

lenguajes de la filosofía

cuerpos, comunidades, experiencias



Adriana María Arpini
Mariana Alvarado
Paula Ripamonti
compiladoras

Clínica virtual de escritura, una propuesta alternativa para promover la producción de la tesis de posgrado

Hilda Difabio de Anglat – Guadalupe Álvarez

CCT Mendoza – CONICET
Instituto del Desarrollo Humano, UNGS- CONICET

Aunque en las últimas décadas ha crecido considerablemente la oferta de posgrados en las universidades públicas y privadas, con el consiguiente incremento de la cantidad de alumnos de doctorados, maestrías y carreras de especialización, se registra una escasa eficacia terminal. Uno de los motivos de esta situación es la dificultad que encuentran los estudiantes para la escritura a este nivel, a lo que se suma que la tarea se resuelve generalmente de modo solitario, con ausencia o escasez de orientaciones didácticas (di Stefano y Pereira, 2004).

Dada esta problemática, desde 2015 venimos implementado el taller totalmente virtual “Estrategias para la producción conceptual y escrita en el posgrado en Ciencias Sociales y Humanas”, acreditado por la Subsecretaría de Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, UNCUIYO, orientado a estudiantes que recién inician la escritura de la tesis. Entre junio y agosto del corriente de 2017, implementamos por primera vez un taller virtual, acreditado por la misma Subsecretaría, que se ha formalizado como una *clínica de producción conceptual y escrita*; concebido como un espacio para promover el trabajo en dúos pedagógicos en torno a uno de los capítulos que cada estudiante haya presentado como requisito de inscripción, a fin de que puedan revisar y editar dicho texto.

En esta comunicación, presentamos: 1) los supuestos disciplinares, didácticos y tecnológicos de esta última propuesta; 2) una reseña sintética de su organización; y 3) algunos resultados promisorios de la experiencia, en la cual han participado ocho doctorandos y una maestranda.

Supuestos disciplinares, didácticos y tecnológicos de la propuesta

Partimos de considerar que la escritura es un instrumento clave para el trabajo intelectual y el desarrollo de operaciones cognitivas de orden superior (Scardamalia y Bereiter, 1992) si se aprovecha el *nivel epistémico* (Wells, 1990) de la actividad escrituraria, el que “no es inherente a su naturaleza sino que depende de cómo se desarrolle este proceso” (Padilla, 2016, 171). Se pone en juego si quien escribe (o lee) “interactúa con el texto epistémicamente en tanto representación externa del significado sobre la que se puede reflexionar, interrogar y revisar” (Wells, 1990, 402). Este diálogo con el propio pensamiento objetivado en la escritura (*pensamiento en texto*) permite explorar y revisar ideas, reorganizar, especificar o resignificar la información, reconstruir el pensamiento y el escrito, de manera que la comprensión de lo que se intenta escribir cambia y crece durante el proceso escritural –modelo de “transformar el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992)–, por oposición a una escritura escasamente reflexiva, lineal y acumulativa –modelo de “decir el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992), que consiste en volcar sobre un papel lo que “se sabe” sobre un tema–.

En segundo lugar, junto a la resolución de los aspectos relativos al contenido, el autor debe ser capaz de satisfacer los aspectos retóricos del género y sus dispositivos enunciativos (di Stefano y Pereira, 2004). En este sentido, tanto para la lectura como para la escritura de producciones científico–académicas, es fundamental que reconstruya el Modelo de situación e interacción comunicativa, el Modelo de evento y el Modelo textual subyacentes (Van Dijk y Kinstch, 1983; Cubo de Severino y Bosio, 2011). Así, buscamos facilitar a los estudiantes la *identificación del contexto y de la situación comunicativa de una tesis* (¿qué expectativas de logro sostiene el posgrado en el que presentaré la tesis?, ¿cómo convencer a quienes nos evaluarán de la utilidad de nuestros descubrimientos o de la veracidad de nuestras afirmaciones?, ¿qué objeciones pueden presentar a nuestro trabajo?), del *significado y contenido de la investigación* (¿cuál es el enfoque distintivo de nuestra investigación?, ¿de qué marco teórico partimos?, ¿qué método/s empleamos para alcanzar los objetivos?, ¿qué

conocimiento nuevo quiero y *puedo* mostrar en mi trabajo?), de la *estructura canónica del texto* (¿cómo vamos a distribuir la información?, ¿cuál es la idea principal de cada sección?, ¿qué procedimientos discursivos es necesario utilizar?).

En tercer lugar, las instancias recursivas para las distintas partes de la tesis –planificación, puesta en texto y revisión (Flower y Hayes, 1996)– desde la perspectiva psicopedagógica se sustentan en estrategias de autorregulación (Zimmerman y Risemberg, 1997; Difabio de Anglat, 2012) orientadas a promover el automonitoreo del propio desempeño, la regulación del esfuerzo, la búsqueda de asistencia y apoyo en el grupo y en los tutores, la estructuración del ambiente y el tiempo, entre otras.

En el plano didáctico, se intenta aprovechar la potencialidad educativa que la investigación (Aitchison y Lee, 2006; Colombo, 2013; Ferguson, 2009; Larcombe et al., 2007) ha demostrado respecto de grupos de escritura focalizados en la redacción de la tesis de posgrado: 1) la identificación como grupo en un contexto común (la plataforma Moodle institucional); 2) la revisión entre pares, una pedagogía “horizontalizante” en la que los estudiantes trabajan juntos y con tutores más experimentados; 3) la conformación de una comunidad de práctica (Wenger, 1998), vinculada por un repertorio compartido (e.g., modos de hacer, herramientas), que opera como una *micro-comunidad epistémica* –especialmente en ocasión de compartir los desafíos de la producción del conocimiento– y como una *comunidad discursiva* unida por ciertos usos del lenguaje (Swales, 1990); y 4) la incorporación de la escritura académica en el marco de actividades genuinas de producción de la tesis.

Finalmente, se considera una conceptualización específica del rol de las tecnologías digitales en la escritura entre pares –escritura cooperativa o colaborativa– (Alvarez y Bassa, 2013). Dado que hemos propuesto el andamiaje del proceso escriturario mediado por tecnologías desde una perspectiva autorreguladora, es necesario subrayar que en entornos virtuales se deben tener en cuenta el colectivo situado, la relación de los actores entre sí y con las herramientas y el modo en que ello constituye un sistema que estructura las actividades y la autorregulación.

El taller

Apunta a que los estudiantes: a) ponderen las regularidades discursivas y textuales de la tesis como género; b) apliquen un enfoque procedural de la escritura de la tesis, reconociendo en los ejemplares respectivos el modelo de la situación comunicativa, el modelo del evento y el modelo textual; c) conozcan y apliquen correctamente las reglas gramaticales, sintácticas y semánticas del código lingüístico; d) logren superar los problemas que plantea la puesta en discurso de la tesis a partir de la reflexión sobre la producción del compañero y la propia; e) construyan y/o consoliden estrategias metacognitivas para controlar conscientemente sus procesos escriturales.

Se estructura en seis módulos: Introdutorio; Módulo 1. De la escritura en general a la redacción de la tesis; Módulo 2. Modelo de situación comunicativa y modelo de evento; Módulo 3. Modelo textual: estructura y organización de la tesis; Módulo 4. Modelo textual: recursos y procedimientos del lenguaje en la tesis; y Módulo 5. Edición final del capítulo.

En el introductorio, junto con la presentación de los participantes en el foro correspondiente, reflexionan sobre el proceso de investigación/conocimiento y de escritura a propósito de cuatro instrumentos de diagnóstico: 1) un cuestionario, elaborado *ad hoc*, que refiere a la escritura de la tesis; 2) el inventario de escritura académica en el posgrado (Difabio de Anglat, 2012); 3) un inventario sobre concepciones de aprendizaje/conocimiento, que comprende el cuestionario sobre Concepciones del Aprendizaje –CONAPRE– (Martínez–Fernández, 2007) y algunos indicadores de la subescala Modelos mentales del aprendizaje del *Inventory Learning Style* –ILS para su sigla en inglés– (Vermunt, 1994); y 4) un cuestionario, también de elaboración *ad hoc*, que indaga sobre concepciones de investigación.

En el módulo 1 se implementa un foro de reflexión sobre la retroalimentación en los textos escritos, actividad concomitante de toda la clínica en cuanto estrategia *de carácter dialógico* (Tapia–Ladino et al., 2016) que provee formación académica avanzada, gracias a la cual el tesista puede mejorar o profundizar su producción conceptual y escrita. Dicha retroalimentación asume dos modalidades: *en texto* y *global* (Kumar y

Stracke, 2007). La primera refiere a todos los comentarios escritos en el texto –documento compartido en *Googledrive*–, principalmente en los márgenes, que se pueden describir mejor como pensamientos espontáneos, que expresan el diálogo que se va estableciendo con el autor. La global adquiere la forma de un mensaje –en el *foro para el intercambio de los capítulos* (uno para cada participante)–, en el cual el revisor sintetiza sus principales apreciaciones y provee un comentario general respecto de todo el texto así como de los apartados individuales.

A partir del módulo 2, los estudiantes se dividen en diadas, sobre todo por afinidad disciplinar, para el análisis de los capítulos (el del compañero y el propio) en función de tres fases, cada una de una semana de duración, apoyada por documentos elaborados *ad hoc*, el libro de cabecera (Cubo de Severino, Puiatti y Lacon, 2011), bibliografía complementaria y foros de consulta de dudas, uno para cada módulo. En la primera fase, se centraron en el modelo de la situación comunicativa y en el modelo del evento. En la segunda, en el modelo textual, particularmente en el reconocimiento de movimientos y pasos de los capítulos específicos. En la tercera, en los recursos y las estrategias lingüísticas propios de cada capítulo de la tesis.

Finalmente, cada cursante durante dos semanas revisa el propio capítulo en función de los comentarios del compañero y, paralelamente, se implementan instancias de intercambio y retroalimentación con las docentes y con los directores/codirectores de tesis. Si fuese necesario, cuenta con 15 días más como plazo de entrega.

Como cierre, se implementan dos instrumentos: 1) un cuestionario exhaustivo de evaluación de la producción de la tesis en general y de la Clínica en particular; y 2) segunda aplicación del inventario de escritura académica.

Algunos resultados

La valoración del curso es positiva; en este sentido, una estudiante señala:

... me ayudó a ordenar mi investigación, a planificar los pasos que debía realizar, a respetar las opiniones de colegas sobre mis escritos y a valorarlas, a reflexionar sobre la producción de mi tesis, sobre todo en el modelo de evento y modelo textual. [...] las consecuentes revisiones y retroalimentaciones que vamos realizando contribuyen a la reflexión del tesista.

También, los alumnos destacan el valor de la retroalimentación; por ejemplo, respecto del par:

La retroalimentación ha sido fundamental para repensar partes completas del capítulo desde otro lugar, [...]. Me llamó (muy positivamente) la atención: por un lado, el hecho de “verme forzado” a revisar cuestiones que había considerado con anterioridad “finalizadas”, y de obligarme a rehacerlas a los efectos de comparar ambas soluciones retóricas (la anterior y la nueva); y por otro lado, la expectativa que generaba la espera de los aportes de mi compañera, que activaba en mí nuevas perspectivas hacia la temática (el qué), hacia el “objeto tesis” (el cómo) o hacia mi propio desempeño como escritor (en el sentido de encontrarme ante un desafío de autosevaluación personal).

En relación con la retroalimentación de las tutoras:

[...] me brindó confianza, claridad en las modificaciones que debía realizar, en la visión ya de fragmentos, ya de conjunto, en la sensación de acompañamiento y de encontrarme aprendiendo (en lugar de la de la de estar “dando cuenta de...”). Cambió positivamente la percepción global de la tarea.

[...] influyó desde las exhaustivas recomendaciones lingüísticas y conceptuales, además de las recomendaciones bibliográficas y de organización lógica del contenido de la tesis. Esto último implicó un gran desafío para avanzar.

Respecto de la virtualidad:

Creo que lo que más me motiva del taller virtual es que da la posibilidad de tomarse más tiempo para reflexionar entre módulo y módulo. [...] Los aportes se vieron potenciados por el aprendizaje en línea, ya que cuando se trabaja con tanto detalle con textos complejos, lo más útil es el uso de herramientas de edición como Google Drive que van manteniendo en interacción y actualizados a los participantes. Creo que en un entorno presencial, tal grado de minuciosidad en el trabajo no hubiera resultado nunca tan logrado.

Finalmente, si bien no expresan problemas mayores, refieren a desafíos que planteó el taller:

La tarea más desafiante fue la lectura y comprensión del capítulo de un colega que se desempeña en una disciplina ajena a la mía [...]. Esa cuestión pudo ser resuelta, pero llevó algo de tiempo.

No tuve dificultades. Si hubo demoras fue quizá porque, al trabajar en dúos, debíamos convenir los tiempos de las devoluciones del compañero con la retroalimentación del propio escrito.

Creo que un pequeño inconveniente, al inicio, fue cómo efectuar la retroalimentación, es decir, en qué términos realizarla de modo que no agrediera emocionalmente. Lo bueno es que con una interacción fluida y bien intencionada fue posible sortearlo.

A manera de conclusión

Los estudios con grupos de escritura han hecho evidente el valor de la interacción entre tesisistas en torno al desarrollo de actividades que tienen como objeto el discurso y la producción escrita propia del posgrado. En este sentido, en la experiencia que reseñáramos, la retroalimentación de pares y tutores en una *comunidad de práctica* (un aprendizaje “a partir y desde” comentarios exhaustivos, detallados y constructivos), el desarrollo

de estrategias de autorregulación de la producción textual a través de la participación en un contexto de escritura potenciado por las herramientas virtuales y el compromiso personal de adecuación del propio capítulo al género tesis –un esfuerzo valorado de modo positivo por todos los participantes– parecen haber actuado sinérgicamente en la conformación de un *espacio propicio* para que el alumno logre iniciar o apuntalar el tránsito hacia un nuevo posicionamiento enunciativo: de lector a autor.

Bibliografía

- Aitchison, C., y Lee, A. 2006. Research writing: problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11 (3), 265–278.
- Alvarez, G., y Bassa, L. 2013. TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10 (2), 5–19.
- Colombo, L. 2013. Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, 15, 61–68.
- Cubo de Severino, L., y Bosio, I. V. 2011. La tesis como clase textual y su proceso de escritura. En L. Cubo de Severino, H. Puiatti, y N. Lacon (Eds.). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba: Comunic–arte, 11–34.
- Cubo de Severino, L., Puiatti, H., y Lacon, N. (Eds.). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba: Comunic–arte, 11–34.
- Difabio de Anglat, H. 2012. Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de Orientación Educativa*, 26 (49), 37–53.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4554495.pdf>
- Di Stefano, M., y Pereira, C. 2004. La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales. En *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, 23–39.
- Ferguson, T. 2009. The ‘Write’ Skills and More: A Thesis Writing Group for Doctoral Students . *Journal of Geography in Higher Education*, 33 (2), 285–297.

- Flower, L., y Hayes, J. 1996. Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, 73–110.
- Kumar, V., y Stracke, E. 2007. An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12 (4), 461–470. DOI: 10.1080/13562510701415433
- Larcombe, W., McCosker, A., & O'Loughlin, K. 2007. Supporting education PhD and DEd students to become confident academic writers: An evaluation of thesis writers' circles. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 4 (1), 54–63.
- Martínez-Fernández, J. R. 2007. Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23 (1), 7–16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723102>
- Padilla, C. 2016. Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de postgrado: géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3 (6), 165–196.
<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/813>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. 1992. Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43–64.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf>
- Swales, J. 1990. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapia-Ladino, M., Arancibia Gutiérrez, B. M., y Correa Pérez, R. C. 2016. Rol de los Comentarios Escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guía. *Universitas Psychologica*, 15 (4).
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/14609/14622>
- Van Dijk, T., y Kintsch, W. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. Orlando: Academic Press.
- Vermunt, J. 1994. *Inventory of Learning Styles in higher education: Scoring key*. Tilburg University: Department of Educational Psychology.
- Wells, G. 1990. Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20 (4), 369–405.

- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B., y Risemberg, R. 1997. Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22 (1), 73-101.