

**Perfil del estudiante y nivel de construcción del conocimiento
en intervenciones en foros
Reflexiones en torno a un taller virtual de tesis en el posgrado**

Guadalupe Alvarez

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina
Juan María Gutiérrez 1150 (1613) Los Polvorines, Buenos Aires
(011) 4469-7795
galvarez@ungs.edu.ar

Hilda Difabio de Anglat

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Centro de Investigaciones Cuyo, Argentina
Primitivo de la Reta 522 - 2° Piso Dpto. K (5500) Mendoza
(0261) 429-2563
ganglat@gmail.com

Eje Enseñanza, educación y conocimiento. - Ponencia

Resumen: En esta presentación, proponemos analizar las formas de construcción del conocimiento en series de intervenciones que estudiantes con diferentes perfiles comparten en foros generados para el intercambio grupal en el marco de un taller totalmente virtual orientado al desarrollo de estrategias para la escritura en posgrado. Los perfiles, identificados como de categoría inferior, intermedia o superior, fueron obtenidos mediante varios instrumentos (e.g. test de cloze, inventario de escritura académica, cuestionario sobre concepciones de investigación). El análisis muestra que los alumnos del mismo perfil tienden a elaborar similares tipos de intervenciones. También hemos notado que los estudiantes con perfil correspondiente a la categoría inferior mejoran levemente su desempeño en la resolución de las consignas propuestas en los foros. Por otra parte, los alumnos cuyos perfiles corresponden a nivel intermedio o superior muestran en muchos casos mejores desempeños en sus intervenciones cuando estas dialogan con aportes previos de los pares. Los hallazgos permiten concluir que el entorno virtual facilita el compromiso del alumno con una suerte de meta-reflexión sobre las intervenciones del grupo y las propias que puede activar el aprendizaje constructivo.

Palabras clave: entorno virtual, intervenciones en foros, construcción del conocimiento, perfil del alumno, tesis de posgrado

Introducción

En distintos niveles educativos las tecnologías digitales e interactivas han mostrado ser un aporte relevante para el proceso grupal de escritura, incluyendo las instancias de planificación, reflexión y revisión (e.g. Alvarez y Bassa, 2013; Passig y Schwartz, 2007). A nivel de posgrado, particularmente, se han comenzado a desarrollar investigaciones en torno a seminarios y/o grupos de intercambio orientados a la escritura de tesis en modalidades híbridas o virtuales (Alvarez y Difabio de Anglat, 2017; Difabio de Anglat y Heredia; 2013; Kozar y Lum, 2013). Estos estudios, en consonancia con lo comprobado en instancias de formación presencial (Colombo 2013; Ferguson, 2009; Maher et al., 2008), estarían mostrando que el asesoramiento colaborativo entre estudiantes, y entre estudiantes y supervisores, resulta fundamental para la formación en escritura de tesis. Así, a partir de un esquema pedagógico "horizontal" basado en el trabajo entre pares (Boud y Lee, 2005), asesorado en muchos casos por la voz de expertos en el área, sería posible abordar y profundizar las diferentes dimensiones (experienciales, epistemológicas y textuales) que están involucradas en la elaboración de la tesis. En las bases bibliográficas (e.g. EBSCO, GOOGLE Académico), sin embargo, no hemos registrado estudios que se interroguen acerca de la trayectoria que cada estudiante desarrolla en el marco de instancias de

formación grupal en enseñanza virtual de la escritura de tesis de posgrado. Para abordar este aspecto aún no estudiado, en esta ponencia proponemos analizar series de intervenciones de diferentes estudiantes en foros generados para el intercambio entre pares en el marco de un taller totalmente virtual orientado al desarrollo de estrategias para la escritura en el posgrado. En particular, analizaremos cómo se desarrollan las formas de construcción del conocimiento en torno a la escritura de tesis a lo largo de distintas intervenciones realizadas por alumnos que, de acuerdo con diversos instrumentos de diagnóstico, muestran diferentes perfiles.

Aspectos metodológicos

El taller que mencionamos forma parte de una investigación-acción (Hernández Sampieri et al., 2014), que parte de problemáticas situadas y busca superarlas a partir de intervenciones especialmente diseñadas con ese fin. En esta investigación, se han llevado a cabo hasta el momento cuatro ciclos de diagnóstico de problemas relativos a la producción académica y diseño, evaluación y ajuste de un taller virtual dedicado a familiarizarse con el género tesis. A lo largo de estos ciclos han participado en total 45 alumnos.

Aquí nos centramos en el segundo ciclo, que se llevó a cabo en el primer semestre de 2016. En dicho ciclo intervinieron dos docentes investigadores y 14 alumnos de doctorado de diferentes Ciencias Sociales y Humanas de diversas universidades argentinas.

Como diagnóstico, utilizamos: 1) un texto cloze que permite ponderar la competencia lectora (Dastjerdi y Talebinezhad, 2006; Difabio de Anglat, 2008; entre otros), 2) un inventario de escritura académica (Difabio de Anglat, 2012), 3) un cuestionario sobre concepciones de aprendizaje/conocimiento, en el cual se integran el instrumento Concepciones del Aprendizaje –CONAPRE– y algunos indicadores de la subescala Modelos mentales del *Inventory Learning Style* –ILS para su sigla en inglés– (Vermunt, 1994) y 4) un cuestionario elaborado *ad hoc* en torno al uso de las tecnologías digitales e interactivas, particularmente de aquellas utilizadas para la escritura.

El diseño del taller se ha realizado con base en una serie de supuestos pedagógicos, didácticos y tecnológicos.

En primer lugar, concebimos la escritura como un instrumento clave para el trabajo intelectual y el desarrollo de operaciones cognitivas de orden superior (Bereiter y Scardamalia, 1987).

En segundo lugar, consideramos que 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 solo los aspectos relativos al contenido, sino también los aspectos retóricos, para lo cual 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). De acuerdo con ello, hemos propuesto la reconstrucción, entre otras dimensiones, del Modelo de situación e interacción comunicativa, del Modelo de evento y del Modelo textual subyacentes (Cubo de Severino, Puiatti y Lacon, 2011, pp. 29-30). El primero remite al rol de los interlocutores en la comunidad socio-retórica, a las intenciones y conocimientos del autor y de los lectores potenciales, a la expresión acorde con la clase de texto y su función. El modelo de evento, a los procesos y etapas de la investigación, al recorte del objeto que efectúa el autor, a la realidad extralingüística a la que refiere la tesis, a la creación de nuevo conocimiento. El modelo textual expresa las estrategias de verbalización escrita de los significados que se quieren comunicar, tanto a nivel global (superestructura y macroestructura de la tesis) como a nivel local (microestructura). Es importante destacar que, en el proceso real de producción textual, mientras el escritor planifica, escribe y revisa la tesis, construye simultáneamente estas tres representaciones mentales. Por otra parte, se ha entendido que las reconstrucciones de los modelos, realizadas durante los procesos de lectura y comprensión de diferentes tesis, contribuirían con el desarrollo de los procesos de producción textual, y a la inversa (Parodi, 2001).

En tercer lugar, los procesos implicados en la producción escrita, instancias recursivas para las distintas partes de la tesis (planificación, puesta en texto y revisión), han sido concebidos como estrategias de autorregulación; esto es, desde la perspectiva psicopedagógica, se trabaja la escritura autorregulada (Zimmerman y Risemberg, 1997) en relación con el ambiente físico y social en el que se escribe, los aspectos personales y conductuales.

En cuarto lugar, se postula la incidencia de las concepciones (de conocimiento/aprendizaje, de investigación y de escritura) en el proceso investigativo y en la producción conceptual-lingüística, entendiendo por tales redes de creencias, ideas, supuestos, con la credibilidad suficiente para guiar las acciones. Esto es, se extiende el constructo concepciones para constituir lo que se puede denominar un concepto-sistema, una epistemología personal según Hofer (2001).

Finalmente, hemos asumido que las tecnologías digitales representan un aporte relevante para la revisión y escritura grupal. En este sentido, hemos diseñado la propuesta de enseñanza en la plataforma Moodle utilizando varias de sus posibilidades tecnológicas: fundamentalmente, subida de archivos, foros y wikis.

En las actividades básicas, hemos propuesto el análisis de los paratextos y las secciones de la tesis. Este análisis exigió dar cuenta, de manera individual o en pequeños grupos, de las diferentes representaciones del modelo de la situación comunicativa, del modelo del evento y del modelo textual en ejemplares de tesis provistos por los docentes o por los propios cursantes. Para finalizar el taller, se solicitó a los estudiantes que elaboraran un capítulo completo de la tesis o una de sus secciones.

Como evaluación final de la intervención, utilizamos tres instrumentos: 1) un cuestionario sobre concepciones de investigación; 2) el inventario de escritura académica en el posgrado y 3) un conjunto de preguntas abiertas acerca del punto de vista de los alumnos sobre las tareas individuales y grupales.

Finalmente, ponderamos diferentes dimensiones de la intervención. En esta presentación, nos centramos en un aspecto aún no trabajado en la bibliografía: las formas de construcción del conocimiento desplegadas por estudiantes con distintos perfiles a lo largo de sus intervenciones en foros diseñados para la interacción grupal. A continuación, detallamos de qué manera hemos llevado a cabo la selección de los estudiantes y los foros para el análisis, así como el procedimiento analítico.

La elección de los alumnos se ha basado en una aproximación al perfil del estudiante derivado del diagnóstico mediante el cálculo de la correlación bivariada (rho de Spearman) en el grupo total (los 45 alumnos que han participado de nuestros talleres) entre el test de cloze, las variables del inventario de escritura académica y las concepciones de aprendizaje/conocimiento; retuvimos aquellas que mostraron asociación significativa (cfr. Tabla 1):

Tabla 1. Coeficientes de correlación bivariada que justifican la selección

	Revisión	Valor tarea	Escritura como elaboración	Escritura como reproducción	Directa	Interpretativa	Constructiva
Cloze	,37**	,46**	,52**	-,38**	-,29*	,44**	-----
Revisión		,40**	,65**	-----	-----	,51**	,42**
Valor tarea			,62**	-,28*	-----	,43**	,42**
Elaboración				-----	-----	,50**	,48**
Reproducción					,37**	-----	-----
Directa						-----	-----
Interpretativa							,32*

** La correlación es significativa en el nivel 0,01.

* La correlación es significativa en el nivel 0,05.

Las variables del diagnóstico, entonces, que ingresan a dicha aproximación al perfil, convertidas en tres categorías (baja, media y alta) son: 1) competencia lectora (test de cloze), 2) revisión y valor de la tarea escritural (dos variables del inventario de escritura académica: respectivamente, una estrategia de escritura y otra de regulación), 3) concepciones de escritura –como elaboración, proceso de composición que corresponde a la producción experta, y como reproducción, modelo inmaduro– y 4) concepciones de aprendizaje/conocimiento: directa, interpretativa y constructiva (cfr. Tabla 2).

Se categorizan además dos de las preguntas abiertas del cuestionario sobre concepciones de investigación del post-test:

a) definición personal de investigación científica, en tres categorías –poco elaborada, medianamente elaborada y elaborada– en función del esclarecimiento sobre qué “cuenta”

como conocimiento, reflexión, argumentación en una comunidad socio-retórica y qué métodos lo generan y garantizan.

b) modificación de nociones vinculadas con la investigación científica, también en tres categorías –escasa transformación, crecimiento en complejidad y profunda transformación en tanto el doctorando remite a cambios esenciales para el desarrollo de una investigación de calidad (expectativas de logro, rigor metodológico, etc.)-.

Las agrupaciones resultantes son (cfr. Tabla 2):

Tabla 2. Criterios de definición de las tres categorías de perfil de estudiantes

	Categoría inferior	Categoría intermedia	Categoría superior
Nivel funcional de lectura	Instruccional	Independiente bueno o muy bueno	Independiente muy bueno o excelente
Concepción directa	Media o alta	Baja o media	Baja o media
Concepción interpretativa	Baja	Media o alta	Alta
Concepción constructiva	Baja	Media o alta	Media o alta
Estrategia de revisión	Baja o media	Media	Media o alta
Valor de la tarea	Bajo o medio	Medio	Alto
Escritura como elaboración	Baja	Media	Media o alta
Escritura como reproducción	Media o alta	Baja o media	Baja
Conceptualización	Poco elaborada	Moderadamente elaborada	Moderadamente elaborada o elaborada
Transformación de nociones	Escasa	Crecimiento en complejidad o profunda	Crecimiento en complejidad o profunda

Respecto del nivel funcional de lectura, de modo semejante a González Moreyra (1998) empleamos los siguientes criterios para la conversión de los puntajes cloze: 1º) Independiente, puntajes de 75 % o más, subcategorizado en excelente (100 % - 90 %), muy bueno (89 % - 80 %) y bueno (79 % - 75 %) y 2º) Instruccional, entre 74 % y 60 %.

En síntesis, en la categoría inferior se ubican los cursantes que obtienen las puntuaciones más bajas en todas las variables, a excepción de escritura como reproducción y, en correspondencia con ello, en concepción directa, a lo que se agrega una definición poco elaborada de investigación científica y escasa transformación de nociones.

En la categoría intermedia, la competencia lectora es buena o muy buena, es baja o media la concepción directa y medias o altas las concepciones más funcionales (interpretativa y constructiva), alcanzan categoría media la estrategia de escritura (revisión) y de regulación (valor de la tarea escritural) y escritura como elaboración, es baja o media la escritura como reproducción, es moderadamente elaborada la definición de investigación científica y se advierte crecimiento en complejidad o transformación nocional profunda.

Finalmente, en la categoría superior los alumnos obtienen las puntuaciones más altas en nivel funcional de lectura, en la concepción interpretativa y en valor de la tarea; se ubican en la categoría media o alta en concepción constructiva, estrategia de revisión y escritura como elaboración, al tiempo que es baja escritura como reproducción, es moderadamente elaborada o elaborada la conceptualización de investigación científica y se halla, como en el grupo intermedio, crecimiento en complejidad o transformación profunda de nociones durante el recorrido de la investigación doctoral.

A los fines de este estudio, hemos seleccionado tres estudiantes de cada una de las aproximaciones a los perfiles.

Las intervenciones se han extraído de diferentes foros:

- Los dos foros del módulo 1. En el foro 1.1, se ofrecían dos textos –una ponencia y un artículo científico– y se proponía al estudiante seleccionar un elemento paratextual y explicar qué información brindaba ese paratexto sobre el modelo de situación, el modelo del evento o el modelo textual. En el foro 1.2. se pedía analizar los títulos de esos textos indicando similitudes y diferencias entre ellos en términos de la construcción de las oraciones y el tipo de vocabulario.

- Los tres foros del módulo 5. En estos espacios, se solicitaba que el estudiante buscara un capítulo de resultados y, en el foro 5.1, indicara estrategias lingüísticas utilizadas en la introducción, en el foro 5.2, fundamentara por qué alguno de los fragmentos del desarrollo estaba bien logrado y, en el foro 5.3, compartiera un fragmento de las conclusiones del capítulo e indicara su función. Los estudiantes debían intervenir, al menos, en uno de los foros.

- Los tres foros del módulo 6. Aquí se compartió un capítulo de las conclusiones de una tesis y se trabajaron sus diferentes secciones (introducción, desarrollo y conclusiones) en los respectivos foros (foros 6.1, 6.2 y 6.3) solicitando lo siguiente: “a) el análisis de una frase, oración o párrafo de alguno de los ejemplos citados. En este análisis, se puede indicar, entre otros aspectos, qué paso del movimiento contribuye a establecer el fragmento seleccionado y qué estrategia de textualización se utiliza para ello. Para este análisis nos guiaremos con la propuesta de Cubo de Severino et al. (2011, pp. 201-225), que se ha sintetizado para esta clase. b) un comentario, pregunta o consulta en torno al análisis propuesto por otro participante”. Nuevamente, los estudiantes debían intervenir en, al menos, uno de los foros.

El procedimiento de análisis cualitativo ha involucrado tres fases.

En primer lugar, analizamos cada intervención de un mismo estudiante. Por un lado, determinamos si está encadenada (o no) a los aportes previos de los pares y si dialoga con ellos. Por otra parte, analizamos la intervención en función de los tres niveles de procesamiento conceptual que hemos determinado sobre la base de la propuesta en torno a las concepciones de conocimiento/aprendizaje de Pozo y Scheuer (1999):

Tabla 3. Niveles de concepción de conocimiento/aprendizaje y modos de manifestación de los niveles en las intervenciones analizadas

Niveles de concepciones de conocimiento/aprendizaje (Pozo y Scheuer, 1999)	Modos de manifestación de los niveles en las intervenciones analizadas
Directa: reproductiva –recibir y recordar–; el conocimiento es una copia fiel de la realidad. Este nivel se puede asociar a <i>paráfrasis</i> sin procesamiento activo de la nueva información en la categorización de Zhao y Chan (2014).	La intervención incluye conceptos teóricos extraídos de la bibliografía leída y/o referencias a los ejemplares textuales analizados, pero no se reconocen vínculos entre la teoría y los segmentos textuales.
Interpretativa: se entiende el aprendizaje como producto de una actividad individual significativa, pero sin alejarse del modo de presentación del contenido. Este nivel correspondería a <i>elaboración</i> (Zhao y Chan, 2014).	La intervención analizada establece vínculos analíticos entre los conceptos extraídos de la bibliografía y los segmentos de los ejemplares textuales propuestos para el análisis. En esta categoría, distinguimos entre interpretativa básica e interpretativa elaborada.
Constructiva: una auténtica reelaboración, una concepción del aprendizaje en la que prima su función transformadora: transformar el contenido y ser transformado. Se podría asimilar a <i>meta-explicación</i> (Zhao y Chan, 2014).	La intervención analizada problematiza segmentos de la tesis a partir de la bibliografía leída o completa o problematiza la bibliografía leída a partir de preguntas o nuevos aportes teóricos.

En segundo lugar, comparamos las diferentes intervenciones de cada estudiante para verificar posibles continuidades y rupturas. De esta manera, verificamos el tipo de intervenciones que desarrolla el alumno a lo largo de su trayectoria en los foros.

Finalmente, mediante el método comparativo constante, establecemos similitudes y diferencias entre las intervenciones de los estudiantes de un mismo perfil y de diferentes perfiles.

Resultados

En la siguiente tabla, hemos sistematizado, en relación con los alumnos de los tres perfiles (I –inferior–, M –intermedio– y S –superior–), la cantidad de cada tipo de intervención generada (N total: 57):

Tabla 4. Frecuencia de los diferentes tipos de intervenciones por cada estudiante de los tres perfiles

Perfil	Código	Encadenada	No encadenada	Reproductiva	Interpretativa básica	Interpretativa elaborada	Constructiva
Inferior	I1	4	2	5	1	0	0
Inferior	I2	3	3	2	3	1	0
Inferior	I3	0	7	2	5	0	0
Intermedio	M4	2	4	2	4	0	0
Intermedio	M5	3	2	0	4	1	0
Intermedio	M6	2	4	0	2	4	0
Superior	S7	2	3	0	3	2	0
Superior	S8	2	4	0	2	3	1
Superior	S9	7	3	0	0	6	4

Los estudiantes cuyo perfil corresponde a la categoría inferior han elaborado intervenciones encadenadas y no encadenadas (siete vs. doce) que se caracterizan por ser, básicamente, reproductivas o de interpretación básica, es decir, intervenciones en las cuales se incluyen conceptos teóricos de la bibliografía leída y/o referencias a los ejemplares textuales analizados, pero o no se reconocen vínculos entre la teoría y los segmentos textuales o se establecen asociaciones muy elementales entre ellos (Ejemplo 1).

Ejemplo 1 (I3)

En la tesis de Plana “Los niños en un mundo de eventos: representaciones mentales y relatos”, aparecen las funciones referidas por Cubo de Severino et al. (2011:184-5) de Destacar el aspecto más relevante de un fenómeno interpretado y Repetir de manera resumida una tendencia o conclusión derivada de los fenómenos estudiados:

“Los resultados de este capítulo proporcionan nueva evidencia empírica sobre las habilidades de todos los niños para formar representaciones mentales de eventos, aún a edad temprana, en forma independiente de su procedencia socioeconómica, en consonancia con los postulados del modelo evolutivo de Nelson (1986, 1996, 2007)” (Plana, 2011: 142). [...]

Los tres estudiantes cuyo perfil corresponde a la categoría intermedia han elaborado intervenciones encadenadas y no encadenadas (siete vs. diez) que se caracterizan, fundamentalmente, por ser interpretativas -básicas o elaboradas-, es decir, intervenciones en las cuales se establecen asociaciones entre los conceptos teóricos extraídos de la bibliografía y los ejemplos textuales. En algunos casos las asociaciones establecidas son elementales; en otros, muestran mayor elaboración (Ejemplo 2).

Ejemplo 2 (M6)

Hola a todos! En relación al fragmento del texto citado por Silvia como paso dos (señalar limitaciones del estudio realizado) considero que efectivamente se puede observar alguna limitación o delimitación, sobre todo en el aspecto teórico, como se puede observar en la oración inicial:

“Entre los discursos hemos distinguido aquellos que conceptualizan las tecnologías como herramientas para el cambio pedagógico (discurso determinista-esencialista), las tecnologías para la mejora del rendimiento académico (discurso racional-eficientista) y los que señalan la necesidad de recuperar la dimensión relacional de la tecnología e introducirla con sentido pedagógico y tecnológico en la construcción del conocimiento disciplinar universitario (discurso didáctico-tecnológico)”.

Creo que en esa oración se puede ver cómo se categorizaron los discursos de los participantes y en este sentido se puede inferir también que dicha categorización se realizó en función de un recorte teórico particular.

Más allá de esa primera parte del fragmento, no logro visualizar explícitamente otros elementos propios de este paso a lo largo del mismo (como las posibilidades y dificultades de la perspectiva teórico-metodológica adoptada, qué aspectos del problema, del tema o del objeto no se han indagado y por qué, o sugerencias de nuevos aspectos de investigación). [...]

Los tres estudiantes cuyo perfil corresponde a la categoría superior han elaborado intervenciones encadenadas y no encadenadas (once vs. diez) que se caracterizan por corresponder a interpretación elaborada o a nivel constructivo. Así, sus intervenciones establecen asociaciones complejas entre la teoría y los conceptos teóricos o bien problematizan segmentos de la tesis a partir de la bibliografía leída o incluso la completan o problematizan desde preguntas o nuevos aportes teóricos (Ejemplo 3)

Ejemplo 3 (S9)

¡Hola de nuevo!

En esta intervención, primero identifico la tesis de la que he extraído los párrafos introductorios y hago una breve reseña del capítulo Resultados, luego caracterizo la sección introductoria del capítulo elegido en lo que hace a su estructura retórica y finalmente contesto a la pregunta sobre estrategias de textualización. Sigo este orden para facilitar la comprensión de las estrategias de textualización.

Para hacer esta tarea he elegido el capítulo 6 de la tesis “Hacia un modelo neurocognitivo de la equivalencia a nivel léxico: procesos traductológicos en términos de redes relacionales”, presentada en 2013 y defendida en 2014 por Adolfo García en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo. El título del capítulo es “El impacto de la experticia traductora en la fuerza de las conexiones entre equivalentes” y en este capítulo, que es el último de los tres capítulos en los que se informa sobre los resultados obtenidos [...].

En la subsección introductoria se cumplen las funciones retóricas mencionadas en el libro de cabecera [...].

Además se cumplen otras funciones, no señaladas por el libro de cabecera, como son la de “conectar el capítulo a capítulos previos de la tesis”, la de “recapitular las hipótesis que guían la investigación”, específicamente las que se relacionan con los resultados específicos que se presentan en este capítulo, y la de “anticipar y describir brevemente el método empleado”, más específicamente el experimento empleado en el marco de la tesis para recabar información relativa a la tercera pregunta/tercer objetivo, operacionalizado por las tres hipótesis que se recapitulan en este capítulo. La anticipación del método se explica porque en el diseño general de la tesis el autor decidió incluir la descripción del método para la recolección y el análisis de los datos relativos a la relación entre experticia traductora y fortaleza de las conexiones neurocognitivas de las equivalencias léxicas en la misma sección en que se reportan los resultados de dicho experimento. [...]

Además de lo expuesto en relación con cada categoría, el análisis también permite advertir que, en el caso de estudiantes con perfil correspondiente a la categoría de nivel inferior que participan y trabajan con compromiso y dedicación, se advierte una mejora a lo largo de los análisis compartidos: así, inicialmente comparten intervenciones solo de tipo reproductivo y luego pasan a elaborar intervenciones de interpretación, en general básica.

Este tipo de pasaje no es evidente en el desempeño de estudiantes con perfiles de categoría intermedia o superior cuyas intervenciones (a excepción de una alumna de la categoría superior) fluctúan de un tipo a otro en el nivel interpretativo, si bien evidencian en muchos casos mejores desempeños en sus intervenciones cuando estas son encadenadas y dialogan con aportes previos de los pares. En este sentido, parecería que el diálogo con las intervenciones de los pares en los entornos virtuales diseñados con ese fin lleva a completar y profundizar los análisis.

Conclusiones

Los hallazgos aportan nuevos datos para confirmar las conclusiones a las que han arribado otros estudios sobre los beneficios significativos de la interacción entre pares para la escritura en el posgrado (Colombo 2013; Ferguson, 2009; Maher et al., 2008) y el planteo de que este tipo de interacciones habilita que se complemente y profundice el proceso de reflexión metalingüística en torno a la tesis (Alvarez y Difabio de Anglat, 2017). En particular, el presente estudio pone de relieve la importancia que adquiere la interacción grupal en entorno virtual para la producción de reflexiones individuales sobre la escritura de la tesis.

El estudio también permite pensar que sería necesario implementar un seguimiento más activo y especialmente diseñado en el caso de estudiantes con perfil de categoría inferior en el diagnóstico. Además, resulta también indispensable diseñar consignas que promuevan el diálogo a partir del aporte de los colegas a fin de que se alcancen mayores niveles de profundización en los análisis propuestos.

Finalmente, los hallazgos llaman la atención sobre una observación relativa a las implicancias pedagógicas de la formación escrituraria en línea: el entorno virtual –al permitir la continuidad y el avance de la interacción escrita– facilita el compromiso del alumno con una suerte de meta-reflexión sobre las intervenciones del grupo y las propias que puede activar el aprendizaje constructivo. En este sentido, coincidimos con aquellas investigaciones que muestran los beneficios de las tecnologías digitales para el trabajo con la escritura y la revisión grupal (e.g. Alvarez y Bassa, 2013; Passig y Schwartz, 2007).

Referencias

- Alvarez, G., y Bassa, L. (2013). TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(2), 5-19.
- Alvarez, G., y Difabio de Anglat, H. (2017). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles educativos*, XXXIX(155), 51-67.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Boud, D., y Lee, A. (2005). Peer learning as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education*, 30(5), 501-516.
- Colombo, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, 15, 61-68.
- Cubo de Severino, L., Puiatti, H., y Lacon, N. (eds.) (2011). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba, Argentina: Comunic-arte.
- Dastjerdi, H., y Talebinezhad, M. (2006). Chain-preserving deletion procedure in cloze: a discorsal perspective. *Language Testing*, 23(1), 58-72.
- Difabio de Anglat, H. (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, H. (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de Orientación Educativa*, 26(49), 37-53.
- Difabio de Anglat, H., y Heredia, M. del V. (2013). El taller de tesis doctoral en educación desde un enfoque comprensivo de escritura a través de la plataforma Moodle. En 6° *Seminario Internacional de Educación a Distancia*, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 10-12 de octubre de 2013. Disponible en http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t234.pdf
- 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"* (pp. 23-39). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Ferguson, T. (2009). The 'Write' Skills and More: A Thesis Writing Group for Doctoral Students. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 285-297. DOI: 10.1080/03098260902734968
- González Moreyra, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, 1, 43-65.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw Hill.
- Hofer, B. (2001). Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.
- 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 asilite 2013, Macquarie University, Sydney.
- Maher, D., Seaton, L., McMullen, C., Fitzgerald, T., Otsuji, E., y Lee, A. (2008). 'Becoming and being writers': the experiences of doctoral students in writing groups. *Studies in Continuing Education*, 30(3), 263-275.
- Martínez-Fernández, J.R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16.
- Parodi, G. (2001). Comprensión y producción lingüística: una nueva mirada al procesamiento del discurso escrito. *Versión*, 11, 59-97.
- Passig, D., y Schwartz, G. (2007). Collaborative Writing: Online versus Frontal. *International Journal on e-Learning*, 6(3), 395-412.
- Pozo, J. I., y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coords.). *El aprendizaje estratégico* (pp. 87-108). Madrid: Santillana.
- Vermunt, J. (1994). *Inventory of Learning Styles in higher education: Scoring key*. Tilburg University: Department of Educational Psychology.
- Zhao, K., y Chan, C. (2014). Fostering collective and individual learning through knowledge building. *Intern. J. Comput.-Support. Collab. Learn.*, 9, 63-95.
- Zimmerman, B., y Risemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101.