



PANORAMA
ISSN: 1909-7433
ISSN: 2145-308X
ednorman@poligran.edu.co
Politécnico Grancolombiano
Colombia

SEMINARIO VIRTUAL DE TESIS COMO MICROCOMUNIDAD DE PRÁCTICA ACADÉMICA

Álvarez, Guadalupe; Difabio de Anglat, Hilda

SEMINARIO VIRTUAL DE TESIS COMO MICROCOMUNIDAD DE PRÁCTICA ACADÉMICA

PANORAMA, vol. 15, núm. 28, 2021

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343965146002>

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Artículos de investigación científica y tecnológica

SEMINARIO VIRTUAL DE TESIS COMO MICROCOMUNIDAD DE PRÁCTICA ACADÉMICA

VIRTUAL DISSERTATION WORKSHOP AS
MICROCOMMUNITY OF ACADEMIC PRACTICE

SEMINÁRIO DE TESES VIRTUAL COMO UMA
MICRO-COMUNIDADE DE PRÁTICA ACADÊMICA

Guadalupe Álvarez galvarez@ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento., Argentina

Hilda Difabio de Anglat ganglat@gmail.com

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

PANORAMA, vol. 15, núm. 28, 2021

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Recepción: 26 Noviembre 2019

Aprobación: 05 Junio 2020

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343965146002>

Resumen: Este estudio busca caracterizar la perspectiva de estudiantes de doctorado en torno a un seminario virtual orientado a la revisión de capítulos de la tesis producidos por los propios estudiantes a partir del intercambio y la retroalimentación con pares y expertos (docentes y también directores de tesis). En función de un análisis cualitativo centrado en la perspectiva de los participantes se han identificado diferentes categorías sobre dimensiones específicas del seminario. En este artículo se consideran las siguientes: las actividades del seminario basadas en tres modelos (modelo de situación comunicativa, modelo del evento y modelo textual), la formación desde la práctica, la revisión entre pares, la revisión de los expertos y la transferencia de conocimiento. Estas categorías aportan evidencia acerca de que la participación en el seminario contribuiría con la incorporación de las tesis a la comunidad académica y científica. Así, el seminario funcionaría como una microcomunidad de práctica académica.

Palabras clave: Estudiante de postgrado, retroalimentación, escritura, tesis, aprendizaje en línea.

Abstract: This study seeks to characterize the perspective of doctoral students around a virtual workshop, which is aimed at reviewing thesis chapters produced by the same students, based on exchange and feedback with peers and experts (teachers and thesis supervisors). Based on a qualitative analysis focused on the participants' perspective different categories have been identified on specific dimensions of the seminar. In this article, the following are considered: the seminar activities based on three models (communicative situation model, event model and textual model), training through practice, peer review, expert review and knowledge transfer. These categories provide evidence that participation in the seminar would contribute to the incorporation of PhD students into the academic and scientific community. The workshop serves as a microcommunity of academic practice.

Keywords: Postgraduate student, feedback, writing, thesis, online learning.

Resumo: Este estudo busca caracterizar a perspectiva dos alunos de doutorado em torno de um seminário virtual voltado para a revisão de capítulos de teses produzidos pelos próprios alunos a partir da troca e feedback com pares e especialistas (professores e também diretores de teses). A partir de uma análise qualitativa focada na perspectiva dos participantes foram identificadas diferentes categorias em dimensões específicas do seminário. Neste artigo são considerados os seguintes: as atividades do seminário baseadas em três modelos (modelo de situação comunicativa, modelo de evento e modelo textual), treinamento da prática, revisão por pares, revisão de especialistas e transferência de conhecimento. Essas categorias fornecem evidências de que a

participação no seminário contribuiria para a incorporação das teses à comunidade acadêmica e científica. Assim, o seminário funcionaria como uma micro-comunidade de prática acadêmica.

Palavras-chave: Estudante de pós-graduação, comentários, escrita, tese, aprendizagem online.

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes de posgrado enfrentan grandes desafíos para finalizar sus tesis (Barsky & Dávila, 2012; Peng, 2018; Sánchez, 2012; Simpson et al., 2016; Wainerman & Matovich, 2016; Wainerman, 2017), los cuales comprenden, entre otros, los relativos al proceso de escritura (Caffarella & Barnett, 2000; Castelló et al., 2010; Starke-Meyerring et al., 2014). Por este motivo, se han desarrollado diferentes iniciativas a fin de acompañar a los estudiantes en la producción textual propia del posgrado, entre las que se encuentran los seminarios o talleres de escritura en modalidad presencial o virtual (Carlino, 2009; Delyser, 2003; Dressler et al., 2019; Dysthe & Lillejord, 2012; Daza-Orozco, 2019; y, Norman-Acevedo, 2020). De acuerdo con los distintos estudios que exploran estas iniciativas, existen estrategias didácticas que favorecen el aprendizaje de la escritura en el posgrado, particularmente de la tesis. Entre estas estrategias se destacan el trabajo con ejemplares reales de tesis, en especial si han sido producidos por los propios alumnos (Autor & Autor, 2017; Delyser, 2003; Carlino, 2009); el trabajo con expertos (Autor & Autor, 2018, 2019a; Carlino, 2009); y la revisión entre pares (Autor & Autor, 2019b, 2020; Carlino, 2015; Dysthe y Lillejord, 2012; Dressler et al., 2019). Estas estrategias también han sido registradas por Chois et al. (2020), en una revisión bibliográfica sobre las prácticas documentadas en Latinoamérica, en torno a la enseñanza de la tesis en el posgrado.

Esta investigación encuentra, además, que en las prácticas registradas se establecen articulaciones entre un tipo de enseñanza explícita de la escritura y las prácticas pedagógicas orientadas a promover la participación de los estudiantes en *comunidades de práctica* (Lave & Wenger, 1991). Sin embargo, como también notan estos investigadores, la enseñanza de la escritura en los seminarios o talleres con frecuencia está a cargo de expertos en escritura, aun cuando la bibliografía indica que son los integrantes de una comunidad disciplinar quienes más conocen y ejercen las prácticas discursivas propias de su campo (Carlino, 2005). De todos modos, según explican Fernández y Guevara (2017), los seminarios funcionan como dispositivos pedagógicos que promueven el vínculo entre la teoría y la práctica.

A fin de profundizar y completar los hallazgos en esta línea de investigaciones, se propone caracterizar la perspectiva de estudiantes de doctorado en torno a un seminario virtual orientado a la revisión de capítulos de la tesis producidos por los propios estudiantes y basado en el intercambio y la retroalimentación con pares y expertos (docentes y también directores de tesis). La pregunta que guía esta investigación es la siguiente: ¿cuál es la perspectiva de los estudiantes sobre las diferentes

dimensiones de un seminario virtual orientado a la revisión de la propia producción y basado en el intercambio y la retroalimentación con pares y expertos? Interesa a este estudio explorar el punto de vista de los estudiantes sobre estas diferentes dimensiones, a fin de comprender si la participación en un seminario con estas características permite a los participantes incorporarse a la comunidad de práctica del ámbito académico (Lave & Wenger, 1991).

MARCO TEÓRICO

Seminarios y talleres en torno a la tesis de posgrado

Como muestra la bibliografía (Autor & Autor, 2017, 2019a, 2019b; Carlino, 2008; Delyser, 2003; Dressler et al., 2019; Dysthe & Lillejord, 2012), a fin de acompañar el proceso de tesis se vienen desarrollando diferentes iniciativas, entre las cuales, como se ha anticipado, se encuentran los seminarios o talleres de escritura, tanto presenciales como virtuales, que están a cargo generalmente de docentes expertos. En el presente artículo se consideran conclusiones de algunos de estos estudios que resultan especialmente relevantes para la investigación.

Entre las iniciativas presenciales, Delyser (2003, p.32) da cuenta de los resultados de un seminario sobre escritura para graduados en Ciencias Sociales, en el cual se trabajó grupalmente sobre diferentes ejemplares de tesis a partir de bibliografía y pautas definidas con anticipación. Esta modalidad de trabajo, según el autor, “ha permitido que los estudiantes pierdan el miedo a compartir la propia producción textual, tarea que contribuye, por otra parte, con el desarrollo de una mirada crítica sobre los escritos”.

Por su parte, Carlino (2008, p.36) describe situaciones didácticas (incluso la revisión entre pares de la tesis de los estudiantes), implementadas en talleres de escritura para maestrandos en Educación y Psicología. En función de los resultados registrados, la investigadora sugiere que resulta fundamental “que el docente brinde andamiaje de manera sostenida a fin de que se alcance un desarrollo adecuado y los estudiantes reconozcan su utilidad”.

Con respecto a las iniciativas virtuales, Dysthe y Lillejord (2012) presentan un estudio cualitativo sobre un programa en línea del Máster en Educación de la Norwegian Research University, que se ha propuesto promover una comunidad de escritores. El estudio se focaliza en las prácticas de escribir para aprender y aprender para escribir, así como en los modos en que las herramientas digitales median la construcción de la comunidad de escritura y aprendizaje. Entre otros hallazgos, el trabajo mostró que el compromiso conjunto con la producción textual es un proceso de aprendizaje tanto para quienes brindan como para quienes reciben retroalimentación. La única manera de convencer a los estudiantes sobre este proceso es que ellos atraviesen la experiencia.

Del mismo modo, Autor y Autor (2017), en el marco de un seminario orientado a familiarizar a los estudiantes de posgrado con el género

tesis, muestran que el intercambio entre pares mediado por tecnologías digitales promueve la toma de conciencia sobre diferentes aspectos de la producción y una explicitación de estas problemáticas, por lo que hace posible una reflexión metalingüística en torno a la tesis que no sería posible en soledad. Esta reflexión abarca dimensiones no solamente globales y macrotextuales, sino también microtextuales, incluyendo el reconocimiento de recursos y estrategias lingüísticos. En línea con lo anterior, en un estudio sobre la retroalimentación del docente en la producción de un capítulo que estudiantes elaboran como cierre de un taller virtual orientado a la familiarización con el género tesis de posgrado, así como sobre los cambios que efectúan a partir de esa retroalimentación, Autor y Autor (2018) concluyen que la retroalimentación promueve una reflexión más activa de los tesisistas en torno al proceso de escritura del capítulo, que se hace posible en la medida en que las retroalimentaciones incluyen sugerencias y preguntas.

Recientemente, Dressler et al. (2019), han examinado la cantidad y la calidad de las respuestas a la retroalimentación (*feedback*), brindada por nueve pares y un instructor en tareas de escritura realizadas en un curso virtual de investigación de posgrado en una universidad estadounidense. Los estudiantes integraron la retroalimentación en sus tareas de escritura en el 84,89% de las veces y el porcentaje de integración fue levemente mayor en relación con la retroalimentación del instructor que con la de los pares. La investigación también mostró que los estudiantes suelen considerar más las retroalimentaciones centradas en niveles textuales que las centradas en el contenido. En este sentido, los autores destacan la necesidad de formar a los estudiantes en actividades de retroalimentación y de revisión del escrito en función de estas actividades.

De acuerdo con los principales hallazgos de estos estudios, se ponen en evidencia algunas estrategias didácticas que favorecen el aprendizaje de la escritura en el posgrado, particularmente de la tesis. Estas estrategias, que también han sido registradas por Chois et al. (2020), comprenden el trabajo con ejemplares reales de tesis, especialmente si ha sido producido por los propios alumnos, el intercambio con docentes expertos, la interacción y la retroalimentación entre pares. Como veremos en el apartado Contexto de estudio, estas estrategias han sido relevantes para el diseño del seminario en el cual se centra esta investigación.

De los seminarios y talleres de tesis a la comunidad de práctica

En los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica, Fernández y Guevara (2017), consideran que los seminarios de tesis funcionan como dispositivos pedagógicos que promueven el vínculo entre la teoría y la práctica. De manera similar, en Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica (2020), Chois et al. encuentran que en las prácticas registradas se establecen articulaciones entre un tipo de enseñanza explícita de la escritura y las prácticas pedagógicas que se orientan a

incentivar la participación de los estudiantes en *comunidades de práctica* (Lave & Wenger, 1991).

Como explica Wenger (1998), una comunidad de práctica se caracteriza por compartir una tarea en cuyo desarrollo los integrantes de la comunidad, en el marco de contextos históricos, culturales e institucionales específicos, establecen negociaciones acerca de la tarea en sí y también acerca de su participación en el desarrollo de la tarea. Esta participación está asociada al compromiso mutuo con los miembros de la comunidad y también con la tarea. Los integrantes de la comunidad de práctica comparten, además, un conjunto de símbolos, historias, formas de accionar, herramientas que constituyen el repertorio específico de esa comunidad. De acuerdo con Lave y Wenger (1991), en la medida en que las personas participan de la comunidad, comienzan a sentirse parte de ese círculo y con el tiempo también son considerados expertos.

En línea con estos hallazgos, en el presente estudio nos preguntamos sobre la perspectiva de estudiantes de doctorado en torno a un seminario virtual orientado a la revisión de los propios capítulos de la tesis a partir del intercambio con pares y expertos a fin de comprender si la participación en este seminario les permite incorporarse a la comunidad de práctica del ámbito académico (Lave & Wenger, 1991).

Contexto del estudio

El artículo se centra en la tercera edición de un seminario de posgrado virtual de 90 horas, en el cual las responsables de la investigación se han desempeñado como docentes y coordinadoras. En esta edición, que se implementó de octubre a noviembre de 2019 en una importante universidad nacional de Argentina, han participado cuatro estudiantes de doctorado que, como requisito de inscripción, debían haber elaborado, al menos, dos capítulos de la tesis.

Este seminario, en tanto se centra en la revisión de al menos uno de estos capítulos a partir del intercambio con pares y expertos, es denominado “clínica de tesis”. Se trata de una iniciativa que se desarrolla por medio de la plataforma Moodle de la universidad durante seis semanas, que se organizan en tres etapas de trabajo.

En la primera, además de completar instrumentos de diagnóstico, los estudiantes participan en dos foros de Moodle: en uno se presentan y describen su investigación y sus avances en la tesis; en el otro, reflexionan sobre el proceso de escritura y las acciones de brindar y recibir retroalimentaciones.

En una segunda etapa, y en grupos de dos integrantes conformados por afinidad disciplinar o metodológica, los estudiantes revisan el propio capítulo y el del par de acuerdo con el modelo de situación e interacción comunicativa (pragmático), el modelo de evento (semántico) y el modelo textual (discursivo) (Cubo et al., 2011). El primero refiere al rol de los interlocutores en la comunidad socio-retórica, a sus intenciones y conocimientos; el segundo, a la investigación en sí y su proceso; el tercero,

a las estrategias de textualización de los significados por comunicar, tanto a nivel global como local.

En función de estos modelos, el trabajo de revisión abarca tres semanas. En la primera, los estudiantes revisan teniendo en cuenta aspectos relativos al Modelo de situación e interacción comunicativa y Modelo de evento recién mencionados. En la segunda semana se centran en el Modelo textual, con foco en los movimientos y sus pasos en cada sección de la tesis[1]. Durante la tercera, también se centran en el Modelo textual, pero enfatizando el reconocimiento de los recursos y las estrategias lingüísticas usadas en la textualización. Se proponen dos consignas principales: 1) en documentos compartidos en Google Drive, la lectura del capítulo y el señalamiento de logros o inadecuaciones en relación con cada modelo, con la intervención inicial de los estudiantes y posteriormente la del docente; 2) en los foros, una reflexión más general sobre logros o inadecuaciones del capítulo, así como la interacción entre los participantes en función de cada aporte. De esta manera, se busca generar retroalimentación en el texto y retroalimentación global (Kumar & Stracke, 2007), en torno al propio capítulo y al del par. Al final de esta segunda etapa, los participantes comparten los capítulos y los comentarios recibidos con los directores y/o con especialistas de su campo disciplinar, y les solicitan que comenten el texto.

Durante la tercera etapa, que abarca dos semanas, cada participante revisa su capítulo a partir de la totalidad de comentarios recibidos. En este período interactúa con los docentes vía correo electrónico. Como cierre entrega una última versión y los docentes realizan una devolución conclusiva.

Finalmente, se aplica, entre otros, un cuestionario de preguntas abiertas elaborado *ad hoc* que busca ponderar las valoraciones de los estudiantes sobre los aportes y las limitaciones del taller. Los cursantes reciben también una retroalimentación relativa a los instrumentos de diagnóstico y de evaluación final.

METODOLOGÍA

Se trata de una investigación cualitativa que se orienta, fundamentalmente, a comprender fenómenos desde la perspectiva de los participantes y en relación con el contexto (Hernández et al., 2014). El énfasis se encuentra en comprender desde el punto de vista de los estudiantes una experiencia de enseñanza de la escritura orientada a la revisión de sus propios capítulos de tesis y basada en la interacción con pares y expertos.

En función de este estudio, se ha trabajado con una muestra de participantes voluntarios de cuatro estudiantes: cuatro mujeres con diferente formación en Ciencias Sociales y Humanas (una en educación, una en letras y dos en inglés); todas doctorandas de universidades argentinas y menores de 40 años.

Se realizaron entrevistas en profundidad con preguntas abiertas que permitieron indagar varias dimensiones relativas al seminario: experiencia

en relación con diferentes aspectos del seminario, aspectos positivos y negativos de cursarlo, sugerencias de mejora, consejos que les brindarían a otras personas interesadas en cursarlo, desafíos y ventajas de la modalidad virtual. Estas entrevistas, que duraron alrededor de 45 minutos cada una, fueron transcritas manualmente por las investigadoras.

Además, en función de complementar los datos extraídos de las entrevistas, se analizaron las respuestas al cuestionario retrospectivo que ha buscado identificar la valoración de los participantes sobre los aportes y las limitaciones del taller.

Las investigadoras procedieron inicialmente a codificar de manera inductiva los datos de los diferentes materiales. Así, buscaron que emergieran temas desde los datos en diálogo, cuando era pertinente, con conceptos de la bibliografía, incluyendo aquellos considerados para el diseño del taller. De esta manera, se elaboró una codificación descriptiva y analítica (Miles & Huberman, 1994), siguiendo el abordaje de codificación paralelo independiente (Thomas, 2006), a partir del cual múltiples investigadores codifican sus datos. Después compararon sus codificaciones para identificar superposiciones y diferencias, modificando los casos necesarios a fin de elaborar finalmente un único juego de categorías (Miles & Huberman, 1994). Las categorías consideradas son aquellas a las cuales todas las entrevistadas se han referido en las entrevistas y/o en los cuestionarios.

ANÁLISIS

El análisis ha permitido identificar una serie de categorías asociadas con la perspectiva de las participantes sobre diferentes dimensiones específicas del seminario virtual orientado a la revisión de los capítulos de la propia tesis y basado en el trabajo con pares y expertos. De acuerdo también con el análisis, se ha reconocido que algunas de estas categorías aportan evidencia acerca de que la participación en el seminario contribuiría con la incorporación de las tesis a la comunidad académica y científica. El presente artículo se centra en la presentación de cinco de estas categorías y sus propiedades, a saber: las actividades del seminario basadas en los tres modelos (modelos de situación comunicativa, modelo del evento y modelo textual), la formación desde la práctica, la revisión entre pares, la revisión de los expertos y la transferencia de conocimiento.

Todas las entrevistadas destacan el alto grado de utilidad y practicidad de las **actividades del seminario basadas en los tres modelos**, en la medida en que este tipo de intervención pedagógica permite organizar la mirada sobre diferentes aspectos de la configuración de los propios borradores y de las colegas. Según Carla, por ejemplo, “fue muy útil la fragmentación, la sucesión de actividades teniendo en cuenta un modelo”[2]. Dora, por su parte, refiere a la importancia que tiene para el propio proceso escriturario la reflexión que los modelos suscitan acerca de los objetivos de la escritura y el contexto comunicativo en el marco del cual la producción textual cobra sentido: “porque a veces uno escribe y pierde el contexto. Entonces está bueno esto de tenerlo en cuenta:

para qué escribimos, a quiénes. Es como un eje orientador organizador de la escritura”. Igualmente, Talía refiere a la practicidad de este tipo de intervención en tanto la ha ayudado no solo con la lectura y el análisis de los textos académicos elaborados por las colegas, sino también, de manera similar a Dora, con la toma de decisiones respecto del propio borrador: “a mí me pareció practiquísimo, porque fue un conocimiento, incorporarlo y hablar de diferentes modelos en el texto académico. Me pareció interesante porque ‘ahí puedo orientar mi texto para este lado, puedo orientar mi texto para este otro lado’”. También Patricia refiere a los aportes que un dispositivo pedagógico basado en los tres modelos ha tenido para el análisis de los escritos en general y de la propia tesis en particular:

Ver primero lo del modelo de la situación comunicativa, cómo manifestarlo en el texto; el modelo textual y el modelo del evento. Y la importancia de expresarlo en el texto, que quede en las palabras. O, de alguna manera, en la producción escrita. O que quede manifiesto de qué tema se trata, dónde se va, en qué contexto está. Creo que corregí mucho en mi texto, no me ubicaba mucho, no aparecía mucho mi voz. Como algo muy impersonal... Eso modifiqué también bastante. Porque aprendí a hacerlo. O el valor de hacerlo.

De acuerdo con Patricia, las actividades de revisión basadas en los tres modelos le han permitido mejorar la textualización de la tesis en la medida en que ha podido reconocer, en función del trabajo con los modelos, la necesidad de desarrollar su propia voz en el escrito y también la importancia de este desarrollo.

En relación con los modelos, si bien son presentados y explicados de manera explícita al inicio del seminario y en cada semana de trabajo, dos de las participantes han señalado la necesidad de explicar con mayor énfasis todavía la manera en la cual se operará con ellos a lo largo del seminario, es decir, enfatizar que se trabajarán de manera separada y realizar todas las posibles aclaraciones a fin de evitar que los estudiantes superpongan el trabajo con los diferentes modelos. Así, Patricia describe: “al principio, cuando empezamos a brindar comentarios como que –Carla mucho y yo creo que también– nos íbamos por hacer comentarios a nivel de lo textual, como que nos anticipábamos a otra cosa. Y no me ubiqué en lo que tenía que ver. Después sí lo entendí mejor”. En este sentido, la sugerencia de Carla ha sido: “advertir al alumno ‘Esto es lo que vamos a hacer. *Hold your horses*. No se adelanten. Quédense tranquilos que esto lo vamos a ver en otra etapa y céntrense en eso’”.

Además de enfatizar los tres modelos que han guiado el trabajo de análisis y ha orientado el proceso de revisión de la escritura, las participantes valoran otros aspectos de las tareas propuestas, en particular, el trabajo de índole práctica con los propios borradores y los del par o, en otros términos, **la formación desde la práctica**. En este sentido, cabe destacar que todas las participantes ponderan muy positivamente la relación establecida entre la teoría y la práctica durante el seminario. Así, Carla explica: “Muy interesante del curso fue que no había tanto material teórico. No es por desprestigiar, por desmerecer el valor de la

teoría, pero me parece que en la etapa en la que estamos nos paga más poder aplicar todas las prácticas a la escritura”. En relación con ello, la entrevistada recomendaría el seminario porque “es práctico. Hacés lo que necesitás hacer en esa etapa Es formativo, pero es formativo en la práctica”. También Patricia indica que “hacemos cursos y no le encontramos el valor, la practicidad. Y en este curso encontré que todo lo que hice me es útil. Y me es práctico y lo puedo usar en lo que estoy haciendo.”

Las participantes consideran que este tipo de trabajo de índole práctica implica, por un lado, un esfuerzo y compromiso importante. En este sentido, Talía señala: “es un seminario que requiere mucho trabajo de uno, poner en funcionamiento muchas neuronas para ver cómo acomodar las cosas, cómo resolver ciertas problemáticas que te pueden surgir en el texto básicamente”. Del mismo modo, Patricia explica: “las prácticas realizadas sí me ayudaron a resolver esta ardua tarea”.

Por otra parte, según las entrevistadas, este trabajo arduo realizado desde la práctica permite avanzar en la tesis, un resultado que todas valoran mucho. Así, Patricia sostiene que la labor del seminario “ha sido también completamente favorable y beneficiosa en el proceso de revisión de la escritura de nuestra tesis” y también Dora pondera que “concluye el proceso de cursado con un trabajo concreto, un avance importante en la tesis”.

Paralelamente a referirse a las actividades basadas en los tres modelos y a la formación desde la práctica, las cuatro han aludido a la **revisión entre pares** como un elemento clave del seminario. Según consta en las entrevistas, la revisión entre pares representa un gran aporte, debido tanto a la lectura y los comentarios realizados por las colegas, como a los aprendizajes conseguidos al leer y comentar los borradores. Así, lo importante no es solamente recibir devoluciones sobre el propio escrito, sino también tener la posibilidad de brindar retroalimentación. En este sentido, Carla sostiene: “no piensen que leer el trabajo de otros es una pérdida de tiempo porque reeditúa [...]. No solo porque el otro te devuelve el favor, no solo por eso, sino porque uno aprende leyendo de los otros”. A su vez, Dora expresa que el mejor aporte del seminario ha sido “que uno te lea y a la vez enriquezerte de la lectura del otro. Nutrirte de nuevas ideas, de formas de escribir que a veces no las conocés, no las considerás desde un principio”. Como anticipan las palabras de Dora, los tesisistas aprenden a nivel de lo conceptual, del campo disciplinar, pero también y, sobre todo, a nivel de las prácticas escriturarias. De manera similar, Carla indica:

No es que vos aprendés lo disciplinar, sino que aprendés de escritura. De hecho, pensar cómo le podés sugerir al otro para que mejore su trabajo es un ejercicio retórico y cognitivo muy importante. Te ayuda a vos a ver cómo te organizás si vos te encontrás en una situación similar de escritura. [...] aprendés de lo que sugerís. Me parece que genera consciencia leerlo.

Como pone en evidencia esta cita, el aprendizaje sobre la escritura representa uno de los principales aportes del seminario, un aprendizaje que parecería lograrse en función de la reflexión metalingüística, un tipo de experiencia de metacognición retórica que es formateada por el desafío de la tarea de retroalimentación. La cita también sugiere que la revisión

entre pares habilita la posibilidad de desempeñarse como evaluadora de los escritos, que es un rol que usualmente no suelen cumplir los estudiantes de posgrado, pero que es clave en relación con las actividades de producción textual del ámbito académico y científico. En este sentido, Dora también expresa:

Creo que la tarea más desafiante fue tomar el rol de compañera pedagógica y realizar retroalimentaciones sobre el trabajo de otra compañera [...]. Esto fue así porque son escasos los momentos donde tomamos el rol de "evaluadores" del trabajo de otro, y creo que este cambio de rol nos permite otra mirada y un enriquecimiento desde otra perspectiva.

Este rol de evaluador, que implica la lectura y la devolución del trabajo de los pares, requiere un esfuerzo intelectual muy importante, que es reconocido por las entrevistadas como uno de los grandes desafíos del seminario. De esta manera, Carla alude a ese desafío y explica el procedimiento desarrollado para enfrentarlo:

A mí me resultó desafiante pensar comentarios que fueran realmente útiles a la otra persona, teniendo en cuenta los tres modelos. Primero, eso; después, verbalizarlo. Yo te puedo mostrar los borradores de las retroalimentaciones. Iba leyendo el escrito y tenía un Word paralelo. Entonces, cuando observaba algo, lo iba anotando en ese Word. Tengo estos borradores, pero en el mismo Word ya corregí lo que sigue. Hice un Word paralelo, pero no al final, sino que lo iba escribiendo de manera simultánea.

La revisión de los pares también surge en los casos en que las participantes, de acuerdo con la propuesta final del seminario de compartir el borrador y los comentarios con el director o un colega del área, optan por la segunda alternativa. En estos casos, las entrevistadas destacan la actitud positiva de los colegas para realizar la tarea y el aporte de esta mirada. Así, Talía explica que compartió el borrador con dos colegas: "un profesor de inglés, con el que hice también la maestría, y una profesora en letras, que es compañera de trabajo. Ellos fueron muy abiertos, muy amables. Me hicieron algunas consideraciones de lo que ellos veían que se podía cambiar o mejorar. Pero yo no tuve ningún problema en pedirles el favor y ellos dijeron 'sí, no hay problema'". Patricia también recurre a una colega de la universidad:

Le pareció muy interesante el trabajo que estábamos haciendo. Se entusiasmó. Si bien mi trabajo era largo, se entusiasmó por verlo y realizarme las sugerencias que desde su lugar pudo hacerme y la verdad es que fueron útiles al igual que las demás. Las tomé en cuenta a todas. Y me pareció muy buena la propuesta, porque también nos da esa idea de que podemos hacer eso realmente. Por ahí uno no lo hace por no molestar, porque es un tiempo el que requiere, pero veo que es muy útil. Y siempre habrá una persona que pueda leernos.

Parecería que, cuando se busca la retroalimentación de colegas en el proceso de tesis (lo que ocurre en el seminario porque por diferentes motivos los directores no están disponibles), se reconoce la importancia

de este tipo de devoluciones, aun cuando se entienda este trabajo como un extra e incluso como un “favor” o una molestia.

Junto con la revisión entre pares, las entrevistadas valoran positivamente **el trabajo con los expertos**, lo que comprende a las docentes a cargo del seminario y también, en algunos casos, a los directores.

Así, en relación con la labor docente, Patricia indica que la retroalimentación recibida por los expertos “fue muy positiva y enriquecedora”, y Dora considera que estas devoluciones “influyeron en el texto final”. En dos de los casos, además, las participantes reconocen las diferencias de las retroalimentaciones de las expertas respecto de las recibidas de las colegas en tanto las primeras parecerían apuntar a contenidos del campo disciplinar y a cuestiones más globales y de organización general de la tesis. En este sentido, Carla afirma haber logrado “una mejor selección de contenidos”, y Patricia reconoce “una mirada más global y crítica”, que “ha brindado gran ayuda a la hora de pensar en la organización de mi capítulo y en muchas cuestiones específicas de argumentación”.

Además de la relevancia de la retroalimentación de las docentes del seminario, dos de las participantes refieren a la importancia de compartir el borrador con los directores, actividad que, como hemos anticipado, se ha propuesto en el mismo seminario. Quienes comentan sobre el intercambio con directores expresan que la revisión que ellos realizan se articula con las acciones de acompañamiento constante del tesista. Así, en relación con la dinámica de trabajo con su directora, Dora afirma: “Tengo un contacto permanente con mi directora y ella está pendiente de mi trabajo, de cómo voy avanzando, y va leyendo lo que estoy trabajando”. De igual manera, Carla señala:

Tiene una forma de trabajo muy linda, porque como tesista te sentís acompañado y ella está [de modo] permanente. De hecho, cuando ustedes nos pidieron consultar al director algunos cambios, inmediatamente nos juntamos y ahí nomás los resolvimos. De martes para un jueves ya lo tenía hecho. En ese sentido, es súper compañera.

Finalmente, todas las participantes aluden a posibles **transferencias del conocimiento y de las prácticas de escritura** adquiridos a lo largo del seminario. Por un lado, hacen referencia a los conceptos y las estrategias relativos a la textualización y revisión que podrán recuperar en próximos escritos. En este sentido, Dora, en relación con el tipo de trabajo realizado en el seminario, aclara que “es como un eje orientador organizador de la escritura, que me parece importante no solo para la Clínica, sino también para poder utilizarlo en otros momentos de escritura”. También Talía se refiere a la relevancia de adquirir conocimiento sostenido sobre la escritura: “y es importante revisar continuamente la práctica para poder mejorar. [...] Es necesario para mí siempre revisar y volver a revisar. Y corregir. E incorporar nuevos conocimientos. Como los que incorporé acá con la Clínica”. Igualmente, Patricia sostiene: “siempre escribir es un desafío, pero también editar un texto que ya está escrito y revisarlo y

editarlos es también otro desafío grande. [...] Después de haber realizado la Clínica, tengo otros recursos y más ayuda para poder realizarlos”.

En algunos casos, las participantes se refieren a la posibilidad de replicar el trabajo de revisión entre pares realizado en el seminario con colegas del área disciplinar. En particular, Patricia cuenta que “tengo una [compañera] que está haciendo una maestría. Quizá le pueda servir proponerle que ella lea algo mío y yo también la puedo ayudar a ella”. Del mismo modo, Carla relata que “pensamos hacer una instancia de trabajo conjunto con ella [una colega]. No tan planificado como el curso de Clínica, pero pensamos esta actividad de aprender: que yo le lea la tesis de ella y que ella me vaya leyendo la mía de manera más informal. Incorporarlo como actividad”.

Además de expresar el alcance de los conocimientos adquiridos en función de los propios procesos escriturarios, las entrevistadas exponen otros contextos profesionales a los cuales podrían transferir el tipo de conocimientos y habilidades adquiridos. Talía pondera que la forma de trabajo del seminario podría representar un aporte importante para otros colegas del ámbito académico: “por una cuestión no solo de innovarse o conocer otras propuestas teóricas, sino también para mejorar la propia redacción, la propia práctica. Y creo que no están acostumbrados (por ejemplo, muchos colegas de acá) a revisar su escritura, revisar su procedimiento de investigación”. Por otra parte, como señala también Carla, se pueden recuperar los conocimientos adquiridos en las prácticas docentes de diferentes niveles educativos: “creo que se puede incorporar algo en el grado, no tan sistemático, no da el tiempo porque uno tiene que dar los otros contenidos, pero sí me parece que se puede hacer una actividad de devolución, una instancia de devolución entre compañeros antes de entregarle el trabajo al profe”.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este artículo hemos explorado la perspectiva de las participantes sobre diferentes dimensiones de un seminario virtual orientado a la revisión de los capítulos de la propia tesis a partir del trabajo con pares y expertos. Este estudio permitió identificar una serie de categorías que aportan evidencia acerca de que la participación en el seminario contribuiría con la incorporación de las tesis a la comunidad académica y científica. En particular, las entrevistadas se refieren a las actividades basadas en los tres modelos, a la formación desde la práctica, a la revisión entre pares, al trabajo con expertos y a la transferencia del conocimiento y de las prácticas adquiridas durante la formación. La descripción de estas categorías ha posibilitado, además, comprender en qué sentido las diferentes dimensiones del seminario favorecerían la incorporación de los estudiantes a la comunidad académica.

De acuerdo con lo registrado en las entrevistas, las actividades basadas en los tres modelos habilitan la reflexión sobre la producción de la tesis y los recursos del lenguaje involucrados, contribuyendo de esta manera no solamente con el análisis del borrador del par y del propio, sino también

con la futura producción de la tesis. Este abordaje teórico, a propósito de las actividades, al no separar las instancias (una suerte de dinamismo de flujo y reflujo entre planos), se articula con otro aspecto fundamental de la tarea, que es, según las entrevistadas, la práctica concreta con textos elaborados por los participantes. Esto es, para las doctorandas, la propuesta teórica resulta valiosa porque se implementa en función de avanzar en el proceso de tesis, estableciéndose así la formación desde la práctica. Esto parecería evidenciar que, como sugieren Fernández y Guevara (2017), los seminarios funcionan como dispositivos pedagógicos que permiten vincular la teoría y la práctica.

Por otra parte, las entrevistadas se han referido a la dinámica de la revisión entre pares y a sus aportes en relación con el proceso de tesis. Esta dinámica permite a los estudiantes ocupar roles – de par evaluador, por ejemplo– que habitualmente no desempeñan. O sea, gracias a su participación en tareas de revisión, las tesis reconocen el valor tanto de recibir retroalimentación como de brindarla. Se trata, entonces, de hallazgos que están en línea con las conclusiones de Dysthe y Lillejord (2012), quienes han señalado que, para lograr que los estudiantes se involucren en las tareas de dar y recibir retroalimentaciones, es necesario que experimenten estas actividades y sus beneficios.

Por otra parte, según las entrevistadas, este tipo de tareas permitiría adquirir conocimientos no solo disciplinares, sino, fundamentalmente, inherentes a la escritura. De hecho, la revisión entre pares promovería la reflexión metalingüística sobre los capítulos de la tesis. En este sentido, los resultados del estudio acá presentado dialogan con un estudio previo (Autor & Autor, 2017), en el cual se ha mostrado que la interacción entre pares facilita la explicitación y la toma de consciencia de las cuestiones relativas a la producción textual, lo que da lugar a un tipo de reflexión metalingüística sobre la escritura de la tesis que no sería posible en soledad.

Junto con la revisión entre los pares, las entrevistadas han destacado la importancia de la revisión de expertos, tanto los docentes del seminario como los directores. La bibliografía sobre la enseñanza en el posgrado ya ha documentado el rol central de la supervisión del director en el proceso de tesis (entre muchos otros, Basturkmen et al., 2014; Li & Seale, 2007), pero, debido a la sobrecarga de trabajo de los directores se ha señalado, como muestra también este estudio, la necesidad de recurrir a otros lectores de la tesis, como los pares (Odena & Burgess, 2017; Stracke & Kumar, 2014). En este trabajo se ha hecho evidente que, cuando los tesis participan de actividades de revisión entre pares, reconocen el aporte de esta modalidad de retroalimentación recíproca en cuanto estimula la apropiación de criterios para reconsiderar los textos (Carlino, 2015).

En definitiva, según las entrevistadas, una intervención didáctica con las características descriptas permite orientar, organizar y estructurar el análisis de los borradores de los colegas y también el proceso personal de tesis. Incluso, afirman que el conocimiento adquirido podría recuperarse en futuros procesos escriturarios, tanto los propios como los

de colegas, además de estimar que podría replicarse en otras situaciones de producción textual académica en las cuales intervienen como docentes.

Si bien la muestra de este estudio ha sido pequeña y debería ampliarse a fin de confirmar las conclusiones, consideramos que los resultados sugieren que el seminario dedicado a la revisión de capítulos de tesis en función de la retroalimentación de pares y expertos funcionaría como una microcomunidad de práctica (Lave & Wenger 1991; Fernández & Guevara, 2017), replicando las tareas (p.ej. la revisión de un texto), los repertorios (p.ej. la tesis como género, los requisitos del discurso académico), los roles (p.ej. comentarista, par evaluador), y los compromisos mutuos (p.ej. aceptar y proveer sugerencias constructivas) de los miembros de dicha comunidad. Inclusive, según documentan los registros de ediciones previas del seminario, algunos tesistas continúan su intercambio con las tutoras del taller y, además, se ha conformado un grupo de escritura que provee un marco, una guía y una práctica de coaprendizaje particular. Para su conformación ha sido relevante el nexo que las docentes establecieron entre las participantes del seminario y una especialista en grupos de escritura que asumió la coordinación de este grupo. En este sentido, hemos comenzado a pensar que esta microcomunidad generada en el taller se sostiene en el tiempo. En futuras investigaciones se buscaría ampliar la muestra, así como explorar algunos aspectos de la vida académica de los participantes después del seminario.

REFERENCIAS

- Barsky, O., & Dávila, M. (2012). El sistema de posgrados en la Argentina: tendencias y problemas actuales. *Revista Argentina de Educación Superior*, 4(5), 12-37.
- Basturkmen, H., East, M., & Bitchener, J. (2014). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socialising students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 432-445. <https://doi.org/410.1080/13562517.13562012.13752728>
- Caffarella, R., & Barnett, B. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 39-52. <https://doi.org/10.1080/030750700116000>
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y *magistri* exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420. http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000300020
- Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diarios de tesis y revisión entre pares. En Elvira Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimientos en las carreras de posgrado* (pp. 227-246). Santiago Arcos Editor.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y *magistri* exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420. http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000300020

- Castelló, M., González, D., & Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: El impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 68(247), 521-537.
- Chois, P., Guerrero, H., & Brambila, 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. <https://doi.org/510.17533/udea.ikala.v17525n17502a17509>.
- Cubo, L., Lacon, N., & Puiatti, H. (eds.). (2011). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Comunic-arte.
- Daza-Orozco, CE. (2019). *Iniciación científica: conceptualización, metodologías y buenas prácticas*. Bogotá: Editorial Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano.
- Daza-Orozco, CE. (2015). *La investigación como proyecto de vida: un acercamiento al quehacer de los semilleros de investigación*. Bogotá: Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo-CIDE.
- Daza-Orozco, CE. (2015). *Investigación y emprendimiento: Experiencias de las Instituciones de Educación Superior Mesa IEST*. Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo - CIDE. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4728.3283>
- DeLyser, D. (2003). Teaching graduate students to write: A seminar for thesis and dissertation writers. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 169-181.
- Dressler, R. Chu, M., Crossman, K. & Hilman, B. (2019). Quantity and quality of uptake: Examining surface and meaning level feedback provided by peers and an instructor in a graduate research course. *Assessing Writing*, 39, 14-24. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.11.001>
- Dysthe, O., & Lillejord, S. (2012). From Humboldt to Bologna: Using peer feedback to foster productive writing practices among online Master students. *International Journal of Web based Communities*, 8(4), 471-485. <https://doi.org/10.1504/IJWBC.2012.049561>
- Fernández, L., & Guevara, J. (2017). Los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 31-46.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill.
- Jara, I. (2013). Descripción funcional de introducciones de tesis doctorales en las disciplinas de química y lingüística. *Onomázein*, 28, 72-87. <https://doi.org/10.7764/onomazein.28.7>
- Kumar, V., & Aitchison, C. (2017). Peer facilitated writing groups: A programmatic approach to doctoral student writing. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 360-373. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1391200>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Li, S., & Seale, C. (2007). Managing criticism in Ph.D. supervision: a qualitative case study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 511-526. <https://doi.org/10.1080/03075070701476225>.

- Miles, M., & Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Sage. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/27450>
- Norman-Acevedo, E., & Daza-Orozco, CE. (2020). Construcción de contenidos para la enseñanza virtual: retos coyunturales en el confinamiento. *Panorama*, 14(27), 5–13. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1517>
- Norman-Acevedo, E. (2018). Rompiendo Barreras, 10 Años de la Educación Virtual en el Politécnico Grancolombiano. Bogotá. Politécnico Grancolombiano. Retrieved from <http://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/1146>
- Odena, O., & Burgess, H. (2017). How Doctoral Students and Graduates Describe Facilitating Experiences and Strategies for Their Thesis Writing Learning Process: A Qualitative Approach. *Studies in Higher Education*, 42(3), 572–590. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1063598>
- Peng, H. (2018). Supervisors' views of the generic difficulties in thesis writing of Chinese EFL research students. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 93-103. Recuperado de: <https://caes.hku.hk/ajal/index.php/ajal/article/view/524>
- Sánchez, D. (2012). La elaboración de la tesis doctoral en las universidades de habla hispana: Dificultades y planteamientos de mejora. *Revista Iberoamericana de la Educación Digital*, 60(3). Recuperado de: <http://www.rioei.org/deloslectores/5089Schez.pdf>
- Simpson, S., Caplan, N., Cox, K., & Phillips, T. (Eds.) (2016). *Supporting Graduate Student Writers. Research, Curriculum and Program Design*. University of Michigan Press.
- Starke-Meyerring, D. (2014). Writing groups as critical spaces for engaging normalized institutional cultures of writing in doctoral education. In C. Aitchison, & C. Guerin (Eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory* (pp. 137-165.). Routledge.
- Stracke, E., & Kumar, V. (2014). Realising Graduate Attributes in the Research Degree: the Role of Peer Support Groups. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 616–629. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901955>
- Thomas, D. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27, 237-246. <http://dx.doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Wainerman, C. (2017). La eficiencia de doctorados en ciencias sociales y en ciencias exactas. En busca de evidencias. *Debate universitario*, 6(11), 17-36. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/cfa2/40ec8d60766c1fa635a90074253f4805345b.pdf>
- Wainerman, C. & Matovich, I. (2016). El Desempeño en el nivel doctoral de educación en cifras: ausencia de información y sugerencias para su producción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450110.pdf>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Zhang, Y., Yu, S., & Yuan, K. (2018). Understanding Master's students' peer feedback practices from the academic discourse community perspective: A rethinking of postgraduate pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 25(2), 126-140. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1543261>