

# Enseñanza virtual de la escritura de posgrado: un estudio basado en las acciones de planificación docente

## Virtual teaching of postgraduate writing: a study based on teacher planning actions

**Lourdes Morán**

CONICET, Universidad Autónoma de Entre Ríos - Sede Concepción del Uruguay,  
Argentina  
E-mail: moran.lourdes1@gmail.com

**Guadalupe Álvarez**

CONICET, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina  
E-mail: ggalvarez@gmail.com

**Hilda Difabio de Anglat**

CONICET, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina  
E-mail: ganglat@gmail.com

### Resumen

A fin de atender las dificultades que el alumnado enfrenta para resolver las producciones textuales en los posgrados, se desarrollan diferentes intervenciones pedagógicas que se orientan a generar propuestas superadoras. En el marco de un proyecto mayor, el presente artículo comunica un estudio cualitativo que, a partir de una experiencia de enseñanza virtual de la escritura de tesis, aborda la planificación de la intervención pedagógica; en particular, las intenciones docentes y el diseño de la formación. Este análisis permite construir categorías compatibles con un modelo de reflexión-acción. Desde el ámbito de la reflexión, se reconocen las problemáticas en torno al contenido, al posicionamiento docente ante el alumnado y a la intencionalidad de la propuesta formativa. Desde el ámbito de la decisión, se identifican acciones acerca de la modalidad, del proceso general y del proyecto didáctico local. Los resultados de este estudio ofrecen dimensiones para el análisis de otras experiencias formativas.

Palabras clave: práctica pedagógica; diseño de proyecto; escritura; curso postuniversitario.

### Abstract

In order to address the difficulties that students face in solving textual productions in postgraduate courses, different pedagogical interventions aimed at generating better proposals are developed. Within the framework of a wider project, this article presents a qualitative study that, based on a virtual teaching experience of thesis writing, addresses the planning of the pedagogical intervention, particularly, the teaching intentions and the training design. This analysis allows to build categories compatible with a reflection-action model. From the reflection field, the issues around the content, the teaching position towards the students and the intentionality of the training proposal are recognized. From the decision scope, actions about the modality, the general process and the local didactic project are identified. The results of this study offer dimensions for the analysis of other formative experiences.

Key words: teaching practice; project design, writing; postgraduate courses.

Fecha de recepción: Junio 2019 • Aceptado: Octubre 2019

MORÁN, L.; ÁLVAREZ, G. Y DIFABIO DE ANGLAT, H. (2020). Enseñanza virtual de la escritura de posgrado: un estudio basado en las acciones de planificación docente *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 20 (11), pp. 92-114.

## 1. Introducción

La investigación en el posgrado es reconocida como un área fundamental para la innovación y el desarrollo. Por este motivo, ha comenzado a preocupar la alta deserción que las carreras de posgrado muestran en todo el mundo. Entre las dificultades que el estudiantado enfrenta para culminar sus carreras, se encuentra la elaboración de los trabajos parciales y finales de las carreras (Caffarella y Barnett, 2000; D'Andrea, 2002).

A fin de atender a las dificultades que el alumnado enfrenta para redactar los trabajos de evaluación parcial o final de los posgrados, especialmente las tesis, se vienen desarrollando diferentes intervenciones pedagógicas para acompañar las producciones textuales, tanto seminarios o talleres de escritura de tesis a cargo de docentes expertos (Arnoux et al., 2004; Carlino, 2008; Delyser, 2011) como grupos de escritura (Aitchison y Lee, 2006; Colombo, 2013; Colombo y Carlino, 2015; Ferguson, 2009; Maher et al., 2008) y retroalimentaciones de supervisores y directores (Basturkmen, East y Bitchener, 2014; Li y Seale, 2007). Más recientemente se han desarrollado propuestas formativas virtuales (Alvarez y Difabio de Anglat, 2016, 2017, 2018; Difabio de Anglat y Heredia, 2013).

En este contexto, en el cual se reconocen escasas investigaciones que abordan las prácticas de enseñanza de la escritura de tesis de posgrado, fundamentalmente en entornos de formación virtual, se desarrolla un proyecto grupal<sup>1</sup> con el objetivo de reconocer y caracterizar prácticas de enseñanza que contribuyen con el mejoramiento de la escritura de tesis de posgrado en entornos de formación presencial y virtual, así como posibles articulaciones entre uno y otro escenario formativo. A los fines de este artículo, se comparten las categorías construidas a partir de un estudio cualitativo realizado en el marco del proyecto mayor con el objeto de caracterizar la planificación de la intervención pedagógica; en particular, las intenciones docentes y el diseño de la formación puesto que busca considerar cómo el profesorado concibe las propuestas formativas que ha de desarrollar en la distancia.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Las prácticas pedagógicas

El estudio acerca de las prácticas pedagógicas o prácticas de enseñanza supone, inicialmente, enmarcar desde qué enfoque se comprenden. En este caso, se abordan como actuación docente basada en el pensamiento práctico con capacidad reflexiva, cuya importancia reside en que se orientan a la comprensión de la realidad con la intención moral de mejorarla (Grundy, 1998; Schwab, 1989). Se trata así de un interés por comprender el medio y el modo en el que el sujeto es capaz de interactuar con el entorno educativo. Ello implica una reflexión sobre los supuestos o significaciones de la acción misma, en el contexto o situación particular en que esta ocurre. En este enfoque se encuadran los desarrollos teóricos iniciales de Schön (1992, 1998), Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989), Zabala Vidiella (1995), entre otros. También los abordajes más actuales conciben el análisis de las prácticas como un proceso dinámico y esencialmente reflexivo, puesto que no puede limitarse a lo que sucede en el aula (Anijovich y Mora, 2006; Bain, 2007; De Vincenzi, 2009; Finkel, 2008).

---

1 Se hace referencia al PICT 2017-1622 "Prácticas de enseñanza para la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales: estudio de casos múltiples en universidades argentinas", aprobado y financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), de Argentina.

La actuación docente involucra tanto la planificación y la implementación como la evaluación de los procesos educativos (Zabala Vidiella, 1995). El presente trabajo se focaliza en la planificación de la intervención pedagógica que involucra diferentes aspectos. Sin la pretensión de reducir la complejidad de la situación educativa, se distinguirán dos dimensiones: una externa y otra interna.

La primera está representada por aquellos determinantes de la práctica que tienen su justificación en cuestiones institucionales y sus parámetros organizativos, enfoques curriculares, posibilidades de actuación real en las instituciones por parte del profesorado, medios, recursos y condiciones físicas, etc. Este conjunto de factores representa aspectos que atraviesan la práctica y que el profesorado debe considerar al momento de diseñar su propuesta pedagógica para adaptarlos y/o ajustarlos en función de sus intencionalidades educativas.

La segunda dimensión que influye en la planificación y en toda la praxis docente refiere a aspectos internos al sujeto. El profesorado planifica sus prácticas a partir de modelos acerca de lo que es enseñar y aprender. Estas concepciones se sustentan en teorías implícitas sobre la enseñanza, definidas por Rodrigo, Rodríguez y Marrero como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (1993: 245). Son la conjunción entre conocimiento subjetivo y vivencial, adquirido en la experiencia, y conocimiento formal y profesional, incorporado por medio de la formación académica.

En relación con esta perspectiva, se puede recuperar otro modelo que complementa los análisis y permite profundizar en la actividad del profesorado. Este modelo, desarrollado por Margolinas, Coulange y Bessot (2005), se basa en la estructuración de las situaciones didácticas según cinco niveles característicos de la acción docente, que se describen en la Tabla 1 a continuación:

Tabla 1: Niveles de actividad del profesor

Nivel	Objeto del nivel	Aspectos involucrados
+ 3	Valores y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje	Nivel general (noosferiano o ideológico): reflexión del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje (a veces, más bien implícita).
+ 2	Proyecto didáctico global	Concepción general sobre cómo organizar la enseñanza y el conocimiento por adquirir.
+ 1	Proyecto didáctico local	Proyecto didáctico específico de una clase o secuencia de clases: objetivos y organización del trabajo.
0	Acción didáctica	Interacción con el alumnado y decisiones durante la acción.
- 1	Acción del alumnado	Observación y regulación de la actividad del alumnado.

Fuente: adaptado de Margolinas et al. (2005)

Los dos últimos niveles corresponden a acciones que el profesorado realiza en el aula, a la interacción con el alumnado y a la regulación de los procesos ocurridos en la clase desde su inicio

hasta su finalización. Los tres primeros “permiten estructurar el porqué de esa praxis, es decir, su logos didáctico” (Ruiz Higuera y García, 2011: 438); constituyen los cimientos de la práctica docente, los elementos –más o menos explícitos– que le dan forma y la modelan. De este modo, Margolin et al. (2005) distinguen una praxis llevada a cabo en el aula, de los fundamentos que le dan sentido a esa acción.

Por ende, en el análisis de la instancia de planificación se aborda un conjunto de dimensiones que se extiende desde aspectos más explícitos como las intenciones, previsiones y expectativas del docente acerca del desarrollo de la propuesta didáctica, hasta aspectos más implícitos como sus representaciones sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el modo en que concibe el contenido y el modo en que asume la didáctica de dicho contenido.

## **2.2. La reflexión docente en torno a sus prácticas**

Se conceptualiza la reflexión sobre la práctica como un proceso que se lleva a cabo antes, durante y después de la intervención pedagógica; un proceso a través del cual el profesional mantiene un diálogo reflexivo con las situaciones en las que desarrolla su actividad (Barba, González-Calvo y Barba-Martín, 2014; Domingo y Gómez Serés, 2014; Perrenoud, 2004; Schön, 1998). Además, dicho diálogo supone asumir un enfoque de construcción de conocimiento sobre la actuación docente en el cual la teoría y la práctica se articulan indisolublemente.

Schön (1992) concibe la reflexión como un análisis global que orienta la acción. El conocimiento teórico o académico es considerado un instrumento para los procesos de reflexión. La teoría sirve, desde su enfoque, como un sostén para reflexionar sobre lo acontecido y para otorgar significatividad a la praxis. De este modo, el pensamiento práctico, sustento del profesional reflexivo, se basa en un análisis crítico de lo sucedido en la acción y durante la acción docente.

Schön diferencia, en sus análisis, tres fases del pensamiento práctico: conocimiento en la acción (propio de la etapa de diseño), reflexión en y durante la acción (que sucede durante la implementación) y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (característica de la etapa de evaluación sumativa). Dado que este trabajo se ocupa de la planificación, interesa focalizar en la primera.

El conocimiento en la acción, según el autor, consiste en saber hacer. Se trata de “una rica acumulación de conocimiento tácito personal que se encuentra vinculado a la percepción, a la acción o al juicio existente en las acciones del individuo” (Schön, 1992: 64); un conocimiento que se vincula con el conocimiento teórico y con la actividad práctica. En ese conocimiento, distingue dos componentes: por un lado, el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo asimilado por medio del estudio científico en la universidad, lo que vulgarmente puede llamarse el saber de libro, y, por otro, el saber en la acción, procedente de la práctica profesional, que es tácito, espontáneo y dinámico, adquirido en la experiencia.

En la actualidad, las dimensiones de las prácticas de enseñanza se han complejizado en función de los entornos digitales a través de los cuales, en ocasiones, se llevan a cabo los procesos formativos.

## **2.3. Las prácticas de enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje**

El primer rasgo por destacar respecto de la enseñanza en entornos virtuales es el cambio de medio y, por ende, su adecuación a un entorno diferente. Aunque los propósitos de formación sean

los mismos que en la educación presencial, diseñar un proyecto didáctico para la virtualidad requiere transformar las prácticas. En un modelo metodológico para la virtualidad (Sangrà, 2001), se debe considerar que las estrategias, los recursos, el diálogo y los materiales educativos requieren centrarse en el alumnado.

Estas prácticas responden, entonces, a una organización del espacio, del tiempo y fundamentalmente de la actividad docente diferentes (Dede 2007; Gómez, 2013; Lion, 2006; Litwin, 2000; Mena, Rodríguez y Diez, 2005; Tiffin y Rajasingham, 1997). Al respecto, cuatro son los aspectos medulares de la virtualidad: la flexibilidad, en tanto la práctica se adecua a las necesidades del alumnado; la cooperación, dado que los entornos virtuales se formalizan en una intensa actividad grupal, a través de la cual el alumnado aprende con otros (especialmente con sus pares); la personalización, en cuanto se basa en el trato individual y la identificación de las expectativas de cada estudiante; y la interactividad, núcleo de la relación docente-discente, medio para facilitar el aprendizaje, acompañar los procesos, monitorear la comprensión y asistir en las necesidades formativas.

Uno de los cambios –si no el más importante, ciertamente el más complejo de ser asumido por la profesión docente– es el cambio de rol del profesorado: un rol dedicado a facilitar el aprendizaje, que requiere un perfil diferente, una formación inicial y permanente distinta de la ofrecida hasta el momento y también la asunción de una cultura inédita. La suspensión del cara a cara supone desplegar un rol mucho más activo en el seguimiento y acompañamiento del alumnado. El profesorado debe dejar de ser solo una fuente de información para convertirse en facilitador del aprendizaje. Por medio de la orientación y la inducción, el objetivo de la praxis es proporcionar al alumnado las ayudas necesarias para desarrollar su propio proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, atender sus dudas y necesidades (Llorente Cejudo, 2006; Romero y Llorente, 2006; Vásquez, 2007).

### **3. Marco metodológico**

#### **3.1. Enfoque metodológico**

En cuanto al enfoque, se trata de un estudio cualitativo de generación conceptual. El énfasis se centra en interpretar la experiencia realizada a partir de las expresiones de alumnos y docentes, del análisis documental de la propuesta y de los materiales producidos. Se pretende otorgar sentido y significaciones a la experiencia con el fin de generar categorías de análisis que permitan abordar otras prácticas. Busca indagar en torno a las prácticas de enseñanza en una primera edición de un taller completamente virtual orientado a promover la escritura de la tesis de posgrado, con el fin de conocer dicha experiencia y establecer relaciones entre hechos y significados que puedan servir para análisis de otros cursos.

#### **3.2. Contexto y población del estudio**

El taller abordado, llevado a cabo en 2015 y acreditado por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina), estuvo a cargo de dos investigadoras docentes que han sido responsables del diseño de la intervención didáctica, así como de su aplicación práctica. Por otra parte, participaron 11 estudiantes de doctorado de diversas universidades argentinas con diferentes formaciones de grado en Ciencias Sociales y Humanas: tres de Ciencias de la Educación, cinco de Letras o Filología Hispánica, una de Inglés, una de Abogacía y otra de Arquitectura. La edad de los cursantes comprendía un espectro amplio que iba de los 25 a los 40 años. También había

diversidad respecto de la situación en la carrera de posgrado: gran parte de los participantes estaban en la etapa inicial de escritura de tesis; una contaba solamente con el proyecto de doctorado escrito y estaba todavía cursando la carrera; otra, en cambio, tenía avances de algunos capítulos.

El objetivo general del curso consistió en introducir a los estudiantes en estrategias y procedimientos fundamentales de la escritura académica, en particular en la escritura de tesis de posgrado. El curso se desarrolló a lo largo de 11 semanas. Los contenidos de los módulos se organizaron de la siguiente manera: módulo introductorio, presentación de la propuesta formativa y realización de actividades de diagnóstico; módulo 1: de la escritura a la escritura académica-científica: la tesis como género académico-científico; módulo 2: el índice y el resumen; módulo 3: el marco teórico; módulo 4: la metodología; módulo 5: la presentación de los resultados; módulo 6: la conclusión; módulo 7: la introducción y el título; módulo 8: la bibliografía y las referencias bibliográficas; módulo 9 o final: elaboración de trabajo final. En cada uno de los módulos se desarrollaron temas y actividades específicas. La primera semana se dedicó a las presentaciones y las actividades de diagnóstico. Durante la segunda, se reflexionó sobre la escritura, con foco en los géneros académicos. Las siete semanas siguientes estuvieron orientadas al análisis de los elementos paratextuales y de las diferentes secciones de la tesis. Este análisis comprendía la reflexión en torno al modelo de la situación comunicativa, al modelo del evento y al modelo textual (Cubo de Severino, Puiatti y Lacon, 2011). En algunos módulos se implementaron actividades individuales; en otros, en pequeños grupos propuestos por el equipo docente en función del área de trabajo y la temática de la tesis del alumnado. Las últimas semanas se destinaron a elaborar el borrador de un capítulo de la tesis (o fragmento de capítulo), lo que representó el trabajo final.

Si bien inicialmente se había planificado utilizar la plataforma Moodle y sus herramientas, debido a problemas técnicos se optó por combinar diferentes herramientas de la web: blog, documentos compartidos en Google Drive, correo electrónico.

### 3.3. Técnicas de recolección

La recolección de los datos se llevó a cabo mediante:

- Análisis documental de toda la propuesta montada en el blog. En la primera etapa del análisis se realizó una lectura global del curso. Se analizó el proyecto didáctico desde su diseño general, la articulación de los módulos, la disponibilidad de los materiales y los espacios de interacción. Se buscaron patrones de semejanza y de diferencia entre los módulos y se analizaron los tiempos destinados a cada uno. En una segunda etapa, se realizó una lectura más profunda de los componentes de cada módulo: materiales (tipo de material, estructura, información contenida, intencionalidad), actividades (tipo de actividad, consignas, tipo de tarea que supone al alumno) y espacios de interacción docente-alumno (intervenciones realizadas, frecuencia y contenido de la respuesta).
- Análisis documental de los cuestionarios aplicados en el transcurso del taller de diagnóstico y de evaluación final del alumnado sobre el curso. Los cuestionarios de diagnóstico que se aplicaron fueron 3: un primer cuestionario, de completamiento con palabras omitidas, de indagación de conocimientos previos sobre conceptos y representaciones acerca de la escritura de tesis; el segundo cuestionario conformado a modo de cuadro con escala de Likert y afirmaciones acerca de las estrategias habituales de escritura y sentimientos respecto de la producción; finalmente, el tercer cuestionario de selección breve consiste en indagar acerca de las competencias digitales

del alumnado para el desarrollo del curso en la virtualidad. Los cuestionarios de evaluación final fueron 2: un primer cuestionario, de respuesta abierta de desarrollo, sobre la valoración general del curso; un segundo cuestionario conformado a modo de cuadro, con escala de Likert y afirmaciones acerca de las estrategias habituales de escritura y sentimientos respecto de la producción aplicado post curso. Como procedimiento para el trabajo con estos cuestionarios, se implementó la misma secuencia descrita supra: una primera lectura general, buscando patrones de análisis, y luego una lectura de mayor profundidad. Se consideraron, por conjunto de cuestionarios: su intencionalidad, las preguntas formuladas y la información recolectada.

- Entrevista semiestructurada al equipo docente que diseñó y llevó a cabo la formación, con preguntas abiertas que permitieran indagar los ejes centrales propuestos, con posibilidad de ampliar en caso de ser necesario a nuevos ejes de indagación. Las preguntas se orientaron a explorar decisiones previas y antecedentes que posibilitaron el diseño e implementación del taller. Se realizaron preguntas en torno a sus concepciones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la enseñanza del contenido específico y la educación virtual. Finalmente, se indagó sobre las decisiones tomadas en la planificación de cada componente de la programación: objetivos, contenidos, metodología, actividades y modalidad. Se podría sistematizar, entonces, en preguntas de indagación de tres tipos en cuanto refieren a: el contexto y la experiencia previa, las concepciones docentes y la planificación concreta de la propuesta. Toda la entrevista se encaminó a propiciar la reflexión del equipo docente acerca de las acciones y decisiones tomadas.

### 3.4. Procesamiento de análisis

El material obtenido fue analizado siguiendo el método comparativo constante de Glaser y Strauss (1967), que implica una secuencia de pasos distintivos desde el material primario hasta la generación conceptual. Así, el procedimiento de análisis comprendió las siguientes fases:

1. Identificación de las unidades de significado y primera categorización. En la etapa inicial del trabajo, se analizaron los diferentes instrumentos de información, tanto en su lectura general como más profunda (análisis de materiales –blog y cuestionarios– y del registro de la entrevista a docentes). Para los diferentes incidentes o fragmentos de interés, se definió una posible categoría. A medida que se avanzó en la lectura se elaboraron tantas categorías emergentes como fue necesario o se incluyó el fragmento en análisis en una categoría previamente definida. En este segundo caso, se lo comparó con los incidentes ya ubicados en dicha categoría, buscando identificar los rasgos que la definían, para poder luego refinarla en subcategorías o combinarla con otras.
2. Integración de categorías y sus propiedades. En esta segunda fase, se compararon los incidentes con las propiedades de las categorías que los contenían y con las de otras categorías. Ello permitió construir categorías más amplias y comprehensivas y –a su vez– deconstruir algunas en subcategorías en cuanto abarcaban incidentes que valía la pena separar.
3. Elaboración de una descripción genérica de la experiencia y su estructura. El proceso anterior converge en la reducción de la gran cantidad inicial de categorías a un conjunto menor, de alto nivel, que se utilizó para una descripción general de la experiencia por la identificación de sus elementos distintivos que involucra interpretación sobre las categorías construidas.
4. Desarrollo de una narrativa sobre la experiencia. En esta narrativa se combinaron las descripciones realizadas en torno a las categorías y se relacionó el análisis del corpus con la categorización construida, a fin de dar cuenta de la experiencia, así como de las diferentes

apreciaciones y valoraciones sobre ella de docentes y alumnos. Este proceso contribuyó a elaborar las conclusiones del artículo.

Para reducir el grado de implicancia del equipo docente del curso en el análisis de la información, en una primera instancia, el trabajo ha sido realizado por una investigadora que no participó ni del diseño ni de la implementación del taller a partir de la interpretación de la información recolectada, los datos construidos y la interpretación otorgada. En una segunda fase, el equipo docente ha revisado y completado el análisis inicial, clarificando interpretaciones de sentido y significaciones otorgadas. La investigadora no docente ha estado a cargo de la integración final.

#### 4. Análisis

A partir del análisis e interpretación de la información recolectada se identificó un conjunto de cuestiones que conforman diferentes ámbitos de actuación docente, entendidos como espacios configurados por diversos problemas o dimensiones. Se reconocieron así, en la planificación, dimensiones vinculadas con dos ámbitos de actuación caracterizados por la reflexión y la decisión (en sentido de acción práctica). A continuación, se describen los análisis realizados en torno a estos dos ámbitos.

##### 4.1. Acciones relativas al ámbito de la reflexión previa a la acción

En la instancia de planificación, de diseño del proyecto pedagógico, el ámbito de reflexión se construye con base en un conjunto de elementos que se definieron como reflexiones sobre: a) problemáticas del aprendizaje en torno al contenido, b) posicionamiento docente ante las problemáticas del alumnado y c) “deber ser” de la propuesta formativa.

###### 1. Reflexiones sobre problemáticas del aprendizaje en torno al contenido

En esta dimensión se identificó que el equipo docente analiza cuáles son las problemáticas del alumnado con respecto al aprendizaje de un contenido específico. En sus reflexiones recuperan elementos que se vinculan con experiencias anteriores como docentes o referentes expertos. Aquí se cruzan dificultades que, por una parte, se atribuyen al alumnado: falta de conocimiento y experiencia previa en el desarrollo de la actividad, decisiones poco acertadas en el proceso de escritura, desconocimiento del proceso escriturario y limitaciones en el acceso a los recursos; y, por otra parte, dificultades relacionadas con las escasas propuestas sólidas de formación que puedan acompañar adecuadamente al alumnado en este proceso. Algunos de los incidentes que ilustran estas reflexiones son:

Había advertido las dificultades que doctorandos en Educación, el área de mi interés prioritario, enfrentan; entre otras: 1) constreñida experiencia previa en investigación (...); 2) la “soledad” del tesista (...); 3) la naturaleza misma del campo disciplinar (...) que no promueve e, incluso, obstaculiza un acuerdo teórico y metodológico para investigar un tema; en línea con ello, faltan cursos específicos de posgrado que los puedan realmente ayudar (...); 4) los temas que eligen responden a intereses muy personales (...); 5) en algunos temas, se les hace imposible acceder a bibliografía que supone altos costos o que está escrita en idioma extranjero (poquísimos manejan el inglés, por ejemplo). (Registro de entrevista - ED, página 1).

Las declaraciones del alumnado refuerzan estas apreciaciones del equipo docente como se puede



observar en el ejemplo:

El curso que tomé abordaba la redacción académica de manera muy general. No tuvimos que realizar tareas aplicadas de planificación concreta. Encuentro que los cursos demasiado teóricos, o bien teóricos solamente, no resultan de tanta utilidad como aquellos que se aseguran que alumnos realicemos la conexión entre teoría y aplicación. Nadie nos acompañaba. En mi carrera de grado tuve talleres introductorios a la metodología de la investigación pero, según recuerdo, mi experiencia al trabajar en mi tesis de Licenciatura fue más bien basada en la intuición y no en la comprensión clara de la metodología de la investigación. (Registro de cuestionario alumnos - CA1, página 1)

Las reflexiones del equipo docente en torno a estas problemáticas referidas al contenido y su diseño en propuesta de enseñanza se convierten en el punto de partida esencial de la planificación. Desde allí, puntualizan los motivos para el diseño de un planteo superador en relación con la modalidad didáctica y con la configuración del contenido. La posibilidad de identificar estas cuestiones permite dar respuestas diferentes y creativas.

## 2. Reflexiones en torno al posicionamiento docente ante las problemáticas del alumnado

En línea con la dimensión anterior, se pudieron identificar elementos que se vinculan con una postura particular del equipo docente ante las dificultades del alumnado. A lo largo de las entrevistas se pone de manifiesto una preocupación explícita por la situación de doctorandos en cuanto a su desarrollo y formación. Expresan valoraciones, sentimientos y acciones asociadas al reconocimiento de esta problemática:

Me genera angustia cuando se “pierden” alumnos por falta de apoyo (...) citamos a tesistas y directores, (...) los tratamos de ayudar con las dificultades, los asistimos en los análisis cuantitativos –eligen temas que los requieren y, como advertimos que luego pagan fortunas por asesoramiento que termina no sirviendo, hace algunos años que o los derivamos a gente que sí puede ayudarlos o lo hacemos nosotros–, entre otras estrategias. (ED, página 2)

Se destaca esta dimensión puesto que refleja una aproximación a los problemas que se pueden adscribir a un posicionamiento crítico frente a la actividad educativa. La disposición y capacidad del docente de comprender e interpretar estas problemáticas se convierten en acciones centrales para adecuar el proyecto a las necesidades del alumnado y para transformar las prácticas.

## 3. Reflexiones acerca de cómo debería ser la propuesta formativa

En esta dimensión se integran diferentes aspectos sobre el deber ser del diseño. Los aspectos identificados son: los supuestos y concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, las teorías implícitas y, por último, la perspectiva de una oferta a distancia.

En relación con el primer aspecto –los supuestos y concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje–, se identificaron en las expresiones docentes elementos que refieren a su forma de concebir los procesos educativos respecto de los contenidos seleccionados. En el marco de sus reflexiones sobre cómo debería enseñarse la escritura de posgrado, explicitan cuestiones vinculadas con concepciones, por un lado, referentes al enseñar y aprender a nivel muy general y, por otro, en torno del proyecto didáctico global más adecuado, niveles +3 y +2 de la actividad del profesorado (Margolin et al., 2005). Si bien mencionan algunos elementos que remiten al proyecto didáctico local, en esta instancia de reflexión se focalizan en los niveles señalados:

Por el referido destinatario de este curso específico, pensamos que necesitaban una propuesta curricular que “siguiera” la estructura de una tesis –desde el índice hasta las referencias bibliográficas– y que trabajara con textos auténticos, con “tesis” (en este sentido, es frecuente que doctorandos no estén familiarizados con el género que deben producir), que combinara actividades individuales con actividades colaborativas, que promoviera la reflexión, la metacognición, sobre qué “cuenta” como conocimiento, argumentación, justificación en su disciplina y en una investigación de nivel de posgrado, qué recursos lingüísticos se pueden emplear para comunicar lo que se quiere; todo ello encaminado a un producto tangible: la escritura de un capítulo (o de un apartado) de la tesis –para buena parte del alumnado ha sido el “primero”– (ED, página 2).

En las respuestas del equipo docente, se puede advertir cómo conciben la enseñanza y el aprendizaje de este contenido: lo plantean en el proceso de actividad, en la práctica misma de la escritura en el posgrado. Este enfoque parecería estar asociado con el hecho de que el contenido es netamente procedimental, por lo que a través de todo el taller se advierte claramente la significatividad pedagógica que se le otorga a la acción del alumnado. Le atribuyen una relevancia central al proceso de análisis y práctica de estudiantes, tanto individual como grupal; conciben un proyecto didáctico cimentado en un rol activo de alumnado y un rol facilitador por parte del profesorado. Al mencionar las actividades planteadas, se destacan aquellas que suscitan la reflexión y la metacognición, por lo cual es posible interpretar que priorizan las tareas que promueven un desarrollo cognitivo de nivel intermedio y superior en estudiantes. Sus preocupaciones como docentes se encaminan más hacia la comprensión, aplicación y análisis del proceso escriturario, que hacia la memorización de sus etapas.

Un segundo aspecto identificado en las reflexiones acerca del deber ser del diseño alude, como se ha adelantado, a las teorías implícitas. Construidas con base en los conocimientos adquiridos en la experiencia y en la formación académica, las teorías implícitas dan cuenta de esta doble vertiente del conocimiento docente.

Al respecto, remiten a la experiencia docente como una fuente concreta para pensar acciones pedagógicas futuras. En varios fragmentos de las entrevistas se acude a dicha experiencia como punto de partida para la configuración del curso en análisis. El equipo docente refiere a sus observaciones de los trabajos del alumnado en sus clases, a la evaluación de otras propuestas de enseñanza sobre la misma temática, a la identificación de dificultades concretas y recurrentes en el alumnado, más allá de la realización de diferentes cursos. Además de esos señalamientos, una docente describe una experiencia previa puntual que resulta un antecedente relevante para el diseño de la propuesta en análisis:

Una experiencia previa, que desarrollamos con una doctoranda experta en TIC, también un taller virtual con alumnos de doctorado en educación –de la Universidad Católica de Cuyo, de San Juan– durante dos años (2011-2012) en plataforma Moodle se formalizó como curso no obligatorio, esto es, por fuera de la institución. Éramos pocos y el enfoque bastante informal, sobre todo basado en lecturas, foros de discusión, el portafolio electrónico y la retroalimentación a las tesis en curso. De todos modos, dio algún fruto: se doctoraron dos de seis; de los otros cuatro, dos abandonaron y dos siguen con sus tesis (ya llevan como nueve años). (ED, página 2)

La valoración de los resultados de esta experiencia pareciera ser un aspecto a considerar en propuestas futuras. El conocimiento práctico adquirido de este modo, en una modalidad virtual y con temáticas afines, se convierte en insumo para pensar nuevas estrategias docentes.

Respecto de la segunda fuente de las teorías implícitas, el equipo docente subraya su itinerario formativo como parte de la configuración del curso:

Es interesante en relación con el diseño de la propuesta que hemos tenido diferentes trayectorias formativas y profesionales: Guadalupe se ha graduado como profesora, licenciada y doctora en Letras; ha pasado por estudiar la interacción comunicativa en el aula, tanto la presencial como la virtual, y desde allí se ha interesado por la enseñanza de la lectura y la escritura mediada por tecnologías (...). Gilda se ha formado en Ciencias de la educación, específicamente en Psicología educacional y en Metodología de la investigación, con la mirada puesta en el alumnado, primero de grado y con el tiempo (por la inclusión en las tareas de posgrado) de doctorado [al respecto me permito una digresión: es la primera vez en mi ya extensa vida profesional que me dispongo a expiarme “mirándome” o, si me desdoble, mirando al “docente”; aunque, como todo docente, es continua la reflexión sobre la tarea, nunca había expuesto exhaustivamente esta reflexión, un lindo desafío], en particular en sus dificultades (para comprender y pensar críticamente –en el grado–, para producir un texto académico de calidad –en el posgrado–). (ED, página 3)

En los fragmentos previos se observa claramente que la fuente de conocimiento sobre la que construyen sus teorías implícitas abarca las dos dimensiones que distinguen Rodrigo et al. (1993): una más formal, fundada en la formación académica, y una más informal, construida con base en la experiencia profesional. Ambas operan como cimiento del diseño de prácticas futuras en cuanto reconocerlas e identificar su procedencia permite argumentar las decisiones posteriores.

Por último, se identificaron expresiones concernientes a cómo debería ser el proyecto formativo en un entorno virtual. En esta dimensión es interesante relevar aspectos distintivos y propios de la incorporación de una modalidad diferente. Si bien los análisis del diseño pedagógico parecen ser generales, cuando se introducen referencias a la virtualidad, la planificación asume otras condiciones. De este modo, se remite explícitamente al conocimiento acerca de las tecnologías, a las concepciones de su utilización en la enseñanza y a los impactos que le atribuyen en la formación:

Concebimos la enseñanza virtual como un proceso complejo en tanto las dimensiones propias de la enseñanza son “atravesadas” (actualizadas, modificadas, repensadas...) por los nuevos medios digitales. (...) De todos modos, consideramos que la inclusión de tecnologías digitales en la enseñanza ofrece tanto ventajas como desventajas, y que ambas se presentan en cualquier experiencia educativa. Finalmente, estamos convencidas de que no se trata de subir documentos y proponer discusiones abiertas sobre ellas, sino que el diseño se debe basar fundamentalmente en la propuesta de actividades de naturaleza diversa (individuales y grupales) pautadas con una frecuencia determinada. Así, debemos comprometer a los estudiantes con actividades frecuentes para sostener su presencia virtual. (ED, página 3)

Esta concepción general supone una visión que no solo refiere al cambio de medio, sino también a la transformación y adecuación de la enseñanza para un entorno diferente. De las respuestas del equipo docente se desprende que la modalidad virtual supone un trabajo didáctico específico, que en el momento de la planificación asume ciertas particularidades.

Asimismo, desde su perspectiva, dicha modalidad virtual involucra procesos de aprendizaje diferentes. Por tal motivo, en la planificación docente anticipan un público con ciertas condiciones y conocimientos, más o menos apropiados, para una formación a distancia:

En relación con el alumnado, pensamos en la variedad de perfiles existentes en términos de usos de tecnologías: algunos seguramente saben utilizar variedad de tecnologías y con mucha frecuencia y diferentes fines, mientras que otros no están tan familiarizados con el uso de tecnologías y menos con fines educativos. Contamos con un cuestionario que permite relevar información acerca del uso de tecnologías para la escritura, lo que nos brinda información sobre la cantidad de tiempo que están conectados a Internet, las tecnologías para la escritura que utilizan y el modo en que las emplean. (ED, página 3)

En el diseño de las prácticas, también reflexionan acerca de incorporar diferentes instrumentos que les permitan contar con información sobre las competencias de destinatarios.

Finalmente, a partir de una concepción general y particular acerca de la educación virtual y de la consideración de la necesidad de un alumnado con conocimientos tecnológicos suficientes, se delinea una propuesta formativa que integra virtualidad y contenido específico (enseñanza de la escritura). La reflexión con base en los estudios previos y en la experiencia personal, permite establecer cuáles son los elementos fundamentales por incluir en el proyecto didáctico; dicha reflexión, en la instancia de planificación, se vuelca en el diseño de acciones concretas de enseñanza.

Hasta este momento del análisis se desarrollaron las dimensiones de la planificación identificadas en torno al ámbito de la reflexión. Estas dimensiones se articulan y dan el sustento necesario a la praxis docente que se explicita en la categoría construida como ámbito de decisión, que se analizan en el siguiente apartado.

#### **4.2. Acciones relativas al ámbito de la decisión**

Este ámbito reúne un conjunto de decisiones, visibles y concretas, sobre la actuación docente que se plasma finalmente en el programa con todos los componentes de la planificación de la enseñanza.

Las dimensiones que definimos aquí refieren a decisiones respecto de: a) la modalidad, b) el proceso general y c) el proyecto didáctico local.

##### **1. Decisiones acerca de la modalidad**

En esta dimensión se identificaron acciones iniciales, antes de comenzar el curso, y decisiones que se asumen durante su desarrollo. En la categoría iniciales, como acciones previas y anteriores al desarrollo de la actividad formativa se establecieron: la elección de la modalidad de formación junto con las herramientas tecnológicas y la indagación de saberes previos en torno del contenido y de las competencias digitales. En la categoría durante el desarrollo del curso, como acciones realizadas durante la actividad formativa se ubicaron las acciones de seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje virtuales.

Una de las primeras decisiones que ha mencionado el equipo docente es la elección del entorno para llevar a cabo la experiencia. Es importante señalar tres condiciones que explican esta decisión: 1) el interés de una de las profesoras, centrado en explorar la enseñanza de la lectura y escritura “mediada por tecnologías”; 2) la distancia física entre docentes, que hacía más adecuada una propuesta formativa en línea; y 3) la potencialidad del entorno para convocar doctorandos de la Facultad de Filosofía y Letras residentes en otras provincias.

Más allá de estos condicionamientos preliminares, las respuestas del equipo docente muestran

intenciones, previsiones y actuaciones que se vinculan con aspectos pedagógicos y didácticos relativos a la incorporación de la virtualidad.

En cuanto a las acciones iniciales, otra decisión temprana fue seleccionar las herramientas de enseñanza en función tanto de la disponibilidad tecnológica como del enfoque pedagógico que sostienen:

Un aspecto fundamental por destacar es que, dado que la universidad ese año (después ya sí) no contaba con la plataforma educativa habilitada para la formación de posgrado, recurrimos a una plataforma Moodle más informal. El problema fue que diseñamos gran parte del curso y le dimos inicio allí y, a las horas de haber comenzado, la plataforma se cayó y no pudimos recuperar lo realizado. Al instante pensamos una alternativa: utilizaríamos diferentes aplicaciones y programas de Internet, particularmente de la Web, para dictar el curso. Así, buscamos las aplicaciones que presentaran las funcionalidades que pensábamos utilizar en la plataforma: las entradas de los blogs, para los intercambios grupales que habíamos pensado llevar a cabo en los foros; los documentos compartidos, para el trabajo de escritura grupal que pensábamos desarrollar en las wikis; los correos electrónicos, para compartir documentos e informaciones que en la plataforma se hubieran presentado en carpetas, etiquetas o herramientas de subida de tareas. (...) En las posteriores ediciones, la universidad ya contaba con la plataforma Moodle y concentramos las actividades del taller allí. (ED, página 8)

Por otra parte, en función de estudios previos (propios y ajenos), partimos de reconocer y aprovechar algunos beneficios de las tecnologías digitales para la enseñanza de la escritura. (...) el diseño se debe basar fundamentalmente en la propuesta de actividades de naturaleza diversa (individuales y grupales) pautadas con una frecuencia determinada. (ED, página 3)

Las decisiones del equipo docente, en cuanto al soporte y las herramientas, están definidas en parte por la disponibilidad de la tecnología (si sus herramientas están listas para ser utilizadas o si necesitan que un experto en el tema las adecue) y, en parte, por el enfoque pedagógico. Aunque habían seleccionado una plataforma de fácil administración, por el inconveniente tecnológico referido debieron recurrir a otras herramientas que cumplieran con el mismo requisito, de administración sencilla, y que posibilitaran el desarrollo del proyecto formativo desde el enfoque pedagógico propuesto. La disponibilidad, en la universidad o en el acceso público, es el primer paso en la elección de la herramienta más adecuada. Sin embargo, no es el único aspecto relevante. La decisión se explica también por un enfoque particular, de las profesoras, acerca de cómo se enseña y aprende la escritura de posgrado en la virtualidad: un modelo que involucra una participación activa por parte del alumno, en situaciones individuales y grupales, un rol docente de seguimiento y acompañamiento y un diseño didáctico centrado en acción y análisis de la acción. Este enfoque se evidencia en la configuración del blog, pero también en el proyecto didáctico local. Ciertamente, la enseñanza en la virtualidad exige reconocer el cambio de medio y adecuar las prácticas a un entorno diferente (Sangrà, 2001). En este sentido, seleccionaron herramientas alternativas que pudieran dar respuesta a las necesidades formativas de los doctorandos.

En relación con la modalidad, un segundo conjunto de decisiones que se identificaron se refiere al interés por identificar los saberes y capacidades previas del alumnado para formarse en escritura a través de la virtualidad. En este conjunto se distinguieron, por una parte, los instrumentos dirigidos a profundizar en los conocimientos acerca del contenido y, por otra, en las competencias digitales

para la participación en el taller. Estas inquietudes se ponen de manifiesto en las consignas de los instrumentos de diagnóstico aplicados por el profesorado antes de iniciar la formación. Los primeros dos instrumentos indagan acerca del conocimiento específico: los procesos de escritura académica; el tercero, cuestiones vinculadas con las estrategias cognitivas y habilidades de pensamiento del alumnado. El cuarto refleja la otra área de exploración de saberes previos: las competencias y habilidades digitales del alumnado para desempeñarse en entornos virtuales. Los ejes sobre los que se montó el cuestionario fueron los siguientes: Procesador de texto (se indaga acerca del procesador que utilizan, la frecuencia de uso y el nivel de conocimiento de las diferentes funciones ofrecidas), Internet (solo se preguntó la frecuencia de acceso), Aplicaciones educativas (conocimiento de plataformas educativas y herramientas utilizadas) y Aplicaciones y Servicios de la Web 2.0 (específicamente, conocimiento y uso de Dropbox y Googledocs).

Un tercer conjunto de decisiones remite a las acciones realizadas en el transcurso de la formación relativas al seguimiento del alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, que halla su fundamento en el proyecto didáctico local. El equipo docente destaca una modalidad de acompañamiento constante, la que en un entorno virtual adquiere mayor relevancia. En este sentido, el análisis muestra que, en cada uno de los módulos, se implementa un foro denominado Consultas de dudas y preguntas relativas al módulo. Todos contienen, además, la presentación de la temática, su material bibliográfico, la consigna de trabajo (grupal y/o individual) y los foros de intercambio. En ellos el equipo docente inicia el hilo de conversación y deja abierto el espacio para el desarrollo del diálogo. En cada uno de estos espacios el intercambio es fluido. Docentes activan el debate, retoman las consultas, re-preguntan, ofrecen información, integran y sintetizan los aportes y sugieren lectura para profundizar. Sus intervenciones se dirigen a concretar una verdadera promoción y seguimiento de la comprensión, el análisis y la integración del contenido que va realizando el alumnado. Este acompañamiento del proceso, que forma parte de la estrategia docente, también es propio de la incorporación de la virtualidad. En estos foros se identificaron diferentes intervenciones, que responden a diversas intencionalidades y diversa intensidad de participación. Las intervenciones de mayor número de frecuencia son aquellas que clarifican conceptos. Las de menor frecuencia son aquellas que refieren a procedimientos o señalamientos concretos sobre el modo de proceder en la escritura. Cabe señalar en este punto que las referencias a los procedimientos de escritura se dan con mayor frecuencia en las devoluciones sobre los trabajos individuales y/o grupales. De este modo, los foros quedan reservados a cuestiones generales del curso.

En palabras del equipo docente, estas estrategias se sustentan en una anticipación acerca de cómo puede sentirse el alumnado en estos contextos y cómo debiera ser la formación:

Debemos comprometer al alumnado con actividades frecuentes para sostener su presencial virtual.  
(ED, página 3)

Nos preocupaba realizar devoluciones rápidas, orientar análisis y seguir al alumnado en sus producciones, que no se detengan y avancen en el proceso. Lograr una buena participación. (ED, página 4)

Según doctorandos estas acciones docentes impactaron en su proceso formativo:

A pesar de ser un taller virtual sin instancias presenciales, me parece que se desarrolla sin mayores inconvenientes gracias al seguimiento permanente del equipo docente y al compromiso que asumen

tanto docentes como participantes para llevar adelante las distintas tareas. Hay pautas claras y una manera de comunicarlas y sostenerlas firme pero agradable que hacen que uno se disponga a cumplir con ellas. (Cuestionario final estudiantes- CE2)

El alumnado advierte el apoyo del equipo docente (en el seguimiento que realizan de la tarea y en la asistencia sostenida a su formación) y lo valoran, particularmente por la distancia que implica la virtualidad.

## 2. Decisiones acerca del proceso general

Otro conjunto de acciones que verbaliza el equipo docente respecto del ámbito de decisión son las vinculadas con el enfoque acerca de cómo llevar a cabo su tarea de diseño e implementación de la enseñanza. En el marco de estas decisiones identificamos una categoría central: una visión procesual y dinámica, que se asemeja a un objeto en movimiento, que se reconfigura en función de la realidad en la cual se inserta y que se ajusta en el mismo devenir de la enseñanza. Es acción pedagógica que se transforma:

La diversidad de carreras nos ha ido llevando a adaptaciones complementarias, como señala Guada. Para poner un ejemplo muy concreto: en las tesis en Derecho y de Filosofía no se incluye un capítulo propiamente metodológico; la referencia a la metodología –ej.: análisis documental– es un paso retórico de la Introducción. Entonces, a nuestros abogados y filósofos los hemos tenido que asistir para la resolución de las actividades del módulo correspondiente, pensadas para un capítulo con formalidad metodológica, porque no encuentran tesis de su especialidad para cumplir con las consignas. (ED, página 5)

Lo anterior permite aclarar, entonces, que la praxis docente se concibe como una acción pedagógica flexible, que se ajusta a los imprevistos y a las necesidades del grupo. Atiende a diferentes elementos de la situación educativa: la adecuación de los propósitos y los objetivos, la apropiación de los conocimientos y la participación de los destinatarios en la propuesta didáctica, la práctica docente basada en el análisis y la reflexión durante el devenir del proceso formativo. Se encuentran dispuestas a adaptar la planificación, sin perder de vista los objetivos. Una perspectiva crítica, que analiza el contexto de la formación y da respuesta flexible a las dificultades surgidas.

## 3. Decisiones acerca del proyecto didáctico local

En este nivel se identificaron cuestiones referidas específicamente a la definición del contenido, la metodología de enseñanza y la propuesta de evaluación.

En cuanto a la primera dimensión –el contenido– las decisiones se basan, por una parte, en el bagaje de las teorías implícitas y, por otra, en el reconocimiento de la problemática didáctica y de aprendizaje. Ambos ejes ya fueron abordados en el ámbito de la reflexión, pero interesa aquí profundizar en cómo esas dimensiones se transforman en fuente de definición del diseño de la enseñanza, en insumo para la acción:

En la fundamentación del programa, encontramos los supuestos que encaminaron el diseño de la propuesta y que muestran la combinación de las diferentes tradiciones de formación y desempeño laboral de docentes. Allí se conjugan categorías provenientes de teorías del lenguaje y del discurso, con un enfoque más centrado en el estudiante y sus posibilidades, y un marco teórico asociado a la incorporación de tecnologías en el ámbito educativo. De allí que, al momento de diseñar la

propuesta, las decisiones han estado determinadas por algunas dimensiones básicas: la tesis como género del discurso especializado, el aprovechamiento de las características de las tecnologías digitales, las actividades en función de alcanzar la autorregulación del alumnado, que le permita establecer metas alcanzables, controlar la tarea de escritura (ej.: la revisión del texto como actividad psicolingüística inserta en el propio proceso de producción escrita), “pensarse” como productor de conocimiento, manejar los pensamientos negativos (“no sé escribir, producir buenas oraciones o buenas síntesis o buenas conclusiones personales”, “me preocupa que mis dificultades para la escritura puedan sabotear mi tesis”, “me da temor mostrarle el escrito a mi director/a”) y la procrastinación, la tendencia a posponer la tarea de escritura. (ED, página 4)

A partir de estas reflexiones se puede establecer que el equipo docente, con base en sus supuestos y en la problemática de aprendizaje del contenido, define gran parte de la propuesta por desarrollar, los componentes de programación de la enseñanza más importantes. Los elementos que mencionan (en los extractos citados y en anteriores) son: el alumnado destinatario (estudiantes de posgrado con proyecto de investigación aprobado y que necesitaran asistencia para “arrancar” con la producción), los aspectos formales del curso (curso acreditable de posgrado con 45hs.), la temática (específica de escritura), los contenidos (la tesis como género del discurso especializado; una propuesta curricular que “siguiera” la estructura de una tesis –desde el índice hasta las referencias bibliográficas–, focalizada en las características tradicionales del género; categorías provenientes de teorías del lenguaje y del discurso), la metodología (trabajar con textos auténticos, con “tesis”, combinar actividades individuales con actividades colaborativas, que promovieran la reflexión, la metacognición, esto es, encaminadas a suscitar la autorregulación del estudiante) y la producción final (dirigida a un producto tangible: la escritura de un capítulo).

El segundo conjunto de decisiones acerca del proyecto didáctico local, concierne a la definición metodológica, uno de los ejes de mayor recurrencia en todo el análisis documental de la propuesta, en la entrevista al equipo docente y en el análisis de los resultados y cuestionarios finales al alumnado.

El equipo docente refiere varias veces a las estrategias, a los materiales y a las actividades como los elementos más potentes del diseño; por ejemplo:

Decidimos, así, que debería ser una propuesta prolongada con tiempo suficiente para familiarizarse con la reflexión sobre la escritura académica, reflexionar concretamente sobre la escritura de cada una de las secciones fundamentales de la tesis y elaborar un capítulo o apartado de la tesis con ayuda del equipo docente. (ED, página 3)

Desde su perspectiva, la acción pedagógica no se reduce a enseñar contenidos, como una regla técnica o un mecanismo rígido y exacto, sino que el desafío radica en enseñar y aprender a pensar correctamente con base en el contenido propuesto. Entre las estrategias que emplean, se pueden enumerar: valorar el desempeño del alumnado y alentarlos; sistematizar el análisis realizado por cada alumno o grupo, explicitando el vínculo entre los comentarios; señalar problemas en el análisis; orientarlo; extenderlo; promover la participación y derivar recomendaciones. Todas estas intervenciones docentes se estructuran en dos fases: con el objetivo de familiarizar al alumnado con escritos afines a los que deben escribir (tesis de posgrado, tesis de la disciplina, tesis del tema), ponen a su disposición materiales y recursos de enseñanza; luego, proponen actividades que los involucren en tareas de resolución práctica.



En el análisis documental del curso se ha podido observar gran cantidad de materiales de enseñanza, algunos de ellos especialmente diseñados para el grupo y otros provenientes de diferentes fuentes. Entre otros, se identificaron tesis, textos expositivos, presentaciones en Power Point, guías de lectura, documentos para trabajos prácticos, síntesis de reflexiones e interacción entre estudiantes. Asimismo, se observaron, en todos los módulos, espacios de intercambio con el alumnado referidos a consultas generales y/o específicas sobre el taller y foros destinados a su participación en las actividades propuestas para el desarrollo del contenido. Los textos construidos en esas intervenciones presentan producciones teóricas muy completas, que complementan el resto de los materiales diseñados y dispuestos para la enseñanza.

También el alumnado destaca el enfoque de la formación, las estrategias didácticas y los materiales:

Existen otras contribuciones además de las mencionadas. El mismo hecho de leer, analizar e interpretar distintas tesis es una estrategia valiosa para poder visualizar cómo debe adecuarse la escritura del trabajo personal al respecto, cómo se trabajan distintas metodologías, cómo se exponen los resultados, etc. (CE3)

Fue importantísimo su [este “su” refiere al equipo docente] soporte respetuoso en todas y cada una de las tareas que realizamos. Los recursos proporcionados fueron oportunos y de mucha ayuda. (CE2)

El alumnado destaca la intervención docente en sintonía con un acompañamiento constante y preciso. También subraya, como parte de la actividad pedagógica, la selección y/o producción de materiales que funcionaron de apoyo a la enseñanza. Entre sus cualidades se advierten aspectos tales como calidad y pertinencia. Los buenos textos, en términos de claridad, estructuración y profundidad, y su adecuación a la propuesta formativa son las categorías que aparecen con mayor frecuencia.

En concordancia con las estrategias didácticas, las actividades planteadas buscan generar situaciones concretas de práctica de escritura y se abordan en una doble vertiente: actividades individuales y actividades grupales. Algunos fragmentos de las entrevistas manifiestan este enfoque:

Los estudiantes siguen la propuesta didáctica, la que tiene una organización bastante pautada: 1°) leen la bibliografía sugerida: el libro de cabecera –Cubo et al. (2011)–, los documentos de cátedra y/o los powers; 2°) van completando las guías de actividades en los tiempos previstos y según la modalidad propuesta (individual, grupal; en el blog –2015– o en la plataforma –a partir de 2016–, o una producción en Word) a propósito de los capítulos de tesis proporcionados en los dos primeros módulos, desde el tercero (capítulo teórico) trabajan sobre tesis de su especialidad (una/s que cada alumno o grupo seleccione especialmente; inclusive, en algunos casos –los menos–, la propia tesis); 3°) van reflexionando “harto” (como se dice en Chile), es la actividad concomitante de todo el taller; obviamente, algunos se comprometen más con las actividades y se dedican más a dicha reflexión que otros. (ED, página 5)

Todas las actividades sostienen dos atributos esenciales: se orientan a un modelo de enseñanza que hace hincapié en propiciar mayores oportunidades para que los estudiantes puedan comprender, aplicar y analizar la práctica y, por otra parte, gestionan la cooperación entre pares, el trabajo conjunto.

En cuanto a la primera perspectiva, las actividades enfatizan la promoción de habilidades cognitivas de orden intermedio (habilidades basadas en la interpretación y aplicación de los conocimientos a las actividades prácticas) y superior (habilidades basadas en la convergencia de habilidades cognitivas,

para el análisis y síntesis de las propias actividades desempeñadas) ya que procuran introducir al alumnado en una dinámica de acción/reflexión. Atraviesa esta perspectiva el supuesto implícito sobre la relevancia que adquiere la práctica para el aprendizaje de una habilidad concreta. El equipo docente propone las tareas y brinda apoyo de carácter general, ayudando al alumnado a resolver los problemas vinculados con dicha práctica a medida que se presentan. Al respecto señalaron:

Los problemas o limitaciones al realizar las actividades, producidos por la novedad de los temas desarrollados y por la complejidad de los procesos de escritura, se fueron resolviendo con el intercambio de ideas en el foro, la retroalimentación realizada por el equipo docente en la resolución de las actividades y la lectura de los textos. (CE9)

En cuanto a la segunda perspectiva, bajo el modelo de un rol protagónico del alumnado, las actividades grupales implican un valor agregado por sobre las tareas individuales:

Es fundamental el trabajo metalingüístico en torno a las tesis que se realiza en diálogo con los pares (colegas del área o de otras áreas) y los expertos (docentes de los talleres, directores). (ED, página 6)

Es rica la experiencia del trabajo colaborativo en grupos constituidos por personas formadas en distintas disciplinas (una suerte de “interdisciplina”) y en distintos momentos del trayecto formativo. (ED, página 7)

Del planteo del equipo docente se puede inferir un efecto positivo de los intercambios entre estudiantes que provienen de diversas disciplinas y que se hallan en diferentes instancias del proceso formativo. La mutua interacción con pares promueve tanto la complejidad cognitiva como el desarrollo social. En sus estimaciones sobre los beneficios de compartir el proceso de escritura, el equipo docente no solo se refiere a la importancia de empatizar con otros, reducir la ansiedad y el sentimiento de soledad del doctorando, sino también destacan su potencialidad para fomentar el desarrollo intelectual y la capacidad de reflexión sobre la propia práctica y la de otros. La combinación de apoyo social y desarrollo cognitivo, producto del trabajo colaborativo, se manifiesta en el aprendizaje expeditivo y profundo de contenidos y habilidades. Los mismos estudiantes señalan dichos beneficios:

La tarea de escribir una tesis es muy solitaria. El trabajo grupal me ha permitido dialogar con otros acerca de cómo trabajar en producción de textos, aclarar dudas sobre temas que no había comprendido bien, tener lectores de lo que escribo y llegar a acuerdos para desarrollar las consignas en los tiempos estipulados. (CE10)

Desde la perspectiva de estas intervenciones, aprender colaborativamente exige el esfuerzo individual. El alumnado menciona logros personales a partir de dicho esfuerzo individual y de la interacción cooperativa; esto es, el aprendizaje en grupos no somete sino que potencia a los individuos.

El último conjunto de decisiones acerca del proyecto didáctico local remite a la estrategia de evaluación. En concordancia con el enfoque que sostiene toda la experiencia, el equipo docente aplica una estrategia de evaluación formativa durante el desarrollo del curso: en las actividades, monitorean la comprensión y establecen el alcance parcial de los objetivos propuestos, reconfiguran la orientación de la praxis y aportan nuevos materiales y tareas.

La evaluación sumativa, orientada hacia la escritura de un capítulo o apartado de la tesis, integra las evaluaciones parciales. Consiste, por lo tanto, en un trabajo que permite unificar los avances realizados durante el taller para componer un texto nuevo. Si bien se ubica como instancia final,

forma parte de una estrategia formativa. Al respecto, un cursante menciona:

Uno de los principales aportes ha sido la evaluación del trabajo final orientado hacia la elaboración de una parte de la tesis. Esta experiencia me pareció sumamente útil y motivadora en la que además y personalmente he podido comprobar que, aplicando lo aprendido en el curso, me siento más seguro y fortalecido que al comienzo. (CE7)

En esta instancia, el alumnado tiene la oportunidad de integrar el conocimiento adquirido para avanzar en el desarrollo de su tesis. Bajo la propuesta de elaborar un capítulo, recorre los aspectos esenciales de la escritura del género discursivo a fin de concretarlos en la producción propia.

Para sintetizar el análisis presentado, se puede establecer que, en la dinámica de la planificación, se identificaron diferentes saberes, experiencias y previsiones que se refieren a dos ámbitos: el de la reflexión y el de la decisión. Estos ámbitos, observados en acciones concretas, responden a un modelo de docente reflexivo que asume su labor educativa de modo crítico a partir del análisis y reconfiguración continua de la práctica.

## 5. Conclusiones

En el presente artículo, se ha analizado la primera edición de un taller virtual orientado a promover la escritura de la tesis de posgrado; se centró, particularmente, en el diseño de la intervención pedagógica, instancia de planificación. Se abordaron las acciones del profesorado desde dos perspectivas que se han denominado el ámbito de la reflexión y el ámbito de la decisión. A lo largo del análisis se han puesto de manifiesto consideraciones (a modo de reflexiones) que el profesorado asume durante el momento de la planificación de las prácticas: las reflexiones sobre las problemáticas del aprendizaje en torno al contenido, las reflexiones en torno al posicionamiento docente en relación con el alumnado, las reflexiones acerca de cómo debería ser la propuesta formativa. Asimismo, se abordó una segunda dimensión vinculada con la decisión docente. Así se consideraron aspectos tales como la decisión acerca de la modalidad, decisiones acerca del proceso general, decisiones acerca del proyecto didáctico local.

A lo largo de todo el análisis, se ha detectado un modelo de reflexión-acción que atraviesa los ejes y que permite definir los criterios sobre los cuales se enmarca la propuesta de enseñanza abordada. En el ámbito de la reflexión, la díada reflexión-acción se evidencia en análisis de acciones y experiencias anteriores que posibilitan al equipo docente configurar nuevas prácticas. En el ámbito de la decisión, la díada reflexión-acción se pone de manifiesto en el diseño de una propuesta de enseñanza sustentada en reflexión previa y sobre lo que sucederá (la previsión), al tiempo que se ajusta en su devenir mismo por ciclos recurrentes de reflexión-acción.

Se concluye, entonces, que el análisis recupera el enfoque referido de Schön (1992, 1998). En la planificación del taller, el profesorado vincula el conocimiento teórico (sus saberes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, las teorías de la escritura y los géneros académicos) con la actividad práctica, tanto la derivada de sus experiencias docentes como de investigaciones precedentes que han llevado a cabo.

Por otra parte, la manera en que se planifica y desarrolla la propuesta formativa tiene en cuenta los factores de la enseñanza virtual (Dede 2007; Gómez, 2013; Lion, 2006; Litwin, 2000; Mena,

Rodríguez y Diez, 2005; Tiffin y Rajasingham, 1997): la flexibilidad, ya que el diseño se adapta al entorno digital, a las competencias diversas del alumnado, a los tiempos disponibles; la cooperación, por la importancia dada al trabajo colaborativo entre alumnos; la personalización, particularmente a través de las adecuaciones de las tareas a la formación disciplinar de doctorandos; y la interactividad, que se establece de manera permanente tanto entre estudiantes como entre el alumnado y el equipo docente. Así, el modelo de reflexión-acción descrito se hace evidente en las decisiones acerca de la configuración didáctica en la virtualidad.

Finalmente, se considera interesante subrayar que el enfoque de práctica reflexiva se transfiere al alumnado. La propuesta formativa se orienta a lograr en ellos el mismo proceso de reflexión-acción sobre la práctica –sobre escritura de la tesis– que subtiende el modo de abordar su enseñanza. En definitiva, se vuelve al planteo inicial: la praxis docente no se reduce a aplicar un conjunto de técnicas didácticas, sino a desarrollar un enfoque de la acción que supone análisis y reflexión.

En definitiva, el modelo de reflexión-acción, con el análisis de las diversas dimensiones abordadas –tanto de la reflexión como de la decisión y en su conjunción–, resultan una mirada diferente a la planificación de las prácticas de la enseñanza en modalidad virtual en la escritura de posgrado. Así, el trabajo realizado ofrece una serie de categorías conceptuales que se consideran potenciales ejes para el análisis de otras prácticas. En este sentido, se considera fundamental analizar otras experiencias de enseñanza de escritura de tesis tanto presencial como virtual (incluso otras ediciones de este mismo taller analizado) a fin de, por un lado, ponderar el alcance de las categorías conceptuales para caracterizar diferentes instancias formativas y, por otro, completar y profundizar la descripción de estas categorías. En relación con ello, es necesario abordar más detenidamente la dimensión disciplinar de cada experiencia, en particular, las teorías sobre la escritura y su enseñanza involucradas en las instancias de formación y la manera en que estas teorías condicionan otros aspectos de la enseñanza y el aprendizaje como materiales, actividades, retroalimentaciones.

### Referencias bibliográficas

- AITCHISON, C. y LEE, A. (2006). Research writing: Problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278.
- ALVAREZ, G. y DIFABIO DE ANGLAT, H. (2016). Formación virtual en estrategias para la producción conceptual y escrita en el posgrado en Ciencias Sociales y Humanas. *Revista Q*, 10(20), 110-136. doi: 10.18566/revistaq.v10n20.a05
- ALVAREZ, G. y DIFABIO DE ANGLAT, H. (2017). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles educativos*, XXXIX (155), 51-67. Recuperado de [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2017-155-51-67](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2017-155-51-67)
- ALVAREZ, G. y DIFABIO DE ANGLAT, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, 10(1), 8-23. doi: 10.18381/Ap.v10n1.996
- ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2006). El docente reflexivo: Clave para la innovación. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, VII, 20-22. Recuperado de [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_libro=122&id\\_articulo=806](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=122&id_articulo=806)

- ARNOUX, E., BORSINGER, A., CARLINO, P., DI STEFANO, M., PEREIRA, C., & SILVESTRE, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16.
- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universitat de València.
- BARBA, J. J., GONZÁLEZ-CALVO, G. y BARBA-MARTÍN, R. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405, 55-63. Recuperado de <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/35/37>
- BASTURKMEN, H., EAST, M. y BITCHENER, J. (2014). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: Socialising students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 432-445.
- CAFFARELLA, R. y 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.
- CARLINO, P. (2008). 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). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- COLOMBO, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, 15, 61-68. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/article/view/4368/6643>
- COLOMBO, L. y CARLINO, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: Una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje*, 43(1), 13-34. Recuperado de [www.scielo.org.co/pdf/leng/v43n1/v43n1a02.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v43n1/v43n1a02.pdf)
- CUBO DE SEVERINO, L., PUIATTI, H. y LACON, N. (Eds.) (2011). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- D'ANDREA, L. (2002). Obstacles to Completion of the Doctoral Degree in Colleges of Education. *Educational Research Quarterly*, 25(3), 42-58.
- DEDE, C. (2007). *Aprendiendo con tecnologías*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- DE VINCENZI, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12(2), 87-101. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83412219006.pdf>
- DIFABIO DE ANGLAT, H. y HEREDIA, MA. (2013). El taller de tesis doctoral en educación desde un enfoque comprensivo de escritura a través de la plataforma Moodle. 6to. Seminario Internacional de Educación a Distancia, RUEDA, Mendoza. Recuperado de [http://www.uncu.edu.ar/seminario\\_rueda/upload/t234.pdf](http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t234.pdf)
- DOMINGO, À. y GÓMEZ SERÉS, M. V. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- 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. doi: 10.1080/03098260902734968

- FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de València.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, Á (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- GÓMEZ, A. (2013). *Enseñanza en la virtualidad. Tutorías entre pares estudiantiles y docentes*. Buenos Aires: La Crujía.
- GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- LI, S. y SEALE, C. (2007). *Managing Criticism in Ph.D. Supervision: A Qualitative Case Study*. *Studies in Higher Education*, 32(4), 511-526. doi: 10.1080/03075070701476225
- LION, C. (2006). *Imaginar con tecnologías: relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía.
- LITWIN, E. (2000). *La educación a distancia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LLORENTE CEJUDO, MARÍA DEL CARMEN. (2006). *El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta*. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20(6). Recuperado de [www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/download/517/250](http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/download/517/250)
- MAHER, D., SEATON, L., MCMULLEN, C., FITZGERALD, T., OTSUJI, E. y LEE, A. (2008). 'Becoming and being writers': the experiences of doctoral students in writing groups. *Studies in Continuing Education*, 30(3), 263-275. doi: 10.1080/01580370802439870
- MARGOLINAS, C., COULANGE, L., & BESSOT, A. (2005). *What can the teacher learn in the classroom? In Beyond the Apparent Banality of the Mathematics Classroom* (pp. 205-234). Springer, Boston, MA.
- MENA, M., RODRÍGUEZ, L. y DIEZ, M. L. (2005). *El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción*. Buenos Aires: La Crujía.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (Coords.) (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- ROMERO, R. y LLORENTE, M. (2006). *El tutor virtual en los entornos de teleformación*. En Julio Cabero Almenara y Pedro Román Graván (Coords), *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet* (pp. 203-214). Sevilla: MAD.
- RUIZ HIGUERAS, L. y GARCÍA, F. J. (2011). *Análisis de las praxeologías didácticas: implicaciones en la formación de maestros*. En Marianna Bosch, Josep Gascón, Alicia Ruiz Olarría, Michèle Artaud, Alain Bronner, Yves Chevallard, ..., Mirène Larguier (Eds.), *Un panorama de la TAD* (pp. 431-464). Barcelona: Centre de Recerca Matemàtica. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/l1ibres/2011/hdl\\_2072\\_200617/Documents10.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/l1ibres/2011/hdl_2072_200617/Documents10.pdf)
- SANGRÀ, A. (2001). *Enseñar y aprender en la virtualidad*. *Educator*, 28, 117-131. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Educator/article/viewFile/20746/20586>
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el*

aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós/MEC.

SCHÖN, D. A. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

SCHWAB, J. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 197-209). Madrid: Akal.

TIFFIN, J. y RAJASINGHAM, L. (1997). En busca de la clase virtual. *La educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.

VÁSQUEZ, M. (2007). Tutor virtual: desarrollo de competencias en la sociedad del conocimiento. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 116-136. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017334008>

ZABALA VIDIELLA, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.