



II ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Educación Pública: democracia, derechos y justicia social

A 25 Años de la Revista Espacios en Blanco (1994-2019)
A 60 años de la Declaración de los Derechos del Niño/a (1959-2019)

4, 5 y 6 de diciembre de 2019
NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA
Campus Universitario - Tandil - Argentina

Eje 5: “Cuestiones de enseñanza”

Cambios y continuidades en prácticas de la enseñanza para la escritura de posgrado con tics: un estudio de caso extendido

Morán, Lourdes (moran.lourdes1@gmail.com)

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) / Universidad Autónoma de Entre Ríos - Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales - Sede Concepción del Uruguay
Concepción del Uruguay / Entre Ríos / Argentina

Álvarez, Guadalupe (gggalvarez@gmail.com)

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) / Universidad Nacional de General Sarmiento – Instituto del Desarrollo Humano
Los Polvorines / Buenos Aires / Argentina

Difabio de Anglat, Hilda (ganglat@gmail.com)

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) / Universidad Nacional de Cuyo
- Centro de Estudios e Investigaciones Históricas Cuyo
Ciudad de Mendoza / Mendoza / Argentina

RESUMEN

La escasa finalización de los estudios de posgrado es un problema extendido y central de las diferentes instituciones universitarias del país. Se ha abordado el problema desde distintas dimensiones: las cuestiones laborales de los estudiantes, la disponibilidad de tiempos, las disciplinas de formación y la relación con el trabajo de investigación. Otras perspectivas del análisis se centran en factores específicos de la producción de la tesis, entre los cuales se destaca el análisis de factores que obstaculizan la producción de los trabajos de evaluación parcial o final de las carreras, las dificultades que encuentran los estudiantes para la resolver la escritura (Caffarella y Barnett, 2000; Carlino, 2003, 2005) y el contexto de aislamiento o soledad por el cual muchas veces transitan los estudiantes durante la realización de su tarea. En particular, se ha llamado la atención sobre la

ausencia o escasez de orientaciones didácticas y acompañamiento de docentes e investigadores colegas y expertos (Delamont, 2005; di Stefano y Pereira, 2004, 2007).

Se ha vuelto, entonces, necesario abordar este problema desde la intervención pedagógica con el objeto de diversificar y dar mayor continuidad a los soportes que necesitan los estudiantes de posgrado para avanzar y concluir en sus prácticas.

Algunas de estas intervenciones, son propuestas pedagógicas que se orientan hacia dispositivos de modo taller y seminarios de tesis bajo la responsabilidad de docentes especialistas (Arnoux et al., 2004; Carlino, 2008; Delyser, 2011) con gran actividad individual por parte de los estudiantes. Otras de las acciones la conforman los grupos de escritura (Aitchison y Lee, 2006; Colombo y Carlino, 2015; Ferguson, 2009; Maher et al., 2008), agrupamiento de estudiantes que comparten el proceso de escritura conjunta. Asimismo, se han generado propuestas en las cuales las retroalimentaciones (*feedback*) de supervisores y directores orientan de modo detallado el proceso de los estudiantes (Basturkmen, East y Bitchener, 2014; Li y Seale, 2007). De manera reciente, se han llevado a cabo instancias de formación virtual a través de las cuales se acompaña el proceso de escritura (Alvarez y Difabio de Anglat, 2016, 2017, 2018; Difabio de Anglat y Heredia, 2013).

Si bien las intervenciones se han extendido, la investigación sobre propuestas de enseñanza con estas orientaciones se focalizan en la descripción de las intervenciones educativas puntuales (un seminario o un grupo de escritura específico) sin proponerse la sistematización de las prácticas de enseñanza ni considerar, en muchos casos, la perspectiva de los estudiantes sobre estas prácticas. Por otra parte, la mayoría de las experiencias estudiadas se despliegan en entornos presenciales; son escasas y muy recientes las investigaciones que se ocupan de la temática en contextos de formación semipresencial o virtual (Koyar y Lum, 2013; Difabio de Anglat y Heredia, 2013).

Para continuar y completar aspectos relevantes de la investigación en el área, avanzamos con el estudio de diversos dispositivos de formación que se proponen contribuir con el mejoramiento de la escritura de tesis de posgrado. Nuestro propósito en la investigación es reconocer y caracterizar prácticas de enseñanza que se desarrollan con el fin de familiar con los escritos de posgrado, en particular la tesis, en entornos de formación presencial y virtual, así como posibles articulaciones entre uno y otro escenario formativo. Para ello, siguiendo la lógica cualitativa, planteamos un estudio de casos múltiples. En este trabajo, comunicamos los resultados de un estudio cualitativo de generación conceptual focalizado en diferentes ediciones de un taller cuyo objeto es facilitar y orientar los procesos de escritura de posgrado. Se presentan las transformaciones generadas en el desarrollo del taller (completamente virtual) denominado “Estrategias para la producción conceptual y escrita en el posgrado” dictado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cuyo, orientado a promover la escritura de la tesis dictado de manera ininterrumpida desde el año 2016 hasta el 2019, incluso con más de una edición en los primeros años.

El análisis está centrado en los cambios y transformaciones surgidos en la implementación de las prácticas de la enseñanza (Zabala, 1995) y en la producción de los estudiantes asociadas a ella, a lo largo de las diversas ediciones de curso. Los

resultados del análisis ponen de manifiesto algunos ejes en la transformación de la propuesta didáctica. Por una parte, se identifica un proceso de transformación vinculado con el ajuste de la propuesta de enseñanza en función del proceso de escritura académica. Por otra parte, se reconoce un proceso de transformación vinculado con los destinatarios de las propuestas y sus necesidades formativas. Finalmente, se identifica un proceso de transformación vinculado con las cualidades de la virtualidad. Es decir, cambios y transformaciones en relación con la configuración de las herramientas virtuales que facilitan los procesos de escritura académica.

PALABRAS CLAVE

Prácticas de la enseñanza, escritura de tesis de posgrado, tecnologías de la información y la comunicación

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

a. La escritura académica de la tesis

La escritura académica, tanto de grado como de posgrado (e.g. los trabajos finales de seminarios, los proyectos de investigación y las tesis), exige que el escritor sea capaz de resolver no sólo los aspectos relativos al contenido, sino también los aspectos retóricos; para ello se requiere, junto al dominio de las temáticas, un conocimiento de los géneros específicos que circulan en el nivel académico y de las características propias de sus dispositivos enunciativos (di Stefano y Pereira, 2004).

En este sentido, diversos autores se han ocupado de caracterizar los géneros académicos-científicos (Bazerman, 1988; Bazerman, Bonini y Figueiredo, 2009; Ciapuscio, Adelstein y Gallardo, 2009; Ciapuscio y Kugel, 2002; Cubo de Severino, 2005; Cubo de Severino, Puiatti y Lacon, 2014; Swales, 2004; Swales y Feak, 1994), entre los cuales se encuentra la tesis de posgrado.

De acuerdo a lo que explican Cubo de Severino, Puiatti y Lacon (2014), la tesis de posgrado forma parte de una familia de géneros (Ciapuscio, 2007): el proyecto de tesis, la tesis y la defensa. El proyecto de tesis implica, entre otras acciones, la elección de un tema, el análisis sobre estudios realizados sobre este tópico y el establecimiento de un aspecto novedoso para la investigación. Una vez que se formula el proyecto de tesis y un comité de la universidad lo aprueba, se pasa a desarrollar la tesis.

Como explica Borsinger de Montemayor (2005), el estudiante se compromete con dos procesos, el de investigación y el de escritura, de los cuales resultaría un producto final llamado tesis. En la tesis, el tesista buscará no solo informar sobre la investigación realizada, sino también argumentar y persuadir sobre la importancia, la relevancia y la originalidad de lo hecho a los futuros lectores, que están representados, fundamentalmente, por el jurado que la evaluará, un grupo de expertos con trayectoria y experiencia en el tema investigado. En este sentido, la redacción de la tesis está determinada no solo por las características de la situación comunicativa en la que surge y su estructura textual, sino también por los criterios acerca de lo que es una

investigación en cada área (Bazerman, 1988): qué cualidades tiene un aporte original, cuál es la importancia de los datos y qué tipos de datos son considerados relevantes, qué tipos de demostraciones se requieren, qué vínculos se deben entablar con la bibliografía, qué secuencias textuales dominan (descriptivas, narrativas, explicativas o argumentativas), qué pruebas se deben suministrar, qué importancia tienen los cuadros, los diagramas y las ilustraciones (Arnoux et al., 2004).

b. Los estudiantes de posgrado y competencias de escritura académica

En el trabajo de Arnoux et al. (2004), se enuncian una serie de problemas observados en la escritura de tesis de posgrado y también algunas estrategias para resolverlos. Referimos a continuación algunos casos tratados por las autoras.

En principio, Arnoux et al. (2004) explican que muchos problemas en la redacción están asociados con la inserción de otras voces, los modos de ilustrar lo que se dice y las distintas formas de apelación al caso particular.

Uno problema fundamental se produce cuando se insertan citas de autores en el cuerpo del texto. En estos casos, la extensión no debe ser excesiva y el recorte debe ser pertinente al tema que se trata. Por otra parte, el vínculo entre el texto propio y el ajeno debe ser claro y cumplir la función a la que se lo destinó: reforzar lo dicho, oponer perspectivas distintas, polemizar con ellas, etc. Es importante, además, revisar la relación de las citas con el texto propio, particularmente con los marcos teóricos adoptados.

Otra dificultad se presenta con la ilustración mediante citas o referencias a casos particulares. Para seleccionar este tipo de citas, no se debe suponer un lector extremadamente cooperativo, que va a consultar las fuentes o ver los programas o películas aludidos, pues esto produce citas incompletas y demasiado esquemáticas.

Por último, cabe mencionar que Arnoux et al (2004) se refieren a los casos en que se escribe un capítulo (o parte de un capítulo) de la tesis sobre la base de una monografía u otros escritos (como el plan de investigación) elaborados durante la carrera de posgrado. En estos casos, se recomienda tener muy presente que no se puede pegar y copiar indiscriminadamente esos escritos en la tesis. Por el contrario, para reconvertir un escrito en parte de algún capítulo, se deberán hacer ajustes (es decir, cortes y adaptaciones) a dicho texto a fin de respetar la redacción y estructura.

c. La virtualidad como opción pedagógica de apoyo a la enseñanza de procesos formativos

La virtualidad como opción pedagógica nos ofrece diversas herramientas que permiten acompañar diversos procesos formativos. Cuando se abordan las prácticas de la enseñanza en entornos virtuales lo primero que debemos considerar es que la diferencia más importante con la educación presencial reside en el cambio de medio y en la adecuación de la enseñanza para un entorno diferente. En un modelo metodológico óptimo para la virtualidad (Sangrà y Duart, 2000) las estrategias, los recursos, el diálogo y los materiales educativos deben centrarse fundamentalmente en el estudiante y en su

proceso de construcción del conocimiento. El diseño de las prácticas de la enseñanza en función del aprendizaje del estudiante consiste en facilitar los medios y las actividades para llevar a cabo buenas prácticas que generen oportunidades de aprendizaje a distancia.

Como mencionamos anteriormente, aprender a escribir textos académicos requiere introducirse en la lógica de la producción. De este modo, consiste en abordar desde actividades reales con consignas claras y acompañamiento de otros (compañeros y docentes) los momentos de planificación, realización y revisión de los textos. En propuestas de educación a distancia y considerando las particularidades del aprendizaje del proceso de escritura académica, en particular la tesis, las herramientas de intercambio y los espacios de escritura colaborativa se convierten en focos centrales del proceso formativo.

MARCO METODOLÓGICO

a. El tipo de estudio y caso de análisis

El estudio desarrollado es de carácter cualitativo y generación conceptual. Se centra en las prácticas de enseñanza virtual de la escritura de posgrado. Para llevarlo a cabo, se recuperaron datos de diferentes ediciones de un taller cuyo objeto es facilitar y orientar los procesos de escritura de posgrado. El taller denominado “Estrategias para la producción conceptual y escrita en el posgrado” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cuyo fue dictado en su totalidad de manera virtual. Orientado a promover la escritura de la tesis ha sido realizado de manera ininterrumpida desde el año 2016 hasta el 2019, incluso con más de una edición en los primeros años. El taller comprende diferentes ejes temáticos y tareas específicas. En el enfoque del taller se destaca la producción individual y grupal junto con instancias de reflexión sobre la práctica de escritura. El taller recorre los apartados más importantes de la escritura de la tesis desde los paratextos y las secciones básicas de la tesis hasta aspectos más generales como el modelo de situación comunicativa, el modelo del evento y el modelo textual. A lo largo de todo el taller el profesorado realiza un seguimiento riguroso de las actividades de producción ofreciendo retroalimentación grupal y/o individual según cada caso. El taller finaliza con la elaboración de un borrador de un capítulo (o fragmento) de la tesis, lo que representa el trabajo de evaluación final.

b. Recolección de datos y análisis de la información

La recolección de los datos se realizó con:

Análisis documental de la propuesta montada en el blog (primera edición) y posteriormente en campus virtual. Inicialmente, se realizó una lectura global del curso considerando la estructura, las partes en que estaba dividida, los materiales disponibles y las actividades. Se estudió la propuesta desde el diseño del curso, la articulación de los módulos, los materiales y los espacios para la interacción. Se reconocieron patrones de semejanza y diferencia entre los módulos, y se estudiaron los tiempos destinados a cada

uno. A continuación, se llevó a cabo una lectura más profunda de cada módulo y sus componentes.

Cuestionarios de diagnóstico, de indagación de saberes y competencias, y cuestionarios de evaluación final sobre el curso. Estos cuestionarios fueron los que se utilizaron para el curso. Como procedimiento de análisis se llevó a cabo una lectura inicial más general, identificando patrones generales de análisis y después se realizó una lectura en profundidad.

Entrevista semiestructurada, de preguntas orientadoras, a las docentes responsables del diseño y la implementación del curso. Todas las preguntas apuntaron a la reflexión de los docentes sobre las acciones y las decisiones tomadas.

Los datos obtenidos fueron analizados de acuerdo con el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967), a partir del cual se siguen distintos pasos que van desde el material primario hasta la generación conceptual. De esta forma, el procedimiento analítico ha comprendido:

1. Reconocimiento de unidades de significado y categorización inicial. En la primera fase se estudiaron los instrumentos de información y para cada incidente o segmento textual de interés, se estableció una posible categoría. Al avanzar en la lectura se fueron determinando categorías emergentes en caso de no ser suficientes las categorías previamente establecidas. Este proceso se cerró elaborando un documento con todas las categorías y los “incidentes” de cada una.
2. Integración de categorías y propiedades. En esta etapa, se realizaron comparaciones entre los “incidentes” de cada categoría y entre “incidentes” de diferentes categorías conformadas. Esto llevó a establecer categorías más amplias y, a su vez, deconstruir algunas categorías en subcategorías.
3. Elaboración de la descripción genérica de la experiencia. El proceso previamente descrito culminó en un conjunto menor de categorías, pero de alto nivel, que fueron usadas para describir los elementos centrales de la experiencia.
4. Desarrollo de la narrativa en torno a la experiencia. En esta narrativa, fueron integradas las descripciones en torno a las categorías con el objeto de dar cuenta de la experiencia.

DIMENSIONES CONSTRUIDAS

En el recorrido de las diversas ediciones del curso identificamos un conjunto de procesos de transformación ocurridos que se orientan a la mejora de la propuesta formativa y como consecuencia de ello, al logro de una mejor calidad y mayor avance en las producciones de los textos por parte de los estudiantes.

Los procesos de transformación identificados fueron tres:

b. Proceso de transformación vinculado con el ajuste de la propuesta de enseñanza en función del proceso de escritura académica.

En esta dimensión de transformaciones se observaron un conjunto de acciones vinculadas con la adecuación de los componentes esenciales de la programación de la enseñanza: objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación en función de ajustar, de modo más preciso, la propuesta formativa al proceso de escritura. Las transformaciones en esta dimensión evidencian la preocupación del profesorado en el diseño de una propuesta de enseñanza y de aprendizaje que se incorpora básicamente mediante la acción reflexiva.

En cuanto a los objetivos, desde la primera edición hasta la última los cambios se concentraron en explicitar de modo más preciso las metas de la formación. Entre los cambios más notables se sumaron materiales acerca de la definición de la propuesta formativa en formato de programa y mayor explicitación en términos de logros de aprendizaje, lo que se esperaba que los estudiantes logaran al finalizar la formación.

En relación con los contenidos propuestos las transformaciones dadas se focalizan básicamente en tres ejes. Por una parte, se incorporó mayor detalle y descripción en los textos elaborados y las presentaciones utilizadas por el profesorado. Se observó una transformación de las producciones en torno a la cantidad de información y detalle de explicaciones en los materiales propuestos a los estudiantes. Los textos fueron enriquecidos y trabajados con vocabulario preciso para la profundización del contenido. En segundo lugar, a medida que avanzaron las ediciones se agregaron contenidos específicos en función de las necesidades de los estudiantes, ya sea durante la cursada o al finalizar el desarrollo del taller, para la edición siguiente. Entre los módulos el que corresponde a la temática de metodología fue el módulo que más cambios presentó, sobre todo por la incorporación de estudiantes con diversos proyectos de investigación, provenientes de diversas disciplinas. Finalmente, se incorporaron contenidos nuevos, sobre todo considerando estudiantes que no provenían del campo de la lingüística. De este modo se agregaron contenidos que aportaron recursos para reflexionar sobre el lenguaje, que inicialmente no estaban contemplados en la propuesta formativa.

En cuanto a las actividades realizadas se observó una clara transformación en otras tres dimensiones. Por una parte en la cantidad de actividades. Se redujo la cantidad de actividades y se concentró más la actividad en algunas de ellas: en los foros de intercambio y en algunas actividades grupales. Acompañando esta transformación se observó una mejor producción de los estudiantes. Al reducir la cantidad de actividades propuestas (sobre todo en el módulo inicial) se consiguió una producción de mayor calidad por parte de los estudiantes. De este modo el tiempo disponible para la realización de las propuestas ofició como favorecedor para la realización de la planificación, escritura y revisión de las actividades. Por otra parte, la transformación de las actividades se pone de manifiesto en el modo de intervención en las actividades de intercambio. Los foros de intercambio son un espacio central del trabajo en el taller. A medida que avanzan las ediciones del taller se mantiene la misma cantidad de propuestas de intercambio en foros, pero con una gran transformación en las consignas y en la orientación ofrecida por el profesorado para el desarrollo del intercambio. Es

decir, si bien desde las primeras ediciones los foros mantuvieron su presencia en el recorrido temático, los intercambios evidencian ajustes importantes en las consignas iniciales y en las intervenciones docentes. Estos cambios redundan en una mayor participación por parte de los estudiantes, lo cual evidencia una construcción más activa por parte del conjunto de alumnos. Finalmente, la transformación en las actividades se pone de manifiesto con la incorporación de nuevas actividades de escritura colaborativa. Si bien en las primeras ediciones se observan actividades grupales, las actividades de escritura conjunta en herramientas de colaboración aparecen en las ediciones más actuales. En este punto es necesario realizar una aclaración importante. La producción de apartados tales como el marco teórico y el metodológico suelen ser de escritura más individuales porque traen producciones personales anteriores y porque tiene que ver con el propio proceso de escritura. Es por ello que en estos apartados las actividades esenciales siguen siendo individuales, y se comparten las producciones a modo de ejemplo. En el resto de los módulos las actividades son de naturaleza más grupal y es por ello que se presentan mayor cantidad de actividades grupales y surgen las propuestas de compartir producciones y pequeñas experiencias de trabajo colaborativo cuando la intencionalidad está en producir juntos.

c. Proceso de transformación vinculado con los destinatarios de las propuestas y sus necesidades formativas.

En cuanto al proceso de transformación vinculado con los destinatarios de la formación se observó una mayor organización de los grupos y una focalización en las actividades en función de la trayectoria de los destinatarios.

Por una parte, se observaron redistribuciones de los grupos en función de las temáticas abordadas. Si bien en las primeras ediciones se observaron agrupamientos de los estudiantes en torno a las disciplinas, en las ediciones más avanzadas los agrupamientos respondieron más a la temática de investigación y/o a la metodología involucrada que a la disciplina en sí misma. De esta manera los destinatarios se encontraron compartiendo con otros estudiantes, que si bien provienen de diferentes disciplinas de base, en el proceso de investigación encuentran importantes puntos de contacto que enriquece el trabajo conjunto. En torno a este cambio en el modo de agrupamiento, las docentes mencionaron que, si bien sentían que iba a resultar complicado el trabajo conjunto y el acompañamiento por parte de las docentes, en las experiencias desarrolladas no se presentaron complicaciones y resultó muy enriquecedor el trabajo grupal y los intercambios desarrollados.

Por otra parte, una transformación más identificada en torno a los destinatarios y sus necesidades formativas se observó en la incorporación de actividades y contenidos nuevos, mencionados en el apartado anterior. Los contenidos nuevos se han observado en el módulo de metodología. En este módulo se incorporaron contenidos nuevos con el objeto de integrar diferentes proyectos que abordaban diversas metodologías. De este modo, el módulo de metodología se enriqueció y se fue completando progresivamente en torno a los abordajes que realizaban los estudiantes. Asimismo, en torno a las necesidades de los estudiantes se incorporaron también contenidos nuevos, para ayudar

a los estudiantes que no provenían del campo de la lingüística. Se ofreció información y se propusieron actividades para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre el lenguaje.

c. Proceso de transformación vinculado con las cualidades de la virtualidad.

Por último, con un impacto menos destacable se observaron algunas modificaciones en torno a la modalidad virtual, sobre todo en relación con el intercambio y el seguimiento de los estudiantes. En la observación de las diversas ediciones, se ha identificado una profundización en las actividades de devolución y retroalimentación de los estudiantes. Este cambio se evidencia en la cantidad de devoluciones que reciben los estudiantes y en el contenido de las mismas. En este punto es importante destacar que ambas docentes tienen un claro enfoque hacia la evaluación formativa, y ello se hace presente desde las primeras ediciones del taller. Sin embargo, al avanzar las ediciones la devolución adquiere un rol importante. Al indagar sobre estos cambios con las docentes refieren a dos cuestiones centrales. Por una parte, a la naturaleza del aprendizaje del proceso de escritura, que requiere un seguimiento detallado de las acciones de los estudiantes, señalamientos e indicaciones que les permitan reflexionar sobre su propia escritura. Y, por otra parte, a la consideración de la distancia existente en la virtualidad. En este punto las docentes refieren la importancia de establecer un programa claro y preciso de acciones de seguimiento de los estudiantes para orientarlos en el proceso de escritura a distancia que en ocasiones genera sentimientos de incertidumbre y soledad. Las instancias de retroalimentación personales y las propuestas de trabajo colaborativo ambas responden a la necesidad de acercar a los estudiantes y docentes en esta propuesta de actividad a distancia.

Una aclaración final en torno a este punto de transformaciones. En las entrevistas con las docentes, se mencionaron un conjunto de transformaciones en torno a la virtualidad que se encuentran en la fase de planificación pero que aún no se han implementado. Luego de varias ediciones, las docentes refieren haber iniciado un proceso de transformación de los contenidos y los materiales sobre la base de la interactividad y la hipertextualidad de los textos, más acordes a la lógica de la virtualización de la enseñanza. Estos cambios se encuentran planificados para ser incorporados en ediciones futuras. Sin embargo, los análisis realizados de las ediciones realizadas hasta el momento no evidencian grandes transformaciones de los materiales en relación con la virtualidad.

CONCLUSIONES

A lo largo del análisis se ha puesto de manifiesto diversas transformaciones ocurridas en torno al dictado del taller “Estrategias para la producción conceptual y escrita en el posgrado” desde el año 2016, primera edición, hasta el 2019, incluso con más de una edición en los primeros años. El análisis centrado en los cambios y transformaciones surgidos en la implementación de las prácticas de la enseñanza (Zabala, 1995) y en la producción de los estudiantes asociadas a ella, a lo largo de las diversas ediciones de curso ponen de manifiesto algunos ejes en la transformación de la propuesta didáctica

que pueden ser considerados al momento de diseñar las prácticas en torno al contenido y en la virtualidad.

Los ajustes realizados en la propuesta de enseñanza en función de los objetivos, del contenido, de las actividades, de los estudiantes y sus necesidades formativas y en relación con la virtualidad recogen las experiencias del taller y reúnen las acciones realizadas por los docentes de diseño, supervisión y evaluación que llevan a cabo en sus prácticas. Ofrecer un análisis de estas experiencias formativas y en las decisiones docentes asociadas a los cambios y transformaciones que se implementaron nos permiten acercarnos a otros docentes una mirada más compleja de la análisis de las prácticas, que se extiende más allá de la propuesta formativa y reconoce las particularidades del destinatarios y las necesidades de la enseñanza en el contexto virtual.

REFERENCIAS

- Aitchison, Claire y Lee, Alison. (2006). Research writing: Problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278.
- Alvarez, Guadalupe y Difabio de Anglat, Hilda. (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, Guadalupe y Difabio de Anglat, Hilda. (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
- Alvarez, Guadalupe y Difabio de Anglat, Hilda. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, 10(1), 8-23. doi: 10.18381/Ap.v10n1.996
- Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia. (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
- 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.
- Basturkmen, Helen, East, Martin y Bitchener, John. (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.
- Bazerman, Ch. (1988). *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Bazerman, Ch., Bonini, A. y Figueiredo, D. (Eds.) (2009). *Genre in a changing world*. Colorado-Indiana: The WAC Clearing House-Parlor Press..
- Borsinger de Montemayor, A. (2005). La tesis. En Cubo de Severino, L. (dir) *Los textos de la Ciencia: Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunic-arte.
- Caffarella, Rosemary y Barnett, Bruce. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 39-52.

- Carlino, Paula. (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.
- Ciapuscio, G. (2008). Géneros y familias de géneros: Aportes para la adquisición de competencia genérica en el ámbito académico. EN Padilla, Douglas y Lopez (coords.) *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. Cátedra UNESCO, subsede Tucumán, Argentina, UNT.
- Ciapuscio, G.; Adelstein, A. y Gallardo, S. (2009). El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en Argentina. En Parodi, G. (Ed.) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI* (pp. 317-346). Santiago de Chile: Editorial Ariel.
- Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En M. T. Fuentes Morán & J. García Palacios (Eds.). *Entre la terminología, el texto y la traducción* (pp. 37-73). Salamanca: Almar.
- Colombo, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, 15, 61-68.
- 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.
- Creame, P., & Lea, M. R. (2000). *Escribir en la universidad*. Gedisa,.
- Cubo de Severino, L. (dir) (2005) *Los textos de la Ciencia: Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunic-arte.
- Cubo de Severino, L., Puiatti, H., y Lacon, N. (Eds.) (2014). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba: Comunic-arte.
- D'Andrea, L. (2002). Obstacles to Completion of the Doctoral Degree in Colleges of Education. *Educational Research Quarterly*, 25(3), 42-58.
- Delamont, S. (2005). Four great gates: dilemmas, directions and distractions in educational research. *Research Papers in Education*, 20(1), 85-100.
- Delyser, Dydia. (2003). Teaching graduate students to write: a seminar for thesis and dissertation writers. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 169-181.
- di Stefano, M. y Pereira, M.C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En: *Textos en Contexto 6 "Leer y escribir en la universidad"*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida
- Difabio de Anglat, Hilda y Heredia, Ma. del Valle. (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
- Ferguson, Therese. (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
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Kozar, O. y Lum, J.F. (2013). Factors to consider when designing writing groups for off-campus doctoral candidates. En H. Carter, M. Gosper and J. Hedberg (Eds.), *Electric Dreams* (pp.498-502). Proceedings ascilite 2013, Macquarie University, Sydney.
- Li, Sarah y Seale, Clive. (2007). Managing Criticism in Ph.D. Supervision: A Qualitative Case Study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 511-526. Doi: 10.1080/03075070701476225
- Maher, Damian, Seaton, Leonie, McMullen, Cathi, Fitzgerald, Terry, Otsuji, Emi y Lee, Alison. (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
- Sangrà, Albert. (2001). Enseñar y aprender en la virtualidad. *Educación*, 28, 117-131. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/viewFile/20746/20586>



- Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J., y Feak, C. (1994). *Academic Writing for Graduate Students. A Course for Non-Native Speakers of English*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Zabala, A. (2010). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.