. Este aprendizaje no solo implica conceptos vinculados con la lingüística y la educación, sino aspectos subjetivos más amplios relacionados con el desafío de construir una identidad autoral.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, L., & Fregoso, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 413-435. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774005>
- Álvarez, G., & 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*, 10(20), 110-136. <https://doi.org/10.18566/revistaq.v10n20.a05>
- Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2017). Perfil del estudiante y nivel de construcción del conocimiento en intervenciones en foros. Reflexiones en torno a un taller virtual de tesis en el posgrado. En A. H. González & M. Martin (Eds.), *Más allá del aula virtual. Otros horizontes, otros desafíos* (pp. 600-610). Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías, Universidad Nacional de La Plata.
- Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2023). Fundamentos de una iniciativa pedagógica en línea orientada a la revisión y reescritura de capítulos de tesis de posgrado. En G. Álvarez, L. Colombo, H. Difabio de Anglat, L. Morán, M. I. Pozzo, & M. B. Taboada (Coords.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 47-86). Ediciones Universidad Nacional General Sarmiento.
- Álvarez, G., Cavallini, A. V., & Difabio de Anglat, H. (2023). Aportes de la retroalimentación dialógica virtual a la escritura del género discursivo “tesis de posgrado”. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(1), 1-17.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.353095>
- Álvarez, G., Difabio de Anglat, H., & Morán, L. (2023). Perspectiva de estudiantes de posgrado sobre la enseñanza dialógica virtual de la escritura. *Apertura*, 15(1), 6-21. <https://doi.org/10.32870/Ap.v15n1.2263>
- Arnoux, E. (2009). Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa oral de la tesis. En E. Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 138-162). Santiago Arcos Editor.
- Arnoux, E. (2011). La escritura de tesis: Apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. En A. Vázquez, M. Novo, I. Jakob, & L. Pelizza (Comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 25-40). Santiago Arcos Editor.
http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf
- Arnoux, E., Borsinger de Montemayor, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C., & Silvestre, A. (2006). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2, 3.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Ariel.

Bolívar, A. (2020). La escritura de un buen artículo científico en educación y el entrenamiento de profesores universitarios en el discurso académico. *Paradigma*, 41, 222-250.

Bosio, I. V. (2018). ¿Podemos mejorar la calidad de la escritura en el posgrado? Algunas respuestas a partir de un proceso de investigación-acción. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 737-769. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812959>

Camargo Angelucci, T., & Rosso, F. (2023). Enseñanza de la escritura de tesis en el posgrado: Un estudio comparado en universidades de Argentina, Brasil e Italia. En G. Álvarez, L. Colombo, H. Difabio, L. Morán, M. I. Pozzo, & M. B. Taboada (Coords.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 47-86). Ediciones Universidad Nacional General Sarmiento.

Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: Contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, 41-62.

Carlino, P. (2008). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento. 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.

Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diarios de tesis y revisión entre pares. En E. Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimientos en las carreras de posgrado* (pp. 227-246). Santiago Arcos Editor.

Carlino, P. (2022). New cognitive practices in a master 's thesis proposal writing seminar. En P. Rogers, D. Russell, P. Carlino, & J. Marine (Eds.), *Writing as a human activity: Implications and applications of the work of Charles Bazerman* (pp. 93-107). Colorado State University Open Press & The WAC Clearinghouse.

Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G., & Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v44n76/a01.pdf>

Chois Lenis, P. M., Guerrero Jiménez, H. I., & Brambila Limón, 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*, 25(2), 535-556.

Chois Lenis, P. M., & Jaramillo Echeverri, L. G. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: Estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4622>

Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Revista Científica de Estudios Literarios y Lingüísticos*, 3, 154-164.

Colombo, L., & Álvarez, G. (2021). Retroalimentación entre pares: Seminario virtual y grupos de escritura. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>

Colombo, L., Bruno, D. S., & Silva, V. S. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis Educativa*, 24(3), 1-13.

Cubo de Severino, L., Puiatti, H., & Lacon, N. (2012). *Escribir una tesis: Manual de estrategias de producción*. Editorial Comunicarte.

Cuetara, J., & LeCapitaine, J. (2015). La escritura de la tesis y el ambiente doctoral. *Cultura Científica y Tecnológica*, 2.

Cuevas-Solar, D., & Arancibia, B. (2020). Percepciones y expectativas de docentes de ingeniería y educación en torno a la retroalimentación en tareas de escritura. *Formación Universitaria*, 13(4), 31-44.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400031>

Difabio de Anglat, H., & Álvarez, G. (2023). Retroalimentación en línea entre pares basada en el género tesis doctoral. En G. Álvarez, L. Colombo, H. Difabio de Anglat, L. Morán, M. I. Pozzo, & M. B. Taboada (Coords.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 87-112). Ediciones Universidad Nacional General Sarmiento.

Espeche, M. P., & Colombo, L. (2024). Grupos de escritura virtual doctoral: Una propuesta dialógica para el aprendizaje de las prácticas letradas. *Praxis Educativa*, 28(1), 1-13. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/8073>

Fernández Fastuca, L., & Guevara, J. (2017). Los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 31-46.

Fernández Fastuca, L., & Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿Una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37(148), 156-171.

Fernández, S. S. (2022). Feedback interactivo y producción escrita en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 9(1), 36-51.

<https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2055302>

Flores Aguilar, M. D. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: Valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de la Educación Superior*, 47(186).

Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.

<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Gioffredo, R., & Pozzo, M. I. (2015). Diseño e implementación de proyectos en la formación de posgrado. La propuesta de la Especialización y Maestría en Docencia Universitaria de la UTN Facultad Regional Rosario. *III Congreso Nacional y Latinoamericano de la Red Argentina de Posgrados en Educación Superior (REDAPES)*.

Giraldo-Gaviria, D. M. (2023). El prisma de la escritura académica: La producción textual en el contexto de la profesionalización docente. *Sophia*, 19(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1202>

- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). The constant comparative method of qualitative analysis. En B. Glaser & A. Strauss, *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Hidalgo, C., & Passarella, V. (2009). Tesistas y directores: Una relación compleja e irregular. En E. Arnoux (Ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 62-73). Santiago Arcos Editor.
- Kuteeva, M., & Negretti, R. (2016). Graduate students' genre knowledge and perceived disciplinary practices: Creating a research space across disciplines. *English for Specific Purposes*, 41, 36-49.
- Lenoir, Y. (2015). Interdisciplinariedad en educación: Una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina*, 1(1).
- <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1.46514>
- Machura, I. A. (2022). Fostering multilingual academic writing knowledge in interdisciplinary EMI degree programs. En M. Gustafsson & A. Eriksson (Eds.), *Negotiating the intersections of writing and writing instruction* (pp. 123-164). WAC Clearinghouse.
- Madrigal, R. (2021). La entrevista en la investigación narrativa: Reflexiones teóricas para un acercamiento al referente empírico de las trayectorias académicas. *Saberes y prácticas. Revista de Educación y Filosofía*, 6(1). <https://doi.org/10.48162/rev.36.010>
- Mancovsky, V., & Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son "los otros" en la elaboración de una tesis? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 105-114.
- Mardones, T., Alarcón, M. A., & Santibáñez, M. A. (2023). Percepciones sobre retroalimentación remota para la escritura académica de estudiantes de posgrado: Un estudio de caso. *Perspectiva Educacional*, 62(2), 256-274.
- Marinkovich Ravena, J., Velásquez Rivera, M., & Córdova Jiménez, A. (2016). *Introducción. Comunidades académicas y culturas escritas: Construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Morán, L., & Colombo, L. (2023). Encuentro de trabajo con tesistas y textos: Un espacio en la presencialidad para la revisión de borradores de tesis. En G. Álvarez, L. Colombo, H. Difabio de Anglat, L. Morán, M. I. Pozzo, & M. B. Taboada (Coords.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 23-46). Ediciones Universidad Nacional General Sarmiento.
- Morán, L., Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2022). Enseñanza virtual de la escritura de posgrado: Análisis sobre la evaluación de las prácticas. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260105>
- Nothstein, S., & 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*, 49(1), 127-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5899177>

Ochoa, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: Exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. *Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social*, 24, 171-183. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3798839.pdf>

Osorio, L. V. (2018). Situaciones que facilitan o dificultan la escritura de tesis de posgrado. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 18(22), 49-74.

Pereira, C., & Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40(64), 405-430.

Pozzo, M. I. (2019b). Incidencia de las trayectorias disciplinares en la escritura en el posgrado: La perspectiva de los estudiantes. *Revista Linguagem & Ensino*, 22(3), 809-834. <https://doi.org/10.15210/rle.v22i3.16676>

Pozzo, M. I. (2020a). *Escritura de tesis de posgrado: Desde el proyecto hasta la defensa*. Biblos.

Pozzo, M. I. (2020b). Reflexões e decisões didáticas sobre práticas do ensino virtual de escrita de tese de pós-graduação. *Revista de Educación*, 11(19), 69-90. http://fhmdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4031/4036

Pozzo, M. I. (2019a). Formación docente de profesores universitarios en posgrados interdisciplinarios. *Actas del III Coloquio de Investigación Educativa en Argentina*. <https://investigacioneducativacoloquio.wordpress.com/ejes-grupos-de-trabajo-2019/>

Pozzo, M. I., & Rosso, F. (2023). Representaciones sociales de la escritura académica y su evaluación en el posgrado. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3462>

Pozzo, M. I., Rosso, F., & Alegre, N. (2023). Enseñar a leer y escribir en el nivel de posgrado en UTN: La experiencia de la Facultad Regional Rosario desde la perspectiva estudiantil. *IX Jornadas de Enseñanza de la Ingeniería*. Universidad Tecnológica Nacional (UTN) de Paraná.

Rectorado Universidad Tecnológica Nacional (UTN). (n.d.). *Ordenanza N° 1369: Actualización curricular Maestría en Docencia Universitaria*. Rectorado Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Facultad Regional Rosario.

Rectorado Universidad Tecnológica Nacional (UTN). (2020). *Circular N° 2/2020: Admisión en carreras de maestría y doctorado: planes de trabajo de tesis, diseño y evaluación*. Ministerio de Educación de la Nación.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.

- Szostak, R. (2019). Reflexiones sobre interdisciplinariedad en la enseñanza de posgrado. *Repositorio del Posgrado Integral en Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora*.
- Tapia-Ladino, M., & Correa, R. (2022). Implementación de retroalimentación de escritura académica en dos disciplinas universitarias. *Formación Universitaria*, 15(6), 23-34. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000600023>
- Valencia Aguirre, A. C. (2019). Elaboración de tesis de posgrado en educación desde experiencias en procesos formativos. *Diseminaciones*, 2(3), 143-160.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, S.A.
- Vitale, M. A. (2009). La reformulación de un proyecto de tesis de posgrado y el proceso de aprendizaje de un campo disciplinario. En E. Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 121-137). Santiago Arcos Editor.
- Vivas, R. D., Campodónico, I., & Bartolini, A. M. (2018). Tras los pasos de los directores de tesis de maestría. *Diálogos Pedagógicos*, XVI(31), 1-19.
[https://doi.org/10.22529/dp.2018.16\(31\)01](https://doi.org/10.22529/dp.2018.16(31)01)
- Wainerman, C. (2011). Consejos y advertencias para la formación de investigadores en ciencias sociales. En C. Wainerman & C. Sautu (Comps.), *La trastienda de la investigación*. Manantial.
- Wilson, S., & Cutri, J. (2019). Negating isolation and imposter syndrome through writing as product and as process: The impact of collegiate writing networks during a doctoral programme. En L. Pretorius, L. Macaulay, & B. Cahusac de Caux (Eds.), *Wellbeing in doctoral education* (pp. 59-76). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9302-0_7
- Zhizhko, E. (2014). La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos. *Innovación Educativa*, 14(65), 99-113.

Notas biográficas

Florencia Rosso

Doctoranda en Ciencias de la Educación (UBA), cuyo tema de tesis se alinea con las problemáticas lingüísticas en educación y la didáctica en la educación superior. Beca doctoral del CONICET, integrante del equipo “Lenguas, Culturas y Educación” en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-UNR-CONICET). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Se desempeña como docente de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN).

María Isabel Pozzo

Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Investigadora Principal del CONICET, Directora del equipo “Lenguas, Culturas y Educación” en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-UNR-CONICET). Se desempeña como docente titular de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y como directora de la especialización y la maestría en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN).