

Enseñanza de la escritura académica en entornos virtuales: desafíos de la pandemia en el posgrado

Teaching Academic Writing in Virtual Environments: Challenges of the Pandemic in Postgraduate Education

Ensino da escrita acadêmica em ambientes virtuais: desafios da pandemia na pós-graduação

María Isabel Pozzo* <https://orcid.org/0000-0003-0186-0910>

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



Para citar este artículo

Pozzo, M. I. y Rosso, F. (2023). Enseñanza de la escritura académica en entornos virtuales: desafíos de la pandemia en el posgrado. *Folios* (58). 56-74. <https://doi.org/10.17227/folios.58-16014>

* Doctora en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Rosario y Universidad Tecnológica Nacional.

Correo electrónico: pozzo@irice-conicet.gov.ar.

** Licenciada en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Rosario y Universidad Tecnológica Nacional.

Correo electrónico: rosso@irice-conicet.gov.ar.

Artículo recibido
20•01•2022

Artículo aprobado
13•02•2023

Resumen

El objeto de este artículo son las prácticas de escritura académica y su enseñanza en el posgrado durante la pandemia de covid-19, en año 2020. A tales efectos, llevamos a cabo un estudio de caso en una Maestría en Docencia Universitaria, de una universidad pública argentina. En el marco de un enfoque mixto cuali-cuantitativo, relevamos y sistematizamos prácticas de enseñanza de la escritura e identificamos aquellas que favorecen su apropiación en entornos virtuales e interdisciplinarios. Frente a estos propósitos, realizamos observaciones no participantes a clases online y entrevistas a una cohorte de estudiantes de esa carrera. Debido al proceso de colaboración interdisciplinar que habilitan, incluir tecnologías en la enseñanza introduce equidad de condiciones en la producción de conocimientos. No obstante, esto depende de la intencionalidad pedagógica con que se utilicen. A partir de estos resultados, concluimos que, tanto en entornos virtuales como presenciales, se trasciende la reproducción de contenidos si existen propósitos de enseñanza de la escritura conscientes del contexto y trayectorias formativas de los estudiantes.

Palabras clave

prácticas de enseñanza; maestrías; entornos virtuales; ciencias de la educación; escritura académica

Abstract

The object of this article is the academic writing practices and their teaching in the postgraduate level during the covid-19 pandemic, in 2020. For this purpose, we conducted a case study in a Master Degree in University Teaching at a public university in Argentina. Within the framework of a qualitative-quantitative approach, we surveyed and systematized practices of teaching writing and identified those that favor its appropriation in virtual and interdisciplinary environments. With these aims, we conducted non-participant observations of online classes and interviews with a cohort of students of this degree. Due to the interdisciplinary collaborative process that they enable, including technologies in teaching introduces equality of conditions in the production of knowledge. However, this depends on the pedagogical intentionality in which they are used. From these results, we conclude that, both in virtual and face-to-face environments, the reproduction of content is transcended if there are context-aware purposes for teaching writing and students' formative trajectories.

Keywords

teaching practices; master degrees; virtual environments; science education; academic writing

Resumo

O objeto deste artigo são as práticas de escrita acadêmica e o seu ensino na pós-graduação durante a pandemia da covid-19, em 2020. Para este efeito, realizamos um estudo de caso num Mestrado em Docência Universitária, numa universidade pública na Argentina. No quadro de uma abordagem mista quali-quantitativa, pesquisamos e sistematizamos práticas de escrita pedagógica e identificamos aquelas que favorecem a sua apropriação em ambientes virtuais e interdisciplinares. Com estes objetivos em mente, realizamos observações não-participantes de aulas online e entrevistas com uma coorte de estudantes deste curso. Devido ao processo de colaboração interdisciplinar que permitem, incluir tecnologias no ensino introduzem um campo de igualdade na produção de conhecimento. No entanto, isto depende da intencionalidade pedagógica com que são utilizados. A partir destes resultados, concluimos que, tanto em ambientes virtuais quanto presenciais, a reprodução do conteúdo é transcendida se houver propósitos contextuais para o ensino da escrita e das trajetórias formativas dos estudantes.

Palavras-chave

práticas de ensino; mestrados; ambientes virtuais; ciências da educação; escrita acadêmica

Introducción

El posgrado exige al estudiante una posición activa frente al conocimiento, cuya producción lo invite a dejar atrás patrones que demarquen su lugar como lector en etapas de formación precedentes. Por tanto, saber escribir es fundamental en este nivel. La escritura académica constituye una práctica central no solo para viabilizar ideas, sino también por su influencia sobre el pensamiento y la construcción del conocimiento en la universidad (Carlino, 2015; Camps y Castelló, 2013). Sus relaciones con las actividades humanas en que se produce hacen de esta práctica un aspecto constitutivo de la identidad profesional (Bazerman, 2014). Por ende, escribir un texto académico en el posgrado implica ingresar a una comunidad discursiva, interactuar con sus miembros y participar con fundamento en los debates de su campo disciplinar (Sánchez-Jiménez, 2022).

Un dilema que complejiza aún más el proceso de escritura en las maestrías argentinas consiste en la pluralidad de ingresantes respecto de su formación previa en el grado (Pozzo, 2019c). La polifonía de voces disciplinares confluye con sus diferencias discursivas en carreras de posgrado en las que conviven graduados con distinta raigambre académica y profesional; entre ellas, encontramos la formación en docencia universitaria (Pozzo, 2019c). De aquí el *carácter interdisciplinario* como un punto problemático en este estudio. La diferencia constitutiva del aula universitaria enfrenta al estudiante a un doble desafío: aprender nuevos conceptos y expresarlos de manera clara y eficaz en el marco de un discurso intelectual, lo que puede introducir dificultades en la producción de conocimientos que una carrera de posgrado requiere (Omidian y Siyanova-Chanturia, 2021).

Este punto de convergencia disciplinar involucra a otro macroestructural, relacionado con las diferentes procedencias sociales del estudiantado que ingresa. La heterogeneidad de la población universitaria pone en jaque la posibilidad de una distribución igualitaria de los recursos lingüísticos, en desmedro de quienes provienen de clases de menor capital o etnias socialmente subordinadas. En tal sentido, con el fin de que las diferencias

constitutivas del aula universitaria no devengan en desigualdades en el interior del grupo, es necesario enseñar la escritura de forma transversal al currículum (Moyano, 2018). El movimiento *writing across the curriculum* (WAC) constituye una expresión de esta definición. En sus fundamentos, propone infundir la formación escritural en el currículum universitario, y de cada asignatura en particular, al considerar su impacto en el aprendizaje y las diferentes formas de vehiculizar esta práctica según las convenciones discursivas en las disciplinas (Russell, 1990; Bazerman *et al.*, 2016).

Más que el dominio de la escritura como técnica, competencia o habilidad de estudio, su enseñanza se comprende como condición *sine qua non* del aprendizaje en una cultura disciplinar (Zavalza Beraza, 2013). Enfoques como el WAC reconocen la perspectiva cognitiva de la escritura porque priorizan el contenido frente a la forma, donde el profesor contribuye al proceso de composición con instrucciones respecto a la disciplina sin referirse explícitamente a sus formas lingüísticas concretas. Esto indica que escribir *per se* no supone una acción epistémica; el despliegue de procesos cognitivos mediante esta práctica debe ser guiado por el cuerpo docente a cargo de las disciplinas (Montes y Vidal Lizama, 2017; Amieva y Vázquez, 2017). Frente a esta situación, diversas investigaciones (Natale y Stagnaro, 2018; Colombo, 2017; Cornejo Sosa, 2018a; Eisner, 2018; Bozzo *et al.*, 2017; Valente y García, 2018; Ramírez Armenta *et al.*, 2020; Carlino, 2021; Molina y Colombo, 2021) manifiestan la necesidad de pensar estrategias para ayudar al estudiante a escribir, y, de esa forma, incluirlo en la comunidad académica a la que desea pertenecer. Como alternativas, proponen integrar procesos de escritura individual y colaborativa a los contenidos de una disciplina, para que el estudiante reorganice y domine el conocimiento. Esto promueve estrategias metacognitivas vinculadas con el proceso de verbalización de las dificultades en la producción de un escrito frente a pares y docentes. A su vez, instituye un proceso de revisión que implica al cursante en la corrección, lo involucra en la toma de conciencia sobre el error

y, por ende, lo dirige hacia la autorregulación de la propia escritura (Cornejo Sosa, 2018b).

Estas iniciativas adquieren nuevas dimensiones en el contexto latinoamericano actual, especialmente frente a la virtualización de la enseñanza en la universidad, producto de la pandemia del coronavirus. Las posibilidades de colaboración que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación (tic) en el aula introducen fundamentos inclusivos en las prácticas de enseñanza universitarias. Al respecto, diversos estudios reconocen la relevancia de las herramientas digitales para el acceso y aprendizaje en la educación superior (Núñez *et al.*, 2021; Copertari y Sgreccia, 2018; Maggio, 2019). Respecto a la escritura en el posgrado, otras investigaciones han señalado la potencialidad del andamiaje a través de la retroalimentación y planificación de actividades que habiliten el paso de la hetero a la autorregulación del propio trabajo a través de las tic (Difabio de Anglat y Álvarez, 2018; Pozzo, 2021; Pozzo, 2019c).

Sin embargo, es escasa la información sobre este tema en posgrados interdisciplinarios, especialmente en el contexto de emergencia sanitaria producto del COVID-19. La interdisciplinariedad no constituye un rasgo menor, sino un desafío que insta a pensar estrategias de enseñanza virtuales que potencien la riqueza que esas singularidades aportan a la clase. Esa divergencia como punto de partida complejiza la producción discursiva porque enfrenta al estudiante a articular conceptos del campo educativo con problemáticas propias de sus disciplinas de origen, lo cual puede conllevar dificultades. En este punto, la población de ingresantes no solo sufre un ajuste académico, sino también disciplinar, lo que justifica llevar a cabo acciones específicas de enseñanza de la escritura que contemplen estas desigualdades lingüísticamente condicionadas (Pérez, 2018).

El factor tecnológico puede colaborar con prácticas más inclusivas en el nivel superior o contribuir a aumentar la brecha de desigualdad discursivo-académica. Al igual que la práctica de escritura, las tic contribuyen a la democratización de la información,

aunque no utilizarlas con sentido en el aula puede propiciar la exclusión. La relevancia social de estos factores —escritura y tecnologías— subyace en la práctica de enseñanza que los sostiene; de lo contrario, quedan relegados a ser meros instrumentos o técnicas.

Por este motivo, nos proponemos: a) relevar y sistematizar prácticas de enseñanza de la escritura y b) identificar aquellas que favorecen su apropiación en entornos virtuales e interdisciplinarios. Para tales efectos, realizamos observaciones no participantes en clases virtuales (sincrónicas) de una maestría en el año 2020 y entrevistas a cursantes de esa carrera que experimentaron ambas modalidades: virtual y presencial. Específicamente, este trabajo contribuirá al relevamiento de prácticas de enseñanza que contemplen a la evaluación como un recurso para construir conocimiento más que constatarlo. De esa manera, proyectar acciones que reviertan el desgranamiento que sufre la matrícula en este nivel.

Metodología

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se encuadra dentro de un enfoque mixto cuali-cuantitativo y se respalda en un proceso interpretativo de indagación que recurre a distintos tipos de datos (Vasilachis de Gialdino, 2006). A su vez, se enmarca en procesos narrativos para dar sentido a los fenómenos con relación al significado que las personas les otorgan (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

El propósito de este trabajo consiste en relevar y sistematizar estrategias de enseñanza de la escritura, delimitar aquellas que favorecen esta práctica en contextos virtuales y abrir el interrogante respecto a las consignas y recursos que habilitan la heterogeneidad en la construcción del conocimiento académico. Frente a este objetivo, llevamos a cabo un estudio de caso instrumental en una maestría en docencia universitaria (mdu) en una universidad pública argentina. Este estudio nos permitió abordar la particularidad y complejidad de un caso singular con el fin de comprender su actividad en circunstancias en las que subyace un interés especial en sí

mismo (Stake, 1995). En nuestro trabajo, la carrera de posgrado se caracteriza por tener cursantes provenientes de distintas disciplinas. Las diferentes concepciones y prácticas habituales en las trayectorias disciplinares expone a un grupo heterogéneo de estudiantes al mismo desafío de escritura, aspecto que resulta excluyente si no se enseña a escribir.

Con el ánimo de validar la calidad de los datos empíricos en torno al estudio de la práctica de enseñanza, triangulamos dos técnicas de recolección de la información: observaciones no participantes y entrevistas semiestructuradas. Las voces del curso estudiantil adquieren validez al vincularse con las percepciones integrales de la enseñanza en las aulas virtuales y los encuentros sincrónicos durante el 2020. Los recorridos diferenciales en la producción de conocimientos y sus relatos a partir de entrevistas, sumados a nuestros registros de campo en las clases virtuales, nos permitieron estudiar estrategias didácticas en entornos virtuales e interdisciplinarios.

Muestra

Como se mencionó, las unidades de observación fueron cursantes de una md, graduados de distintas áreas y carreras: Medicina (2), Veterinaria (2), Psicología (1), Ingeniería (2), Enfermería (2) y Terapia Ocupacional (2). Se realizaron doce entrevistas a estudiantes de la maestría y cinco observaciones no participantes a las clases del Seminario de Tesis en la md. La muestra seleccionada es heterogénea en términos de edad, estatus social, antigüedad en la docencia y en la investigación, cargos y dedicaciones, tipo de formación disciplinar y pertenencia institucional previa. Todos corresponden a una misma cohorte, la cual, para preservar el anonimato, no es mencionada.

La recolección de la información

Por una parte, para relevar prácticas de enseñanza de la escritura en la MDU (objetivo a), implementamos entrevistas semiestructuradas con las siguientes

preguntas: en el cursado de la carrera ¿obtuviste u obtenés orientaciones, consignas o actividades de escritura por parte del docente?, ¿cómo son esas consignas?, ¿podrías darme un ejemplo? (entrevista semiestructurada a estudiantes). Asimismo, la grilla de observaciones no participante presentó los siguientes ejes de análisis: relaciones y funciones del docente y los estudiantes, recursos didácticos y procedimientos de evaluación.

Por otra parte, para sistematizar las prácticas de enseñanza que favorecen la escritura en la md (objetivo b), las preguntas de las entrevistas semiestructuradas a los estudiantes fueron: ¿sentís que el cursado de la maestría te permitió mejorar la escritura?, ¿en qué sentido?; ¿consideras necesarias las correcciones para mejorar la forma de escribir?, ¿por qué?, ¿cómo sentís que aprendes más?, ¿qué es lo que más te ayuda en la clase? En relación con las observaciones no participantes, nos propusimos relevar información en torno a un punto analítico: referencias explícitas de los estudiantes en la clase sobre estrategias didácticas en la virtualidad que ayudaron a mejorar la escritura de trabajos y el desempeño como maestrando.

Procedimiento y análisis

Como diseño de análisis adoptamos la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (1998), en la medida en que los conceptos surgieron de los datos obtenidos en la investigación. Luego de elaborar los instrumentos con base en los objetivos de conocimiento, recolectamos la información y aplicamos el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967). Una vez que identificamos categorías recurrentes en una misma entrevista y entre entrevistas diferentes, iniciamos el proceso de codificación abierta. Consiguientemente, determinamos *categorías núcleo* y dimensiones derivadas de esta elaboración preliminar. La tabla 1 explicita lo antedicho, entendiendo a la evaluación y las estrategias didácticas como conceptos centrales en la enseñanza de la escritura académica en el posgrado.

Tabla 1. Codificación abierta: categorías núcleo y dimensiones

Categorías núcleo		Dimensiones (d)
Prácticas de enseñanza de la escritura académica en el posgrado	Evaluación	Papel del docente y procedimientos de evaluación (1)
		Actividades de escritura (2)
	Estrategias didácticas	Relación docente-teoría: modalidad de explicación (3)
		Recursos didácticos (4)
		Organización de contenidos (5)

Fuente: elaboración propia.

A la codificación abierta prosiguió una codificación axial (tabla 2), en la cual se explicitan las relaciones entre las categorizaciones relevadas del trabajo de campo y el marco teórico de la investigación.

Tabla 2. Codificación axial: categorías núcleo, dimensiones y propiedades

Categorías núcleo		Dimensiones (d)	Propiedades (p)
Prácticas de enseñanza de la escritura académica en el posgrado	Evaluación	Procedimientos de evaluación (1)	Devolución junto a la calificación (a)
			Revisión entre pares (b)
			Autoevaluación (c)
			Únicamente se califica numéricamente (d)
	Estrategias didácticas	Actividades de escritura (2)	Ejemplificación con otras producciones (e)
			Interacción: corrección y reescritura (f)
		Relación docente-teoría: modalidad de explicación (3)	Instancias explicativas (exposición) (g)
			Diálogo didáctico entre docente y estudiante (h)
		Recursos didácticos (4)	Laboratorio de escritura (foro) (i)
			Resoluciones institucionales; otros trabajos escritos (j)
		Organización de contenidos (5)	Secciones del plan de tesis y tesis (k)
			Conceptos metodológicos (l)

Fuente: elaboración propia.

Por un lado, en las tablas 1 y 2 organizamos la información en torno a constructos categóricos a partir de los datos y un marco conceptual de referencia en la investigación; en particular, esto representa el eje categorial resultante del proceso de

codificación abierta y axial. Por otro lado, la tabla 3 concentra las definiciones operacionales de las categorías núcleo, dimensiones y propiedades que facilitaron el proceso de análisis de los resultados.

Tabla 3. Definiciones operacionales de las categorías, dimensiones y propiedades

Categorías núcleo	Evaluación	Práctica docente que proporciona información sobre el proceso de aprendizaje del estudiante. Introduce juicios de valor y contribuye a la metacognición.
	Estrategias didácticas	Práctica docente que planifica el proceso de aprendizaje. Efectiviza la toma de decisiones respecto a la práctica de escritura que se promueve, los contenidos, recursos didácticos y la forma de explicarlos.
Dimensiones	Procedimientos de Evaluación (1)	Prácticas que involucran la búsqueda de evidencias de aprendizajes esperados, reconocimiento de avances y niveles de desempeño estudiantil.
	Actividades de escritura (2)	Secuencias que permiten comprender el nivel de comprensión de un tema y ayudan al estudiante a pensar a partir de la escritura.
	Relación docente-teoría: modalidad de explicación (3)	Acciones docentes para hacer comprensible el contenido de su asignatura.
	Recursos didácticos (4)	Aquello que un docente requiere para ejecutar actividades de aprendizaje.
	Organización de contenidos (5)	Selección y secuenciación de los contenidos programáticos de parte del docente en su asignatura.
Propiedades	Devolución junto a la calificación (a)	Procedimiento de evaluación que implica una valoración docente cuali y cuantitativa de un escrito. No requiere una nueva entrega de parte del estudiante.
	Revisión entre pares (b)	Procedimiento de evaluación que facilita el intercambio de ideas, participación equitativa y promoción de soluciones de forma conjunta.
	Autoevaluación (c)	Procedimiento de evaluación metacognitivo que ofrece posibilidades de informar respecto al propio proceso de aprendizaje, e identificar errores, dificultades y desafíos.
	Únicamente se califica numéricamente (d)	Procedimiento de evaluación sumativa (valoración numérica).
	Ejemplificación con otras producciones (e)	Actividad que propone un docente para delimitar modelos (o contramodelos) y promover discusiones al respecto.
	Interacción: corrección y reescritura (f)	Actividad que propone una re-entrega del texto escrito para volver a evaluarlo.
	Instancias explicativas (exposición) (g)	Modalidad de explicación unidireccional de docente a estudiante.
	Diálogo didáctico entre docente y estudiante (h)	Preguntas generadoras o preguntas didácticas para construir evidencias de comprensión.
	Laboratorio de escritura (foro) (i)	Herramienta asincrónica de interacción entre estudiantes. Este recurso didáctico puede utilizarse como complemento en la modalidad sincrónica.
	Resoluciones institucionales; otros trabajos escritos (j)	Recurso didáctico que permite ejemplificar o dar indicaciones en la clase respecto a la elaboración de un escrito.
	Secciones del plan de tesis y tesis (k)	Secuenciación del contenido en función del trabajo escrito para acreditar el seminario de posgrado.
	Conceptos metodológicos (l)	Secuenciación del contenido en función de conceptos de metodología de la investigación.

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Hemos sistematizado los resultados en la tabla 4. Los datos allí vertidos expresan la ocurrencia con que apareció determinada propiedad de las categorías núcleo, representada con códigos (tabla 2), a lo largo de las cuatro sesiones observadas. Como propiedad común a todas las clases, encontramos: autoevaluación (c), ejemplificación con otras producciones —fueran de escritores expertos o los mismos cursantes— (e) y diálogo didáctico entre docente y estudiante (h) —que instaba a la docente a preguntar intencionalmente cuando explicaba para obtener señales de comprensión—. Seguido a ello, observamos propiedades que se han repetido en tres de las cuatro sesiones del seminario. Entre ellas encontramos: interacción: corrección y reescritura (f), que involucraba al estudiante como sujeto activo, responsable de revisar su trabajo una vez devuelto por la profesora. Instancias explicativas (g) también fue una propiedad presente en tres clases. Asimismo, como recurso didáctico, la profesora recurría frecuentemente a resoluciones institucionales en sintonía con las propias producciones en la clase (j). En cuanto a la organización de los contenidos, observamos que la docente ha ido conjugando los contenidos del Seminario de Tesis en torno a la escritura del plan de tesis (k) y conceptos de metodología de la investigación (l). El proceso de revisión entre pares (b) fue un procedimiento de evaluación en dos clases observadas, y se complementó con el uso de un foro en el aula virtual, llamado por la profesora Laboratorio de escritura (i). La devolución junto a la calificación (a) fue una propiedad explícita solo en la última sesión.

De la tabla 4 se desprende una relación entre los datos allí expuestos y los objetivos específicos del trabajo (*a* y *b*), que delimitaremos a continuación.

Todas las dimensiones que derivan de las categorías núcleo —cuyos códigos son 1) procedimientos de evaluación, 2) actividades de escritura, 3) relación docente-teoría: modalidad de explicación, 4) recursos didácticos y 5) organización de contenidos— cumplen el objetivo específico *a*, porque revelan información general sobre las prácticas de enseñanza virtuales de la escritura en el posgrado tomado como caso. En cambio, solo algunas propiedades presentan prácticas de enseñanza que favorecen la escritura en el posgrado y, por tanto, responden al objetivo específico *b*. Específicamente, *b* (revisión entre pares) y *c* (autoevaluación) en la dimensión 1; *e* (ejemplificación con otras producciones) y *f* (interacción: corrección y reescritura) en la dimensión 2; *h* (diálogo didáctico entre docente y estudiante) en la dimensión 3, *e* i (laboratorio de escritura), en la dimensión 4, representan prácticas de enseñanza que ayudan al estudiante a escribir mejor.

Es pertinente aclarar que, mientras la tabla 4 representa la ocurrencia con la que emerge cada propiedad y dimensión de acuerdo con las observaciones no participantes, las figuras 1, 2, 3 y 4 explicitan esos constructos categóricos con relación a las entrevistas. La figura 5 en particular sintetiza prácticas que, según los cursantes, favorecieron sus trabajos de escritura (objetivo *b*). Asimismo, lo recabado en las observaciones nos permitió determinar las dimensiones 1, 2, 3, 4 y 5. Los datos recolectados en las entrevistas —presentes en las figuras 1, 2, 3, 4 y 5— excluyen a la dimensión 5 —presente en la tabla 4—, debido a que la información obtenida de parte de los cursantes del posgrado no se reduce a un seminario de la mdu. Los estudiantes cursaron en forma presencial y virtual, lo que nos permitió comprender aspectos similares y diferenciales entre ambas modalidades.

Observaciones no participantes

Tabla 4. Ocurrencia de las dimensiones y propiedades en las observaciones

Categorías núcleo		D	P	Clases observadas			
				1	2	3	4
Prácticas de enseñanza de la escritura académica en el posgrado	Evaluación	1	A				x
			B	x	x		
			C	x	x	x	x
			D				
	Estrategias didácticas	2	E	x	x	x	x
			F	x	x	x	
		3	G	x	x	x	
			H	x	x	x	x
		4	I			x	x
			J	x	x	x	
		5	K	x	x		x
			L		x	x	x

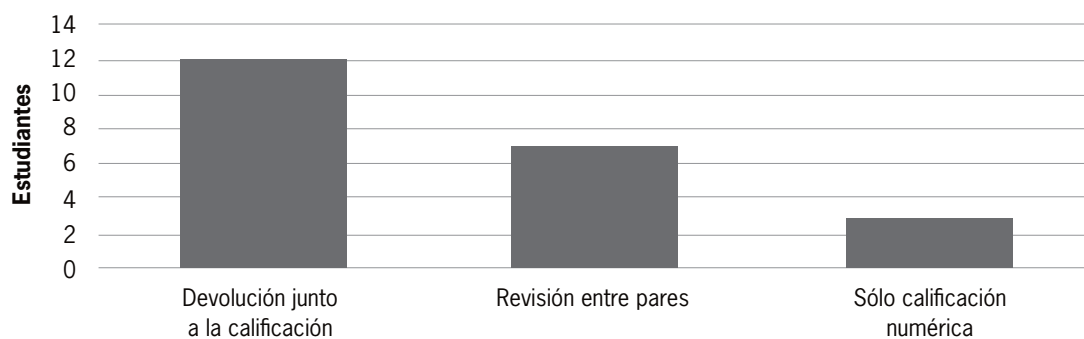
Fuente: elaboración propia.

Entrevistas semiestructuradas a estudiantes

En respuesta al objetivo específico *a*, la figura 1 presenta las frecuencias de las propiedades *a*, *b* y *d*, que forman parte de la primera dimensión de análisis. Al respecto, 3 estudiantes afirman que han recibido úni-

camente la calificación luego de escribir un trabajo, mientras que 12 de ellos reconocen haber obtenido devoluciones en la evaluación sumativa. Asimismo, 7 estudiantes afirman que escribieron un trabajo de forma colaborativa junto a docentes y pares.

Figura 1. Procedimientos de evaluación



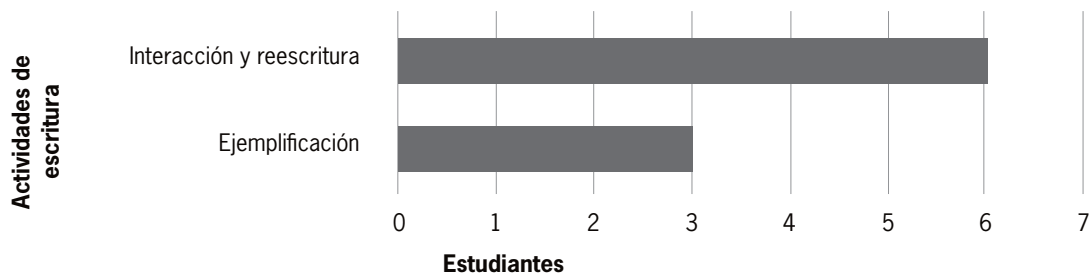
Procedimientos de evaluación

Fuente: elaboración propia.

La figura 2, correspondiente al objetivo específico *a*, involucra la frecuencia de las propiedades *e* y *f* en el discurso estudiantil, las cuales integran la segunda dimensión de análisis en este estudio.

La interacción y reescritura es una estrategia de enseñanza mencionada por 6 estudiantes, mientras que 3 cursantes hacen referencia a actividades de ejemplificación.

Figura 2. Actividades de escritura

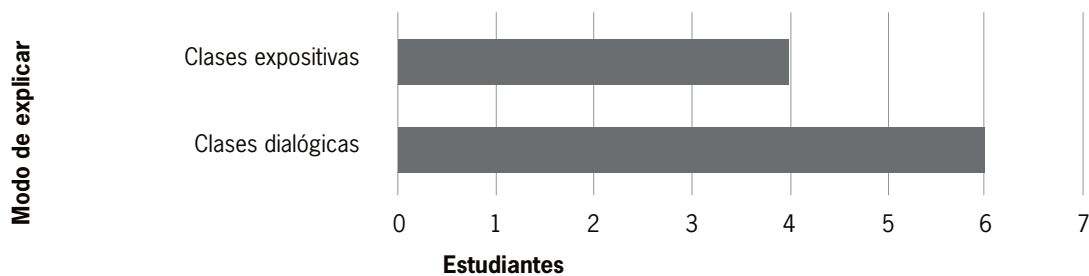


Fuente: elaboración propia.

De igual forma, para responder el objetivo específico *a*, la figura 3 presenta los resultados obtenidos sobre la relación docente-teoría: modalidad de explicación (dimensión 3). Frente a ello,

4 estudiantes hacen alusión al predominio de clases expositivas y 6 estudiantes refieren a las clases dialógicas como estilo predominante en la carrera tomada como caso.

Figura 3. Relación docente-contenido: modalidad de explicación

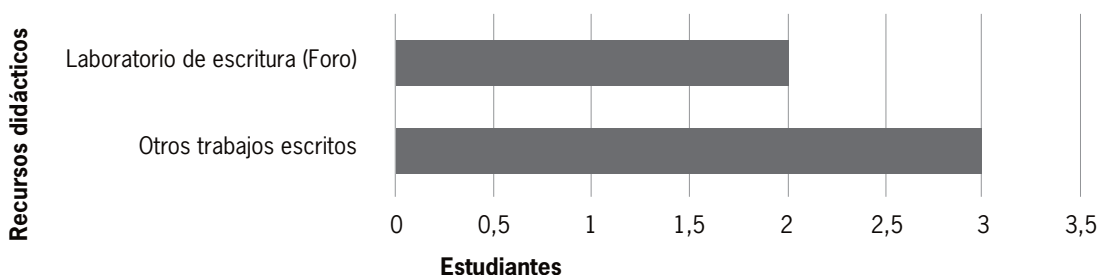


Fuente: elaboración propia.

La figura 4 representa los recursos didácticos, explícitos en la dimensión 4. Del total de estudiantes entrevistados, 2 mencionan la presencia de labora-

torios de escritura en el aula virtual y 3 refieren a modalidades sincrónicas, en las que se utilizaron otros trabajos escritos como recursos didácticos.

Figura 4. Recursos didácticos

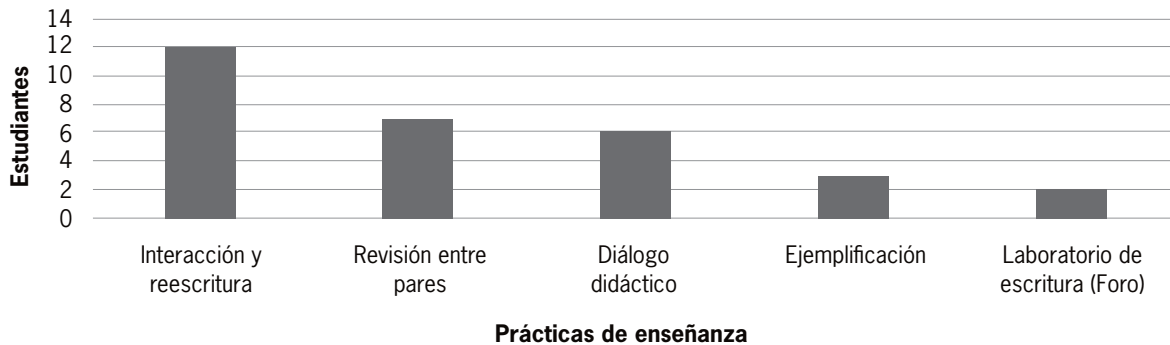


Fuente: elaboración propia.

Sistematizamos la información obtenida en el reporte de las observaciones no participantes y las entrevistas en la figura 5 con el fin de identificar prácticas de enseñanza que favorecen la apropiación de la escritura en entornos virtuales e interdisciplinarios. De esa forma, respondimos al objetivo específico *b* en nuestro trabajo. Más que una dimensión

emergente de la codificación axial (tabla 2), la figura 5 es producto de la triangulación de técnicas de recolección de datos en el proceso de investigación. Expresa el cruce de dimensiones y propiedades tras los resultados en las observaciones no participantes y el análisis de las entrevistas a estudiantes, presentes en la sección “Discusiones” de este trabajo.

Figura 5. Prácticas de enseñanza que favorecen la escritura en entornos virtuales e interdisciplinarios



Fuente: elaboración propia.

Discusiones

Prácticas de enseñanza de la escritura académica en entornos virtuales e interdisciplinarios

Una característica inherente al entorno virtual de enseñanza es la fragmentación temporal y espacial. Esto insta a buscar otras formas de enseñar y evaluar para convertir estas instancias en despliegues cognitivos. En relación con esto, los resultados en esta investigación evidencian dos aspectos de la enseñanza de la escritura fundados en aquella ruptura y esenciales para el uso genuino de las tecnologías en la clase. Por un lado, la forma de vehiculizar la enseñanza y la comunicación de los contenidos en la clase. Por otro, la construcción del sentido didáctico como punto de partida en la enseñanza y aprendizaje (ver siguientes subtítulos).

El rasgo ambivalente de la comunicación en entornos virtuales

El uso del lenguaje de un docente en la clase condiciona el contenido y la forma en que lo apropiarán sus estudiantes. En una clase de posgrado, el verbo

exponer, o, en su significado etimológico, ‘poner a la vista’, introduce un amplio espectro teórico y permite al docente cubrir la mayor cantidad de temas programados, pero no garantiza un verdadero aprendizaje. Cualquiera que sea el nivel de formación, el estudiante incorpora información nueva si opera sobre ella, la relaciona con conocimientos previos y la transforma en algo nuevo; siempre en el marco de ediciones sucesivas, sostenidas con el andamiaje de miembros expertos de una comunidad discursiva (Moyano, 2018). Respecto a los datos relevados en esta investigación, la figura 3 explicita el significado ambivalente que construyen los cursantes en torno al relevamiento de las prácticas de enseñanza en la mdv (objetivo *a*). Tal como anticipa este comentario, las prácticas de enseñanza varían de acuerdo con el criterio pedagógico de cada docente:

Algunos te allanan el camino, por decirlo en criollo... diciendo, bueno, cómo estructurarlo, cómo facilitar que vos llegues a buen puerto a nivel de escritura, eh... y otro es como que asume que vos lo manejás, es tu responsabilidad poder hacerlo. (Ingeniero)

En el análisis de los resultados, delimitamos que subyace una contradicción intrínseca a la clase expositiva: se otorga (y solicita) de manera instantánea algo que requiere un tiempo considerable para producirse. Esto deriva de factores relacionados con las expectativas docentes, los contenidos a enseñar y las concepciones de evaluación. El escaso tiempo de clases, reducido a cuatro horas semanales, sumado a la lectura de una gran cantidad de contenidos del programa —con los que el estudiante de una disciplina ajena a las ciencias de la educación no se encuentra familiarizado—, tiende a construir una imagen pasiva del estudiante en clase, quien recibe lo que el docente expone. En efecto, esto genera controversias en el interior del grupo de estudiantes: “la mayoría son expositivos y que hablan, hablan, hablan, hablan [...]. Te imaginás si uno todo un día de trabajo y cuestiones, y escuchar... escuchar, escuchar, digo... ¿Y esto vine a aprender?” (Médica). Como consecuencia, la capacidad de interpretar se supedita a la reproducción de contenidos a fin de obtener una calificación final (figura 1): “Vos venís, rendís y ya está; entonces, te van a modificar. ¿No? Eso pasó” (Enfermera).

Las expectativas docentes aumentan al encontrarse frente a cursantes de posgrado: “Nos toman como docentes y no como estudiantes; nosotros estamos haciendo una carrera para aprender, por más que ya somos profesionales y somos docentes desde hace muchos años, si no... todos tendríamos 20 tesis ya hechas” (Enfermera). Generalmente, no solo se espera que el estudiante escuche explicaciones y tome notas al respecto, sino también que lea bibliografía, escriba trabajos y avance en la producción de conocimientos con la escritura de su tesis. En tal sentido, estamos de acuerdo con las afirmaciones de Carlino (2015) respecto a que el ideal de autonomía en la comunidad académica crea falsas expectativas que responsabilizan al estudiante de la escritura y producción del conocimiento, lo cual deriva en problemas vinculados a posicionamientos enunciativos polares y desbalanceados.

Al igual que el resto de los niveles, las carreras de posgrado —más aún aquellas que alojan cursantes de disciplinas diversas— requieren de itinerarios

didácticos que inviten al estudiante a producir más que a recibir pasivamente. Este comentario se refleja aquí: “Uno tiene que adaptarse y para esa adaptación necesita contenido, trayecto, experimentar, reinventarse y tratar de entender... y mucho esfuerzo por parte de uno para poder entender ese otro idioma. Y escribirlo mucho más” (Ingeniero). En relación con esto, las figuras 1 y 2 responden a los objetivos *a* y *b* de forma simultánea, al poner de relieve las estrategias didácticas en la MDU y, a la vez, potenciales en el aprendizaje de la escritura en entornos virtuales.

Consideramos estas prácticas como alternativas a la evaluación tradicional: devoluciones (12 estudiantes) e interacción y reescritura (6 estudiantes). De estos resultados se desprenden puntos que diferencian y asimilan ambos marcos de intercambio (Eisner, 2018). Tanto la devolución como la interacción parten de la concepción del error como instancia de aprendizaje, pero se diferencian en la posibilidad de lograr versiones superadoras en el contraste argumentativo con docentes y pares. Mientras la devolución tiende a ser unidireccional en la transmisión (docente-estudiante), las interacciones se producen en un marco antagónico de mutua construcción; una vez que resignifican un error, los estudiantes vuelven a entregar, fundamentando haber apropiado u omitido la retroalimentación. Estos trabajos de escritura intermedia estuvieron presentes en las clases observadas (tabla 4, d2, p: f) y también fueron valoradas por el alumnado: “A lo mejor prefería entregarlo un poquito más crudo antes y después ver lo que estaba mal, poder re-trabajar y luego, digamos, seguir trabajando” (Veterinario). Esto delimita coincidencias con la postura de Stagnaro (2018), quien constata que la potencialidad de la interacción en entornos virtuales de enseñanza radica en los niveles de comprensión que habilita. Más que dejar librada la responsabilidad de su propio aprendizaje, esta modalidad constructivista permite al estudiante alcanzar y transformar sus conocimientos a través del discurso escrito.

Como síntesis de este apartado, existe una ambivalencia desde el punto de vista comunicativo en la clase que depende del criterio y las expectativas de

cada docente al enseñar. En el caso estudiado, las clases varían entre expositivas y dialógicas. Esto no depende del uso (o no) de las tecnologías, sino de las concepciones docentes que atraviesan su *modus operandi*. Con las prácticas de escritura sucede lo mismo. En este sentido, tanto la escritura como las tic pueden concebirse como medios de transmisión o espacios de intelección. Más que reducirlas a simples técnicas, lo relevante es la intencionalidad subyacente al encuentro pedagógico que pone en práctica estas herramientas, basada en la construcción conjunta o reproducción de los contenidos.

Docentes como intermediarios de un doble plano: sincrónico-asincrónico y textos-estudiantes

Como respuesta al objetivo *a*, la dinámica de enseñanza adoptada por la docente del seminario en la MDU fue bajo modalidad taller. Esto la embarcó en el desafío de transpolar al aula virtual características dialógicas, inherentes al taller presencial. La mediación tecnológica requiere nuevos modos de percepción, lenguajes y escrituras, lo cual introduce otros matices al tiempo y espacio de enseñanza tradicional. De acuerdo con nuestros registros de campo, la docente organizó los contenidos a partir de lógicas sincrónicas y asincrónicas de enseñanza. Esta bimodalidad le permitió construir ensambles didácticos (Maggio, 2019) potenciales en el aprendizaje de la escritura (tabla 4, D4, P: I y D4, P: B).

En este punto fue esencial la comunicación clara y efectiva. Una vez delimitada la secuenciación del contenido con el cual trabajar (tabla 4, D5) —secciones del plan de tesis (P: K) y etapas del método científico (P: L)—, la profesora configuró dos canales de comunicación para vehicular la información. Su decisión fue respetar el horario de clases habitual, cuatro horas sincrónicas semanales, sumando una alternativa de comunicación asincrónica en un foro del campus virtual que denominó Laboratorio de escritura (tabla 4, D4, P: I), también presente en la figura 4. Allí, cada estudiante contaba con un espacio para subir sus avances, leer y a la vez ser leído por sus pares con el fin de trabajar constructivamente en torno a sus trabajos de tesis y planes de tesis.

Por una parte, la dinámica de cada encuentro sincrónico requería de instancias explicativas (tabla 4, D3, P: G). Ahora bien, más que la perspectiva magistrocéntrica de la educación tradicional, las explicaciones se enlazaban a preguntas didácticas que instaban a cada estudiante a asumir una posición activa en la reconstrucción de esa explicación (tabla 4, D3, P: H). Por tanto, el proceso dialógico, cimentado en la dinámica del taller (Pozzo, 2021), rompió con la linealidad del discurso y evitó el desdibujamiento de la docente en su papel de mediadora en la clase. El clima colaborativo allí fue signo de que la explicación puede incluir lógicas participativas sin perder rigurosidad conceptual. Se habilitó la voz, promovió la escucha y orientó la conversación siguiendo una intencionalidad pedagógica que construía sentido en torno al contenido (tabla 4, D5, P: KL).

Por otra parte, el uso de los laboratorios de escritura dio significado al ensamble didáctico desde lógicas asincrónicas. Siempre que el estudiante permitía exponerlo frente al grupo, cada trabajo subido a ese espacio se proyectaba en pantalla en los encuentros cara a cara, lo que dio lugar a un proceso de revisión entre pares (tabla 4, D1, P: B). La figura 1 refleja este procedimiento de evaluación. Una vez iniciada la lectura colectiva, la docente brindaba orientaciones, pero también permitía al resto del grupo compartir sus percepciones en torno a lo proyectado: “¿Qué cambios harían en esta oración? ¿Qué incluirían en este título? ¿Qué función tiene esta sección?”. Las preguntas didácticas de esta índole obligaban al estudiante a verbalizar sus reflexiones individuales en torno al contenido y a la lengua escrita, de modo que sus respuestas contribuyan al acervo común del Seminario de Tesis (tabla 4, D3, P: H).

El carácter evaluativo de estos comentarios implicaba a cada maestrando en la autocorrección de su escritura y toma de decisiones al respecto para lograr una versión mejorada (tabla 4, D1, P: BC). Las recurrencias en la tabla 4, particularmente en la dimensión 1 (P: BC) y 2 (P: F), son indicios de que el aprendizaje en entornos virtuales se cimienta en

la función dialógica de la enseñanza, que entrelaza evaluación y escritura de forma interactiva. Si bien se diferencian en la intencionalidad pedagógica en que se basan, un punto en común entre la revisión de pares (dimensión 1) y la interacción y reescritura (dimensión 2) es la especificidad en la evaluación del error. En ambas estrategias, también recurrentes en la figura 5, se retroalimenta el texto escrito y favorecen versiones mejoradas (Cornejo, 2018a). Estas inferencias, relacionadas con el objetivo *b* en nuestro estudio, adquieren sistematicidad si introducimos el discurso de cursantes del seminario en la mdu:

Esas especificaciones, para mí, son las que fueron haciendo el aprendizaje en la escritura... Que si no hubiesen estado, no hubiese, a lo mejor tenido este tipo de aprendizaje; como si hubiésemos quedado más en generalidades... o decir: “Bueno, tengan en cuenta esto, tengo en cuenta lo otro...”, y no ir específicamente a tu trabajo o el trabajo de los compañeros que se iban viendo en simultáneo... Yo creo que no hubiese sido lo mismo, creo que es muy importante ese trabajo. (Terapista ocupacional)

Como mediadora entre rupturas espacio-temporales, la docente ensambló lógicas sincrónicas y asincrónicas con el uso de tecnologías. Esto significó un aporte sustancial al proceso de evaluación formativa. Es decir, la revisión y corrección fueron posibles no solo en los encuentros sincrónicos, sino también en la visita a los foros, que el estudiantado podía realizar una vez inserto en el proceso de (re)escritura de sus trabajos (tabla 4, D2, P: F). Esta instancia fue andamiada por la docente, aunque requirió del posicionamiento activo del cuerpo de estudiantes en torno al propio texto —autoevaluación— (tabla 4, D1, P: B) y compromiso con pares —coevaluación— (tabla 4, D1, P: C).

En efecto, el uso de las TIC trastocó los papeles en la clase y permitió trascender la noción de escritura y evaluación desde lógicas acreditativas para entenderlas como un apoyo en el aprendizaje. La finalidad de este proceso evaluativo fue hacer de la escritura una práctica metacognitiva, posible de ser reconstruida en sucesivas etapas de colaboración y

garante de aprendizajes significativos en torno a los contenidos del taller (tabla 4, D5).

En este marco, el uso de las tecnologías facilitó la confrontación —texto-estudiante; estudiante-estudiante; estudiante-docente— y, con ello, la construcción, reelaboración y comunicación del conocimiento de forma escrita y oral:

No muchas veces veíamos, o sea, casi nunca cuando lo hacíamos en presencialidad menos... No veíamos el escrito del trabajo, sino alguna presentación en algún Power [Point] o los comentarios que cada compañero hacía acerca de lo que había escrito y no el material escrito; viste que cuando uno lo dice o lo comenta es una cosa, pero cuando realmente lees lo escrito es distinto, hay muchas definiciones... (Veterinario)

La posibilidad de reescribir a partir de correcciones específicas permitió a cada estudiante apropiarse del error y comprenderlo como una instancia de aprendizaje (tabla 4, D2, P: F). Esto queda claro con el comentario de dos estudiantes en la mdu:

Obvio que hay cosas que no se pueden escribir... La tesis no se podría escribir en clases, pero empezar a practicar o leer entre todos algo que esté, por ahí desajustado, para ver si podemos encontrar dónde están esas dificultades, a mí siempre me resultó súper útil. (Terapista ocupacional)

Si te plantean el trabajo desde un inicio, vos podés empezar a hacer correcciones menores, aproximaciones sucesivas y, entonces, es como que vas evolucionando un poco lo más naturalmente con ese trabajo y no te cuesta más que decir: “Okey, me tiró al diablo todo esto que hice” ... ¿Y por qué esperar al último punto? A lo mejor hubo una sección previa, en donde vos empezaste a escribir... Estaba muy en borrador, pero ya te dio alguna indicación en donde no terminaste con esa idea sobre el final, [...] ya ese trabajo que vos habrías desperdiciado en hacer algo con una orientación que no estaba del todo correcta, ya te lo ahorrate y empezaste a trabajar sobre cómo hacerlo o cómo se esperarían que lo hagas. (Ingeniero)

Para cerrar esta sección, inferimos que el ensamble sincronía-asincronía optimizó el tiempo

de reflexión en las clases sincrónicas y permitió a la docente instalar nuevos debates al ejemplificar con trabajos de especialistas u otras tesis publicadas en repositorios *web* (tabla 4, d4, p: j). El cuerpo estudiantil también hace referencias a este recurso en la figura 4. Esas estrategias didácticas estimularon la interacción texto-estudiante, al permitirle contrastar lógicas de organización de los trabajos y anticipar las expectativas de los docentes respecto al producto de escritura final —aspecto que tendió a *equiparar* los diferentes puntos de partida—.

Docentes como intermediarios en el diálogo interdisciplinar: el sentido puesto en juego

Con lo antedicho, más que un medio instrumental de transmisión, la escritura en la universidad debe sostenerse en espacios colaborativos de socialización. La posibilidad de socializar el conocimiento en diferentes etapas constituye la base de las prácticas de enseñanza que favorecen la escritura en el posgrado (objetivo *b*). Tal como explicitan los resultados de este estudio, la distribución temporal entre revisión verbal *in situ* (tabla 4, D2, P: F) y actividad de reescritura asincrónica fueron dimensiones importantes en la producción de conocimientos en estos nuevos entornos (tabla 4, D3, P: H).

La figura 5 también expresa esta acepción. En la revisión de pares y retroalimentación docente, el texto se abría al debate sincrónico y, luego de reescribirse individualmente, se cerraba provisoriamente al ser subido en el Laboratorio de escritura (tabla 4, d4, p: i). Este proceso fue esencial para construir una perspectiva en el contraste de argumentos orales y textos; aun en el proceso de escritura individual, los estudiantes tuvieron la oportunidad de explorar otras producciones y tomar decisiones respecto a sus propios trabajos. La figura 4 explicita la presencia de este recurso (foro) en la clase y dos comentarios evidencian su relevancia al escribir sus proyectos de investigación:

Del tema del laboratorio de escritura, eh... para mí fue... yo creo que la salvación al terminar de escribir mi proyecto, porque... eh... viendo también estas cuestiones, que se le corregía a los

compañeros para yo poder seguir avanzando, eh... me ayudaron un montón. (Veterinario)

Estos laboratorios de escritura que hacemos en la clase, para mí fueron fantásticos, porque hay un montón de cosas que las pudimos ir produciendo ahí, y que, por ahí cuando uno la hace solo dice: “Y... pero esto no sé...”. Más allá si está bien escrito: si sirve, si no sirve, si es mucho, si capaz... no tiene sentido ponerlo, así que eso estuvo buenísimo... (Terapista ocupacional)

En este tipo de intercambio se permearon lógicas agonistas, debido a la posibilidad de fundamentar decisiones y trabajar de forma autónoma frente a la corrección de pares y docentes. Al respecto, una cursante afirmó:

Así que esas cuestiones, esos tipos de trabajos en formato taller, así... me fueron muy bien. También poder escuchar la opinión del otro, del por qué lo puso así, o... a veces, sintiendo de... “Bueno, esto debería ser así” ... “Claro, bueno, yo lo puse así porque pensé que tal cosa o lo puse acá porque pensé que quedaría mejor que en tal lugar”, eh... entonces, es como que también escuchar esa campana; no solo la corrección, sino la campana del que lo hizo, de por qué lo hizo así, eh... Está bueno... (Psicóloga)

Estas lógicas centrífugas (apertura en la interacción) y centrípetas (trabajo de escritura individual y posterior socialización) en la producción de un texto fueron posibles gracias a la distribución temporal de las correcciones en los encuentros cara a cara y los foros de discusión. En esta dinámica, las contradicciones daban lugar a correcciones, posibilitaban nuevas síntesis en el foro y constituían la retroalimentación y revisión como oportunidades metacognitivas en la evaluación. Este proceso de corrección en clave interaccional instituyó al conflicto cognitivo y a la autoevaluación como formas de aprendizaje: “A lo mejor prefería entregarlo un poquito más crudo antes y después ver lo que estaba mal, poder re-trabajar y luego, digamos, seguir trabajando” (Veterinario).

En el grupo de trabajo en el aula, interdisciplinar por la variedad de carreras de proveniencia, existieron

diferentes modos de acceder a la información y construir conocimientos. No obstante, el trabajo sobre la propia producción en la clase dio lugar a esas singularidades sin dejar por fuera los contenidos a trabajar en el seminario. En este punto, concordamos con Copertari y Sgreccia (2018), debido a que las redes colaborativas de enseñanza y aprendizaje fomentan el vínculo entre sujetos, comunidades sociales y académicas desde una perspectiva interdisciplinaria. Este contraste fue un punto que favoreció el diálogo y la construcción de sentido sobre el contenido.

En el mismo sentido, la interdisciplinariedad fue un factor fundante en el proceso de construcción de conocimiento en la mdv. Al triangular nuestros registros de campo y el discurso en las entrevistas, inferimos que la complementariedad entre espacio colectivo e individual favorece el proceso de escritura. Por un lado, la revisión de pares invita a expresar fundamentos frente a otros sujetos; por otro, la reescritura individual supone un ejercicio de introyección de lo ajeno en un marco metacognitivo individual. Como eslabón final, la acción de compartir avances en el foro otorga colegialidad a la labor solitaria. Si a esto se suma el trabajo colaborativo que habilitan las tic, las condiciones de inclusión del colectivo aumentan. Ahora bien, la colaboración por sí misma no basta; la enseñanza (por ende, la evaluación) de la escritura en entornos virtuales e interdisciplinarios adquiere un significado formativo si el cuerpo docente decide acompañar el uso técnico de las tic con estrategias coherentes con el propósito didáctico y los sujetos del aprendizaje.

El sustento que dio sentido a los recursos y actividades de la docente en la mdv fue su concepción dinámica de enseñanza, evaluación y escritura. El carácter recursivo de estas prácticas sociales produce efectos relevantes si cada docente lo estimula de acuerdo con el trasfondo cultural en el cual se circunscribe. Por tanto, el sentido de una clase se potencia si allí subyace una intencionalidad didáctica clara, sea mediante prácticas virtuales como presenciales. El comentario de dos cursantes en la última clase del seminario lo refleja:

Me fui adaptando a esta modalidad... Vos lograste hacer las clases tipo taller, porque la mayoría eran todas exponencial. Y, con esto: hacer el taller de escritura, escribir, el ir compartiendo pantalla... Los otros compartían Power Point solamente. Acá el escribir fue más dinámico y eso captaba más la atención. Fue taller en realidad, fue construir y me resultó interesante... Compartir trabajos de una manera tan fina no lo habríamos podido hacer. (Médica)

Tuvo muchos beneficios, en la casa, por los tiempos, esto de ir buscando información en simultáneo [...]. Me resultó un aprendizaje nuevo en general; no solo en la maestría, sino en la docencia. Le encontré más ventajas que desventajas (Enfermera)

De esta forma, la intersección de estrategias didácticas y evaluativas (revisión entre pares, retroalimentación docente y actividad de reescritura individual) permitió a la docente tender nuevos puentes hacia el trabajo autónomo estudiantil. Y así, introducir aperturas en el proceso de inclusión y acceso a la universidad en un contexto de emergencia sanitaria. Así como observamos en otras experiencias (Difabio y Álvarez, 2018; Molina y Colombo, 2021; Colombo, 2017), la heterorregulación (del trabajo entre pares y con docentes) dio lugar a la autorregulación individual de manera paulatina. Por esta razón, más que dejar librada la escritura al cuerpo de estudiantes, este proceso reguló sus dificultades y les garantizó un genuino acceso al discurso de las ciencias de la educación y de la construcción del conocimiento en el nivel de posgrado (Ramírez *et al.*, 2020).

Conclusiones

En este trabajo de investigación nos propusimos relevar y sistematizar prácticas de enseñanza de la escritura e identificar aquellas que favorecen su apropiación en entornos virtuales e interdisciplinarios. Para cumplimentar estos objetivos, implementamos entrevistas semiestructuradas a estudiantes de diferentes disciplinas de una mdv en una universidad pública argentina y realizamos

observaciones no participantes *online* (año 2020) al Seminario de Tesis en esa carrera de posgrado.

Diferentes supuestos de partida orientaron este trabajo de investigación cualitativa. En primer lugar, la complejidad de la práctica de escritura en este nivel de formación, debido a la autorregulación y producción de conocimiento que requiere. A esto se suma, en segundo lugar, la existencia de diversos trayectos formativos en un contexto interdisciplinar, como es la docencia universitaria. Esta característica desafía al cuerpo docente a potenciar las singularidades de esas disciplinas y, a la vez, enseñar contenidos y finalidades escriturarias de las ciencias de la educación. Dado que no todo el cuerpo de estudiantes se encuentra familiarizado con el discurso de esta comunidad, enseñar a escribir contribuye a la inclusión del colectivo porque *equipara* esos diferentes puntos de partida (conceptuales y discursivos).

Al decretarse la emergencia sanitaria por COVID-19 en Argentina (año 2020), el uso de las tecnologías fue la única alternativa pedagógica para sostener las prácticas en el nivel superior. En consecuencia, la relevancia del contexto virtual en la producción de conocimientos conforma el tercer supuesto de partida. Si bien alteró la forma de enseñar, el proceso de interacción en las aulas virtuales potenció el aprendizaje de la escritura porque permitió construir conocimiento con base en fuertes andamiajes pedagógicos.

Como resultado de esta investigación, relevamos prácticas de enseñanza de la escritura en entornos virtuales en el posgrado, instituidas en torno a dos esquemas de comunicación. Por un lado, la unidireccionalidad en la transmisión del conocimiento; modalidad que parte de una concepción de estudiante autónomo, sin percibir sus dificultades en el proceso de escritura. Por otro lado, existen formas dialógicas en la enseñanza que comprenden diferencias en el modo de apropiarse del discurso en las ciencias de la educación. Estas prácticas tienen como soporte una concepción dinámica de enseñanza y evaluación de la escritura. Las relevadas en este estudio fueron: uso de foros, ejemplificación,

revisión de pares, devoluciones, interacción y reescritura. Específicamente, en el caso estudiado, estas prácticas se organizaron en torno a conceptos metodológicos y secciones del plan de tesis (objetivo *a*). Nuestra principal contribución fue sistematizar algunos modos de contribuir a la metacognición y proporcionar fluidez en los intercambios para reforzar la coevaluación y autorregulación en la producción de conocimientos en entornos virtuales e interdisciplinarios (objetivo *b*).

Tras el análisis de los resultados, sostenemos que la escritura puede constituirse en una herramienta para elaborar el conocimiento en una disciplina, siempre y cuando se involucre al estudiante de forma activa en los temas de cada materia. Esta iniciativa retoma los fundamentos en el movimiento *wac*; por ende, procura alejarse de las concepciones remediales de la escritura y de las intenciones genéricas en su enseñanza. Más bien, aboga por la escritura de textos funcionales en el seno de las unidades curriculares en una carrera universitaria. Para alcanzar estos propósitos, deben planificarse prácticas de enseñanza con un sentido que las fundamente, sean estas desde lógicas presenciales o virtuales. Independientemente del medio en que se transmita, la enseñanza debe situarse en torno al contexto disciplinar y los sujetos sociales que la convocan.

En el marco de las rupturas espacio-temporales impuestas por la virtualidad obligada, el factor tecnológico complejizó la práctica docente, pero no impidió a la profesora interactuar con sus estudiantes. Antes bien, observamos que habilitó aprendizajes significativos en torno a la escritura, principalmente a partir de la revisión de pares, retroalimentación y reescritura de textos; aquí las *tics*, en calidad de ámbitos de interacción por excelencia, desempeñan un papel esencial. No obstante, hacer de esta experiencia un proceso de aprendizaje requiere de una intencionalidad pedagógica que habilite esas dinámicas, equipare puntos de partida y convierta la enseñanza en un proceso de inclusión.

A modo de cierre, nuevas investigaciones deberían enfocarse en el acompañamiento docente, tanto virtual como presencial, en la producción

de la tesis en los seminarios de la maestría. Su elaboración en forma transversal a los cursos curriculares podría potenciar el uso epistémico de la escritura y trascender el papel receptivo que el estudiante adopta en la necesidad de *cumplir* con las asignaturas sin leer y escribir con un genuino propósito de investigación.

Referencias

- Amieva, R. y Vázquez, A. (coords.). (2017). *Leer y escribir en las disciplinas: diseños de intervenciones didácticas en las aulas universitarias*. UniRío Editora.
- Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En F. Navarro (coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 11-16). Universidad de Buenos Aires.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T. Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bozzo, A., Cots, D. y Alustiza, F. (2017). Intervención docente para favorecer la lectura y la escritura en medicina veterinaria. En R. Amieva y A. Vázquez (coords.), *Leer y escribir en las disciplinas: diseños de intervenciones didácticas en las aulas universitarias* (pp. 32-45). UniRío Editora.
- Camps, A. y Castelló, B. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-34.
- Carlino, P. (2015). Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *Espacio Pedagógico*, 22(1), 9-29. <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v22i1.5183>
- Carlino, P. (2021). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. En I. Acosta (ed.), *Pedagogía en el aula: temas lingüo-literarios para formar argumentos* (pp. 17-79). Editorial Universitaria del Ministerio de Educación. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/282>
- Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Revista Científica de Estudios Literarios y Lingüísticos*, 3, 154-164. http://www.fhycs.unju.edu.ar/documents/publicaciones/revistas/jornales3/012-Art_Colombo.pdf
- Copertari, S. y Sgreccia, N. (Comps.). (2018). *Políticas universitarias, comunidades virtuales y experiencias innovadoras*. Laborde.
- Cornejo, M. (2018a). ¿Podemos evaluar la escritura como aprendizaje en el grado de educación? Propuesta para un diseño de evaluación autorregulada. E. García (coord.), *CUICIID 2018: Congreso universitario internacional sobre la comunicación en la profesión y en la universidad de hoy. Contenidos investigación, innovación y docencia* (pp. 1141-1159). https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=894703&orden=0&info=open_link_libro
- Cornejo, M. (2018b). Escribir para comprender, comprender para escribir. Una propuesta metodológica para el primer año del grado de educación. En G. Padilla (coord.), *Nuevas perspectivas formativas universitarias* (pp. 1-17). Tecnos.
- Difabio, H. y Álvarez, G. (2018). Alfabetización académica en entornos virtuales: Estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 97-120. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/>
- Eisner, L. (2018). El taller de lectura y escritura como iniciación en la investigación en carreras de humanidades. La construcción de una identidad enunciativa “entre versiones”. En A. Aldestein (ed.), *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura: tomo III: Lectura y escritura* (pp. 147-164). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Colección Saberes.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Maggio, M. (2019). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Molina, M. y Colombo, L. (2021). Writing to Learn in Two Disciplines: Negotiating Knowledge-Construction and Extending Teaching-Time. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-17. http://old.scielo.br/pdf/ep/v47/en_1517-9702-ep-47-e236782.pdf
- Montes, S. y Vidal, M. (2017). Diseño de un programa de escritura a través del currículum: opciones teóricas y acciones estratégicas. *Lenguas Modernas*, 50, 73-90. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49252>
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del

- currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *D.E.L.T.A.*, 34(1) 235-267.
- Núñez, J., Errázuriz, M., Neubauer, A. y Parada, C. (2021). Las tutorías de escritura académica presenciales y virtuales: ¿qué podemos aprender sobre sus estrategias didácticas? *Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/download/345441/20806216/>
- Omidian, T. y Siyanova-Chanturia, A. (2021). Parameters of Variation in the Use of Words in Empirical Research Writing. *English for Specific Purposes*, 62, 15-29. https://www.researchgate.net/publication/351904078_Parameters_of_variation_in_the_use_of_words_in_empirical_research_writing
- Pérez, I. (2018). Leer en la universidad. En L. Natale y D. Stagnaro (coords.), *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza* (pp. 59-111). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Pozzo, M. (2019a). Challenges in Postgraduate Thesis Writing in Engineering and Computer Careers. Students' and Teachers' Perspectives. *Proceedings of the III IEEE World Engineering Education Conference, Region 9 (EDUNINE 2019): "Modern Educational Paradigms for Computer and Engineering Careers"* (pp. 413-416). Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE). <http://www.proceedings.com/50897.html>
- Pozzo, M. (2019b). Formación docente de profesores universitarios en posgrados interdisciplinarios. *Actas del III Coloquio de Investigación Educativa en Argentina*. <https://investigacioneducativacoloquio.wordpress.com/ejes-grupos-de-trabajo-2019>
- Pozzo, M. (2019c). Incidencia de las trayectorias disciplinares en la escritura en el posgrado: la perspectiva de los estudiantes. *Revista Linguagem & Ensino*, 22(3), 809-834. <http://dx.doi.org/10.15210/rle.v22i3.16676>
- Pozzo, M. (2021). Virtual and Face-to-Face Teaching Practices for Dissertation Writing: Current Challenges and Future Perspectives. En M. Auer y D. May (eds.), *Cross Reality and Data Science in Engineering*. Springer.
- Ramírez, M., García, R., Navarro, R. y Navarro, M. (2020). Percepción del docente-tutor de posgrado sobre las dificultades de los alumnos para realizar su tesis: un estudio de caso. En R. García, J. Angulo, M. Lozano y A. Mercado (coords.), *Investigaciones sobre ambientes educativos mediados por tecnología* (pp. 19-34). CONACYT Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas.
- Russell, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52(1), 52-73.
- Sánchez-Jiménez, D. (2022). El metadiscursio en la escritura académica: singularidades e investigaciones en lengua española. *CUNY (City University of New York) Academic Works* (pp. 423-436). https://academicworks.cuny.edu/ny_pubs/916/
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage.
- Valente, E. y García, M. (2018). Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Zabalza, M. (2013). Escribir en la universidad. *Educação. Revista do Centro de Educação* 38, 15-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117125620002>