

El taller de tesis doctoral en educación desde un enfoque comprensivo de escritura a través de la plataforma Moodle

Hilda Difabio de Anglat y María del Valle Heredia

Tipo de trabajo: relato de experiencia

Eje de trabajo para el cual se propone la comunicación: Eje 3 | ¿Cómo seleccionar, diseñar y desarrollar un ambiente educativo con tecnologías digitales?

Palabras clave: taller virtual – enfoque comprensivo de escritura – tesis doctoral en educación – experiencia pedagógica – plataforma Moodle

Resumen:

Se implementa un taller virtual de cuatro meses de duración a través de la plataforma Moodle, orientado a promover la producción de un capítulo escrito por el alumno como parte de sus estudios doctorales, desde un enfoque comprensivo de la escritura científica: lingüístico, cognitivo y psico-pedagógico. Participan ocho doctorandas en Educación de la Universidad Católica de Cuyo, San Juan, Argentina, a quienes se administran tres instrumentos en la instancia diagnóstica (texto cloze, inventario de escritura académica y cuestionario de evocaciones jerarquizadas); se implementa luego una secuencia didáctica, planificada a partir de dicha instancia, y el e-portafolio como herramienta de evaluación formativa y sumativa. Los resultados muestran la mejora del proceso personal de escritura desde el enfoque "manos a la obra"; en este sentido, los textos producidos y las co-evaluaciones evidencian reflexión, competencia crítica, compromiso, aprendizaje del género, un minucioso análisis conceptual y lingüístico. Las tesis concuerdan en señalar que el taller las ha ayudado con el que se reconoce como el mayor problema del estudiante de posgrado: el aislamiento académico y social.

Abstract:

Is implemented a virtual workshop which lasted four months through the Moodle platform, oriented to promote the production of a chapter written by the student as part of his doctoral studies, from a comprehensive approach of scientific writing: linguistic, cognitive and psycho-pedagogical. Participate eight doctoral students in Education from Universidad Católica de Cuyo, San Juan, Argentina, to whom were applied three instruments during the diagnostic instance (cloze text, inventory of academic writing and questionnaire of hierarchical evocations); then, is implemented a teaching sequence, planned from that instance, and the e-portfolio as a tool for formative and summative assessment. The results show the improvement of personal process of writing from the perspective "hands to the work"; in this sense, the texts produced and co-assessments show reflection, critical competence, commitment, learning of the genre, a thorough analysis conceptual and linguistic. The thesis writers agree in pointing out that the workshop has helped them with what is acknowledged as the major problem of the graduate students: academic and social isolation.

Introducción

La situación que enfrenta la educación de nivel de posgrado hoy en buena parte de las instituciones es más compleja que hace dos décadas y dinámicamente cambiante; entre otras características, se pueden señalar:

- una más diversa población de estudiantes respecto de sus antecedentes e intereses; en relación con ello, metas diversas de carrera;
- la demanda creciente de estructuras flexibles para la formación en investigación;
- la presión para mejorar la tasa de graduación en el tiempo establecido por el programa;
- una preocupación creciente por los resultados de la investigación de los alumnos.

Se ha modificado el modelo tradicional de doctorando: un estudiante con dedicación de tiempo completo, que se prepara para la carrera de investigador. Hoy acceden al Doctorado en Educación un número creciente de alumnos a tiempo parcial con trabajo docente a tiempo completo, que necesitan ser acompañados de modo estratégico y dinámico. Se trata de evitar que, usando una metáfora de Sara Delamont (2005: 88), vivan la tesis como el viaje de Damasco a Bagdad: hay que atravesar un desierto árido, abrasador, peligroso y solitario, aislado de la caravana.

Los espacios educativos virtuales, sin apenas límites geográficos y temporales, aparecen como el contexto ideal para dicho acompañamiento. Internet ha venido a potenciar de modo óptimo la interacción entre los actores y la interactividad entre estos, los materiales y las actividades, a los que se accede por medio de una interfaz, que en nuestro caso es la plataforma Moodle.

Si bien el relevamiento bibliográfico muestra una publicación cuantiosa sobre cómo mejorar la redacción científica, en ninguna de las bases consultadas (EBSCO, JSTOR, GOOGLE Académico) se halla una experiencia con la formalidad de la nuestra: un taller virtual para promover la producción conceptual y lingüística de una tesis de doctorado¹.

El propósito de esta comunicación es presentar los fundamentos pedagógico-didácticos de la experiencia y ponderar sus resultados desde su propósito principal: favorecer la producción de un texto escrito por el tesista como parte de sus estudios doctorales, seleccionado de acuerdo con las propias necesidades y/o expectativas, mediante un programa comprensivo de intervención, basado en un modelo lingüístico, cognitivo y psico-educativo de la escritura académica.

¹ El trabajo que evidencia algún punto de contacto (Antúnez et al., 2012) se orienta a promover la escritura con un fin más acotado: la redacción de artículos científicos.

Referentes teóricos

Señala Paula Carlino (2003: 8) que “los talleres de tesis -acotados en su carga horaria y en sus objetivos- se quedan a mitad de camino porque no llegan a cubrir las necesidades de continuidad, soporte e intercambio que precisa la labor de un tesista, independientemente de la aportación de los directores.” Es necesario extenderlos en el tiempo, planificarlos en “entregas periódicas” y pensarlos como una actividad con una triple función: formación metodológica, aprendizaje experiencial de la escritura académica y foro de elaboración. Esto es, el taller de tesis no se puede circunscribir a un único espacio curricular ni a un único contenido sino que, a nuestro juicio, se trata de un “paquete” que debería incluir:

- ✚ Como analizar y sintetizar la literatura de investigación en el campo y tema elegidos. Con pocas excepciones, la mayor parte de los estudiantes de posgrado reciben poca formación sistemática a este respecto y tampoco disponen de otros espacios donde adquirirla.
- ✚ Cómo implementar la propuesta metodológica, el análisis y la comunicación de los resultados, conceptualizando la investigación como un proceso recursivo, un ir y venir reiterado entre etapas, operaciones y procedimientos, basado en las exigencias de la propia práctica para adecuarse a los requerimientos puntuales de la unidad vital del trabajo en curso.
- ✚ Un modelo lingüístico de producción del texto académico; nosotros empleamos el modelo de John Swales (Swales, 1990; Swales y Feak, 2000) para implementar actividades progresivas en relación con los *movimientos retóricos del género*: análisis de textos, instancias de producción, auto-evaluación y co-evaluación de las producciones, que es *feedback* pero también *feedforward* “(...) de manera que los estudiantes actúen sobre la información que han recibido y utilicen esa información para progresar en su trabajo y aprendizaje.” (Padilla Carmona y Gil Flores, 2008:468)
- ✚ Un modelo cognitivo que aprovecha el potencial epistémico de la escritura²; usamos el modelo de Flower y Hayes (1996) que remite a los procesos implicados en la producción escrita del texto expositivo, instancias recursivas de: planeamiento (pre-escritura: bosquejo, esquema, organizador gráfico, un índice comentado), puesta en texto, traslación o textualización y revisión, vista desde la perspectiva psicolingüística como una instancia de elaboración del significado, inherente al proceso de escritura.

² Ello porque la producción escrita es un proceso cognitivo y epistémico de elaboración del conocimiento y de reelaboración del pensamiento (Serrano de Moreno, 2001: 26), esto es, no es sólo una herramienta de comunicación de “lo que se sabe” o “lo que se juzga” respecto de alguna temática, sino un instrumento para *objetivar, organizar, revisar, modificar, acrecentar, clarificar* el pensamiento y la reflexión.

- ✚ Un modelo psico-pedagógico porque dichas operaciones han sido concebidas como estrategias de autorregulación; esto es, desde la perspectiva educacional, se trabaja la escritura autorregulada (Zimmerman y Risemberg, 1997) en las siguientes estrategias: a) *establecimiento de metas* (una meta importante es satisfacer la sentencia clásica “No dejes pasar un día sin escribir al menos una línea”, que se complementa con su contrapartida “Ningún día sin tachar una línea”, a lo que agregamos -en tono de broma- que no sea la misma línea la que se escribe y se tacha); b) *reflexión y generación de ideas* (hay que prever espacios propicios para la reflexión), c) alguna *estrategia de elaboración* (Hemminway tenía la siguiente estrategia de escritura: interrumpía en la mitad de una oración porque así podía comenzar a escribir al día siguiente sin demora), d) *monitoreo, autoevaluación* (confrontar lo producido con estándares específicos de satisfacción personal y también externos), e) *verbalización de los borradores*, f) *estructuración del ambiente*: controlar las condiciones de escritura -el “cancerbero” de la vida intelectual de Sertillanges- (2003/1920), g) *manejo del tiempo*: planificar un tiempo diario para la tarea (reservar un bloque de dos horas, y mejor si son tres o cuatro, para escribir).

Ciertamente, una de las actividades que se pueden promover en una plataforma interactiva como Moodle es la práctica de auto-reflexión en la escritura, que permite a los alumnos evaluar su progreso y la efectividad de las estrategias, modificar su enfoque -cuando sea necesario-, hacer ajustes a los factores ambientales y sociales. Por otra parte, la comunidad interactiva favorece y sostiene la motivación, otro ingrediente importante de los escritores autodirigidos.

Cuando se estudia la práctica de escritura andamiada por la plataforma desde una perspectiva autorreguladora, advertimos que en entornos abiertos debemos tener en cuenta también el todo colectivo y situado, la relación de los actores entre sí y con las herramientas y de qué modo ello constituye un sistema que estructura las actividades y la autorregulación, en tanto -como señala Cassany (2000)- se manejan diversidad de canales y códigos comunicativos, se propicia la interacción simultánea y la trasmisión instantánea, el perfil cognitivo del escritor.

Entre dichas herramientas, el *e-portafolio* ocupa un lugar destacado, ya que promueve la metacognición, la toma de conciencia sobre las propias estrategias de escritura y de regulación de la misma, al tiempo que efectiva la evaluación formativa y sumativa del taller en tanto refleja la personalización de los objetivos propuestos así como las evidencias de su alcance. En este sentido, se aconseja que contenga: a) un texto argumentativo corto que evalúe cada sesión del taller; b) un diario del proceso que recoja la reflexión sobre el proceso de composición en cada sesión individual de escritura -tiempo dedicado a la tarea,

referencias del material consultado, cantidad de texto producido, satisfacción con el trabajo realizado y razones de la misma³; c) el texto completo escrito por el alumno; d) las revisiones de los sucesivos borradores realizadas con la herramienta “Control de cambios” del Programa Word; e) análisis y comentarios de los pares; f) un texto final evaluativo de su proceso de aprendizaje durante el taller y g) anexos.

En el entorno socio-tecnológico, señalan López Meneses et al. (2012: 107), el tutor tiene un papel de mediador, consejero, asesor, orientador; facilita el diálogo e intercambio de ideas, la reflexión colectiva, la investigación educacional, la participación social, y canaliza los diferentes recursos de aprendizaje (bibliografía, documentos de cátedra, materiales de trabajo, recursos en Internet y multimedia).

A fin de promover la autorregulación, este rol se define por el *andamiaje*, “(...) metáfora que captura la idea de un soporte ajustable y transitorio, que se remueve cuando no es necesario” (Collins, Brown y Newman, 1989: 411) Gracias a este auxilio, el tesista sustenta una versión madura, no atomizada, de la tarea. Al compartirla con los otros miembros de la comunidad interactiva, una tarea compleja se vuelve “manejable” sin que devenga simplista. “Con técnicas exitosas de andamiaje, los alumnos obtienen tanto apoyo como necesitan para realizar la tarea, pero no más.” (*Ibid.*: 464)

Diseño metodológico

Desde el punto de vista metodológico, la intervención asume la forma de ciclos de *estudio de diseño* en los que se combinan el taller, la tutoría individual y grupal, la videoconferencia.

En esta ocasión, presentamos los resultados del ciclo inicial que implementáramos con ocho doctorandas en Educación de la Universidad Católica de Cuyo, San Juan, Argentina.

El estudio de diseño (cfr. Rinaudo y Donolo, 2010), metodología orientada a implementar investigaciones de intervención educacional, implica una espiral de especificaciones teóricas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la organización (que refleja el compromiso por comprender la relación entre teoría, plan de acción y práctica), diseño (coherente con la teoría pero flexible y modificable a lo largo de su aplicación, exhaustivo en tanto atiende a todos los aspectos integrados en la misma durante su posterior puesta en marcha: materiales, plan de acción, estructura de la actividad, etc.), aplicación (con evaluaciones de las variables dependientes e independientes, la captura de la interacción social, los alumnos como copartícipes de dichas modificaciones y también del análisis de los resultados) y

³ El recurso de llevar un diario personal (Schmitz y Wiese, 2006, por ejemplo) va dando cuenta de: el establecimiento de metas puntuales, el manejo del tiempo, la planificación, la auto-motivación, las estrategias de concentración, la autoevaluación y la coevaluación.

producción teórica -que podría contribuir a elaborar una teoría de la promoción de la escritura de tesis a través de una plataforma interactiva-. Combina rasgos de la investigación-acción y de los diseños cuasi-experimentales o pre-experimentales.

En la instancia diagnóstica, implementamos: 1) nuestro inventario de escritura académica en el posgrado (Difabio de Anglat, 2012), una escala Likert de 70 indicadores que pondera las estrategias de escritura, de autorregulación de la misma, las concepciones de escritura⁴ y el sentimiento de autoeficacia como escritor; 2) el cuestionario de evocaciones jerarquizadas (Graça, Moreira y Caballero, 2004) sobre cómo se ve y cómo se piensa la escritura de la tesis doctoral; 3) un *test de cloze* sobre diseño de investigación (Difabio de Anglat, 2008), cuya finalidad fue dual: por un lado, “calentar motores” y, por otro, evaluar el nivel lector de los participantes.

Los objetivos del taller son:

- ✚ Aplicar, a la producción de un capítulo de la propia tesis, un modelo comprensivo de escritura.
- ✚ Vivenciar la función epistémica del proceso escritural.
- ✚ Promover la producción de la tesis desde la puesta en obra del sentimiento de autoeficacia como escritor.
- ✚ Contribuir al perfeccionamiento de la labor investigativa.
- ✚ Estimular la comunicación, el debate y la colaboración entre los participantes del taller virtual.

La secuencia didáctica, en tres meses, incluyó las siguientes actividades:

- 1) Análisis conceptual y lingüístico de textos académicos (referidos al propio tema y a la metodología de la investigación).
- 2) Elaboración individual de: a) una bibliografía comentada que contiene resúmenes de textos que resulten exhaustivos respecto de algún tema; b) un texto crítico sobre la revisión bibliográfica; c) texto a elección del estudiante (una revisión bibliográfica más extensa, un capítulo teórico, el capítulo metodológico, un informe sobre la investigación en proceso, un informe preliminar de los resultados de la investigación).
- 3) Andamiaje que aportan documentos breves sobre contenidos procedimentales (etapas del proceso de escritura, citación, marcadores del discurso, etc.).

⁴ Se entienden como redes de supuestos, conocimientos y valoraciones acerca del proceso. La distinción clave opone un enfoque *elaborativo*, esto es, profundo, significativo -basado en la percepción de la tarea como un compromiso complejo y proactivo-, con una focalización alta de la atención en los procesos escriturales, a un enfoque *reproductivo*, superficial, en el cual la intención es transcribir o reorganizar información sólo para alcanzar los requisitos, que se queda en aspectos micro, tales como el léxico y la gramática.

- 4) Elaboración de un plan para la producción textual.
- 5) Producción del texto; co-evaluación y revisiones del texto producido; edición final.

En forma simultánea a las actividades anteriores, se implementa el e-portafolio y se desarrolla un modelo de promoción de la escritura autorregulada, orientado a promover el sentimiento de auto-eficacia como escritor.

La evaluación final asume una modalidad cualitativa: el e-portafolio y el texto producido⁵.

Análisis de los resultados

El diagnóstico, herramienta desde la cual planificamos la secuencia didáctica, manifiesta que las doctorandas, en general, aplican las estrategias de escritura; revisión es la que alcanza el puntaje mayor ($\bar{X} = 8,75$ -a escala 10-) y planificación, el menor ($\bar{X} = 6,80$); el puntaje total resulta adecuado ($\bar{X} = 7,80$). En cambio, las estrategias de autorregulación del proceso escritural aparecen menos desarrolladas, con una $\bar{X} = 6,86$ en la puntuación final; algunas no alcanzan los 6 puntos: estructuración del ambiente y del tiempo ($\bar{X} = 5,83$) y actitud no procrastinadora⁶ ($\bar{X} = 4,58$). Respecto de la percepción de autoeficacia los resultados son aún más bajos, con una $\bar{X} = 5,98$ en el puntaje total. Por último, felizmente prima la concepción elaborativa de la escritura ($\bar{X} = 7,68$) sobre la reproductiva ($\bar{X} = 5,25$).

El cuestionario de evocaciones jerarquizadas muestra una gran variabilidad de respuestas, las que se pueden agrupar en: 1) requisitos lingüísticos (términos como *estilo*, *redacción*, *producción personal*, *revisar-revisión*, *coherencia* y *cohesión*); 2) procesos cognitivos superiores (*maduración personal del tema*, *reflexión*, *descubrimiento*, *estructuración*, *metacognición*); 3) estrategias de autorregulación (*objetivos*, *apoyo*, *consulta*, *tiempo*, *organización*); 4) requisitos de la producción conceptual (*lógica interna*, *rigor*, *unidad*, *citación*, *relevancia*, *seriedad científica*, *creatividad*, *neo-conocimiento*, *innovación*, *significado*, *campo de acción*); 5) algunos aspectos volitivo-afectivos de signo positivo (*formación personal* y *decisión*) y de signo negativo (*inquietud* y *angustia*)⁷.

⁵ La replicación de los instrumentos del diagnóstico en fase final está planificada para el cierre del segundo ciclo de diseño, que se implementará desde agosto a octubre del presente ciclo lectivo.

⁶ *Procrastinación*, constructo de Rothblum, Solomon y Murakami (1986), refiere a la tendencia a posponer el trabajo, relacionada con el temor al fracaso; suele incluir: ansiedad generalizada, perfeccionismo, baja tolerancia a la frustración, incapacidad para pedir o aceptar ayuda, falta de autoconfianza, dificultad para tomar decisiones; se trata de una estrategia emocionalmente costosa y de autosabotaje.

⁷ Por estos sentimientos negativos, subimos a la plataforma una reflexión de Umberto Eco (1988) -cfr. Anexo- la que operó de "lema" del taller.

Finalmente, 7 de las 8 participantes se ubican en el nivel lector independiente (significa lectura fluida y precisa); la restante, en el nivel instruccional (aunque capta el contenido del texto y su estructura, evidencia algunas fallas en la comprensión). En el primer grupo, por otra parte, dos doctorandas manifiestan desempeño excelente y cinco, muy bueno.

Los textos argumentativos muestran con claridad el proceso personal de promoción de la escritura desde el enfoque “manos a la obra”; por ejemplo, escribe Liliana:

Al preguntarme sobre el sentido del Taller de Tesis para mi condición de tesista doctoral, no cabe otra respuesta que ORIENTACIÓN Y AVANCE. (...) cada lectura recomendada o exigida, cada paso anima para seguir adelante. (...)

Reconozco que leer el “Modelo de escritura que proponemos” con los diferentes enfoques me permitió volver sobre lo escrito hasta ahora en mi trabajo de tesis e identificarlos, particularmente al enfoque educativo.

El poder releer, luego de varios años, el libro de Eco (...) y elaborar pequeñas fichas con los comentarios más destacados acerca de la construcción de la tesis, generó un ordenamiento más claro del proceso personal. (...) Además, me impulsó a hacer un nuevo glosario donde ir incluyendo toda la terminología nueva u olvidada que voy descubriendo en el taller.

En lo anímico me sacudió esa frase “No os mostréis llorones”, la que -además de hacerme sonreír- me hizo caer en la cuenta de que no debo afligirme por lo que falta sino disfrutar de lo ya logrado.

Algo novedoso para mi experiencia personal fue conocer el e-portafolio. En diferentes procesos he vivenciado el auto-conocimiento, la auto-gestión, el meta-aprendizaje y la auto-evaluación; no obstante, no lo había concebido como e-portafolio en cuanto proceso y producto.

Lo más relevante para el trabajo actual de tesis en el que estoy revisando el marco teórico y el análisis de los datos obtenidos del trabajo de campo, fue el texto “Etapas del proceso de escritura”; en particular, en el aspecto de la crítica en los diversos niveles.

En esta línea fue significativo tomar conciencia del trabajo personal a partir del diario de proceso escritural ya que considero que el taller está siendo un gran favorecedor en la construcción de la tesis.

Y si bien el diario sintetiza tareas del taller, le he agregado las de la tesis para que, concluido el mismo, de vez en cuando, el volver sobre él me permita re-direccionar o tomar nuevas alternativas de trabajo al evaluar el camino recorrido. (...)

Hoy agrego la lectura “La citación” de la Dra. Difabio (...) con otro texto que retomé esta semana sobre Normas APA. A veces pensé que eso iba a ser relevante más adelante; no obstante, hoy pude comprender que en la medida en que tenga el hábito del buen citar sobre el proceso, el momento de la revisión final será más ágil. (...)

Las co-evaluaciones evidencian reflexión, capacidad crítica, compromiso, aprendizaje del género, un minucioso análisis conceptual y lingüístico:

Con respecto al texto argumentativo de Liliana coincido en un todo con las expresiones vertidas. Desde el análisis escritural puedo observar la coherencia y la cohesión evidenciadas al leer dicho texto.

Con respecto al texto completo, sugiero revisar los conceptos estadísticos empleados, la acotación de los mismos (demasiado generales) y la metodología empleada. Creo que dicho texto debe ser el más trabajado, pues es a través del mismo que las conclusiones serán validadas.

El proceso llevado a cabo para realizar las actividades se evidencia ordenado. Las fuentes son pertinentes.

El texto completo es muy relevante para el replanteo de la propia práctica docente actualmente. Sugiero colocar el título del trabajo para una mayor comprensión de la introducción. También que no se use la frase "... de gustos y colores" porque parece más coloquial. En algún párrafo, como en el cuarto, está repetida la expresión nueva ... nuevas.

Respecto al contenido, la temática sigue una lógica de reflexión partiendo de la realidad macro, deteniéndose en la figura del educador, en el aula y en su función, particularmente desde la autoevaluación. Realmente el tema es significativo porque sólo la capacidad de mirar los propios procesos y de dejarse mirar, contribuyen al mejoramiento de la práctica educativa. Existe la tentación del educador de ser un permanente evaluador sin experimentar la necesidad de ser evaluado; aun más, existe a veces la resistencia de ser evaluados externamente o de compartir la co-evaluación como un momento de reflexión y análisis.

La temática (...) es muy significativa (...): el texto se evidencia ordenado y con fuentes totalmente pertinentes. Asimismo, creo que tiene varios puntos tangentes con la temática que abordó en lo referido a competencias y varias referencias de su bibliografía, me sirvieron para mi trabajo.

En la evaluación del taller, se destacan los aspectos positivos:

Desde que comenzó el Taller de tesis, me han servido todas y cada una de las actividades sugeridas. Lo que corresponde al aporte a la tesis lo he descrito en el primer lugar del blog y aquí haré lo mismo acotándome al taller. He seguido cada paso de las actividades.

Desde que se habilitó la página, ingreso a la misma una o más veces por día. No siempre trabajo en ella, pero el sólo hecho de entrar me imprime cierto dinamismo. Creo que el primer efecto del taller en lo personal ha sido superar la "soledad del tesista". (...)

El diario -realizado a modo de cuadro- me permitió hacerlo más operativo y real para poder seguirlo cotidianamente. Creo que su elaboración permite visualizar los avances y volver sobre aquello que aún no se ha logrado. Me invitó a hacer lecturas de otros documentos o artículos para ir observando en ellos los aspectos del proceso escritural, por ejemplo. Por ello, subí algunos de esos archivos en los que pude detenerme para enriquecer mi propia lectura. (...)

(...) ha proporcionado actitudes como autodisciplina, constancia y motivación que permitieron lograr cumplir un aspecto muy importante para un tesista: la escritura científica.

Vinculando lo anterior con mi propia tesis, el taller tal como ha sido planteado ha logrado que se dé un proceso bidireccional de comunicación basado en "acción-reflexión-acción", es decir, tal como lo planteo en mi trabajo, el educador debe descubrir, reinventar y hacer suyo el conocimiento, favoreciendo el modelo de enseñanza en donde el eje no es el docente sino los alumnos. (...)

Ha estimulado el análisis y la reflexión, facilitando el proceso de búsqueda, de aportación y de construcción, ya que nadie se educa solo sino a través de la experiencia compartida.

Es el apoyo, la guía que cualquier doctorando espera para no sentirse solo en esta ruta, para poder lograr la meta final: recibirse. (...); en mi caso particular me obligó (en el mejor sentido de la palabra) a leer día a día (aunque sea quince minutos, una hora o

más) para poder retroalimentarme y avanzar para que el proyecto vaya tomando cuerpo. Es un proceso personal sumamente importante, sobre todo porque además de contar con la ayuda principal de Gilda, sabemos que, si necesitamos algo, podemos contar con nuestras compañeras y que, aunque poco les he solicitado específicamente, las lecturas de sus trabajos me han enriquecido.

Conclusiones

El trabajo intelectual requiere un clima de investigación, argumentación, debate, desafío, un contexto que promueva argumentos razonados en la toma de decisiones, que asegure que el aprendizaje continuará más allá de los seminarios cursados.

El aislamiento académico y social se reconoce como el mayor problema del estudiante de posgrado. La solución es generar un ambiente de aprendizaje en el cual los tesisistas se sientan parte de una cultura nueva, la cultura de la investigación, y donde puedan relacionarse con pares y profesores capaces de proveer inspiración, apoyo, compromiso.

El taller virtual de tesis parece haber contribuido a este cometido, facilitando o perfeccionando, según los casos, el tránsito desde una visión monolítica (el conocimiento como no problemático y que no necesita ser justificado) a una visión evaluadora del conocimiento y su adquisición.

Respecto de la escritura, dicho tránsito significa que el doctorando debe renunciar a un enfoque espontáneo-impulsivo o *superficial* -ausencia de planeamiento, selección de la información paso a paso sin una representación global del texto, una escritura reproductiva, que involucra una estrategia de listado- y adoptar la perspectiva que le permitirá escribir su tesis: un enfoque *profundo*, basado en una posición proactiva hacia la producción de un nuevo significado.

Entre los aspectos que es necesario reexaminar, sobresale un argumento repetido por las doctorandas: "(...) he *pensado una y otra vez: ¿por qué no dieron este taller inmediatamente aprobado el proyecto?*". Por otra parte, una aspiración es convocar a los directores y codirectores -si correspondiera- de cada tesis para la evaluación final polifónica del texto producido.

Hemos tratado de *construir* una propuesta pedagógica centrada en las estrategias del proceso de producción conceptual y de composición escrita, *con* la participación conjunta de tesisistas y tutores, en la que todos aportaran desde su perspectiva y desde sus vivencias como escritores. Aunque lo realizado no alcanza para proponer una *teoría* -propósito último de un estudio de diseño- sobre la elaboración de la tesis a través de talleres virtuales, parece claro que si la escritura es un camino para pensar, su *puesta en acción en una plataforma interactiva, la potencia aun más.*

Referencias bibliográficas

Antúnez Sanchez, Guillermo, Soler Pellicer, Yolanda, Rodríguez Valera, Yoel, Ramírez Sánchez, Waldo, Mercado Ollarzabal, Ángel y Flores Alés, Andrés (2012). Curso virtual de redacción científica e infotecnología sobre la plataforma Moodle: resultados y experiencias. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 173-183.

Carlino, Paula (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003.

Cassany, Daniel (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, 21(4), 6-15.

Collins, Allan, Brown, John & Newman, Susan (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. En: Laureen Resnick (Ed.). *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* (453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Delamont, Sara (2005). Four great gates: dilemmas, directions and distractions in educational research. *Research Papers in Education*, 20(1), 85-100.

Difabio de Anglat, Hilda (2008). El *test cloze* en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario. *RLA. Revista de Lingüística Teórica Aplicada*, 46(1), 121-137.

Difabio de Anglat, Hilda (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de Orientación Educativa*, 26(49), 37-53.

Eco, Umberto (1988). *Cómo se hace una tesis*. Buenos Aires: Gedisa (Trad. del original italiano de 1977).

Flower, Linda y Hayes, John (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En: *Textos en contexto* (73-110). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Graça, Ma. Margarida, Moreira, Marco y Caballero, Concesa (2004). Representações sobre a matemática, seu ensino e aprendizagem: um estudo exploratório. *Investigações em Ensino de Ciências*, 9(1), 37-93.

López Meneses, Eloy, Cobos Sanchiz, David y Pedrero García, Encarnación (2012). Innovación docente con tecnologías de la información y la comunicación 2.0 en ciencias sociales: una propuesta de trabajo con mapas conceptuales interactivos. *REDEX. Revista de Educación de Extremadura*, 3, 103-131.

Padilla Carmona, Ma. Teresa y Gil Flores, Javier (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, LXVII(241), 467-486.

Rinaudo, Ma. Cristina y Donolo, Danilo (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, 22, 29 págs. (www.um.es/ead/red).

Rothblum, Esther, Solomon, Laura & Murakami, Janice (1986). Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators. *Journal of Counselling Psychology*, 33, 387-394.

Schmitz, Bernhard & Wiese, Bettina (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analysis of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64-96.

Serrano de Moreno, Stella (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. *Lectura y Vida*, 22(4), 26-37.

Sertillanges, Antonín (2003/1920). *La vida intelectual. Su espíritu, sus condiciones, sus métodos*. Madrid: Ediciones Encuentro.

Swales, John (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, John & Feak, Christine (2000). *English in Today's Research World: A Writing Guide*. Michigan: The University of Michigan Press.

Zimmerman, Barry & Risemberg, Rafael (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101.

ANEXO

Reflexión de Umberto Eco

"Hacer una Tesis significa divertirse y la Tesis es como el cerdo, en ella todo tiene provecho.

(...) Lo importante es hacer las cosas *con gusto*. Y si habéis escogido un tema que os interesa, si habéis decidido dedicar verdaderamente a la Tesis el período que os hayáis prefijado (...) os daréis cuenta de que la Tesis puede vivirse como un juego, como una apuesta, como una búsqueda del tesoro.

Hay una satisfacción deportiva en dar caza a un texto que no se encuentra; hay una satisfacción enigmática en encontrar, tras muchas reflexiones, la solución a un problema que parecía insoluble.

Tenéis que vivir la Tesis como un desafío. El desafiante sois vosotros: os habéis planteado al principio una pregunta a la que todavía no sabéis responder. Se trata de encontrar la solución en un número finito de movimientos. Otras veces la Tesis puede vivirse como una partida mano a mano: vuestro autor no quiere confiaros su secreto; entonces vosotros tenéis que rodearlo, interrogarlo con delicadeza y hacerle decir lo que no quería decir pero hubiera debido decir. En ocasiones la Tesis es un solitario: tenéis todos los peones y se trata de ponerlos en su sitio.

(...) descubriréis que una Tesis bien hecha es un producto en que todo tiene provecho. Como primera utilización sacaríais de ella uno o más artículos científicos y quizá (tras algunas reelaboraciones) un libro. Pero, con el paso del tiempo, os daréis cuenta de que volvéis a la Tesis para sacar material por citar; volveréis a utilizar las fichas de lectura (...); las que eran partes secundarias de la Tesis se os presentarán como el inicio de una nueva investigación Podrá suceder que volváis a vuestra Tesis incluso decenas de años más tarde. (...) En el fondo, habrá sido la primera vez que hacéis un trabajo científico serio y riguroso, lo cual como experiencia no es poco" (Eco, 1988: 219).