



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DE DOCTORADO

Condiciones didácticas para el desarrollo de estrategias de escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales: hacia el mejoramiento de la producción de reseñas académicas de estudiantes universitarios

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Prof. Mariana Belén Ocampo  
Directora: Dra. Guadalupe Alvarez

Mendoza, 2024

A mis padres, Silvia y Oscar.

A mis hermanos: Julieta, Emmanuel, Jimena, Cristhian y Guadalupe.

A Thiago, Victoria, Jeremías, Manuel, Tobías, Elías, María Virginia, Tadeo, Felipe y  
Alfonsina.

A mi Nona Celina.

Esta tesis está dedicada a todos ustedes.

## **Agradecimientos**

Agradezco en primer lugar a Dios por mi vida, por mi vocación, por mi historia, porque todo lo ha hecho bien.

A mi directora de tesis, Guadalupe Alvarez, quien confió en mí bajo toda circunstancia. Sin ella, este trabajo no hubiese sido posible. Ella me impulsa, me motiva, me corrige, me alienta. Mi agradecimiento y mi admiración profunda para ella, que sabe combinar lo brillante que es con la humildad académica propia de los grandes.

A mi familia por el apoyo, por el acompañamiento sostenido a lo largo de todos estos años.

A mis compañeros de la Universidad Nacional de Villa María, quienes contribuyeron notablemente para que esta tesis se publique. Especialmente, agradezco a Herculia Brusasca, Verónica Martínez, José Yuni y Claudio Urbano, por darme lugar en sus aulas para hablar sobre las reseñas académicas.

Quiero agradecer también al CIT-CONICET Villa María, mi lugar de trabajo, por permitir mi desarrollo como becaria investigadora.

Mi preferencial agradecimiento a Ange, con quien compartimos más de veinte años de amistad. Gracias por creer tanto en mí.

Finalmente, agradezco a mi comunidad de Santa Rita: Graciela, Tato, Ali, Remo, Lucho, Paula, Luciana, Iván, Joaquín, Marisol, Ale y Marcos y a mis amigas, que constantemente se interesaron por mis avances. Gracias, Nacha, Romi y Dani.

## Resumen

Enmarcada en los nuevos estudios de literacidad y en aproximaciones sobre la escritura colaborativa y su enseñanza, esta investigación plantea, como objetivo general, diseñar, implementar y evaluar condiciones didácticas para el desarrollo de estrategias de escritura colaborativa en entornos mediados tecnológicamente para mejorar la producción textual de reseñas académicas y así favorecer la escritura de trabajos finales de grado. A partir de una investigación-acción, entre 2020 y 2023, se llevan a cabo ciclos de diagnóstico, implementación y evaluación de una secuencia didáctica para promover la escritura de reseñas en el Taller de Apoyo al Trabajo Final de Grado de tres carreras de la UNVM. Se relevan datos con diferentes técnicas e instrumentos: cuestionarios, entrevistas a docentes y a estudiantes, documentos de cátedra, producciones textuales. El procedimiento analítico, que involucra triangulación de datos, técnicas e investigadores, parte de categorías a priori y da lugar a categorías emergentes. El análisis nos permite reconocer el alcance de la secuencia didáctica diseñada e implementada para la escritura colaborativa académica, y profundiza sobre dos categorías emergentes sobre este tema: la voz del reseñador y la negociación en la escritura colaborativa. En términos científicos y prácticos, proyectamos investigaciones similares en relación con el trabajo final.

## Abstract

Framed within the new studies of literacy and approaches to collaborative writing and its teaching, this research aims, as its general objective, to design, implement, and evaluate didactic conditions for the development of collaborative writing strategies in technologically mediated environments to improve the textual production of academic reviews and thus promote the writing of final degree projects. Through action research, between 2020 and 2023, diagnostic, implementation, and evaluation cycles of a didactic sequence are carried out to promote review writing in the Final Degree Project Support Workshop of three degrees at UNVM. Data is collected using various techniques and instruments: questionnaires, interviews with teachers and students, lecture documents, and textual productions. The analytical procedure, involving data triangulation, techniques, and researchers, starts from a priori categories and gives rise to emerging categories. The analysis allows us to recognize the scope of the didactic sequence designed and implemented for academic collaborative writing and delves into two emerging categories on this topic: the voice of the reviewer and negotiation in collaborative writing. In scientific and practical terms, we project similar research in relation to the final project.



## Índice general

Agradecimientos.....	3
Resumen .....	4
Nómina de abreviaturas .....	13
1. Introducción .....	14
1.1 Contexto y problema de la investigación.....	14
1.2 De los lineamientos teóricos y los antecedentes a la relevancia del estudio .....	15
1.3 Objetivos de la investigación y anticipaciones de sentido .....	17
1.4 Aspectos metodológicos fundamentales .....	18
1.5 Principales resultados y aportes .....	20
1.6 Proyecciones de la investigación e implicancias prácticas .....	21
1.7 Estructura de la tesis .....	22
2. Marco de referencia conceptual .....	24
2.1 Introducción .....	24
2.2 De la literacidad a las nuevas literacidades académicas.....	25
2.3 La reseña y su importancia como género discursivo académico.....	28
2.3.1 Atributos básicos de la reseña académica.....	31
2.3.2 La reseña y la enseñanza de la escritura la universidad.....	40
2.4 Las prácticas de lectura y escritura en la universidad .....	42
2.5 La escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales .....	47
2.5.1 Las fases de la escritura y las tareas involucradas .....	48
2.5.1.1 Diferentes tipos de estrategias para la escritura colaborativa mediada tecnológicamente .....	49

2.5.1.2 Características de las actividades de escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales.....	51
2.5.1.3 Los modos de control .....	52
2.5.1.4 Roles en escritura colaborativa mediada tecnológicamente .....	53
2.5.1.5 Las formas de trabajo y de conciencia social en escritura colaborativa mediada tecnológicamente .....	54
2.5.1.6 Las tecnologías para la escritura colaborativa mediada tecnológicamente .....	55
2.6 Literacidad académica y su enseñanza .....	56
2.7 La investigación-acción en educación.....	58
2.8 A modo de cierre .....	62
3. Antecedentes.....	65
3.1 Introducción .....	65
3.2 Acciones docentes y escritura colaborativa académica .....	66
3.2.1 Acerca de las propuestas pedagógicas diseñadas .....	66
3.2.2 Intervención docente durante tareas de escritura colaborativa mediada tecnológicamente .....	76
3.3 La dinámica de trabajo en escritura colaborativa mediada tecnológicamente ...	80
3.4 El análisis de los textos resultantes de escritura colaborativa mediada tecnológicamente.....	90
3.5 Perspectiva de estudiantes sobre escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales .....	93
3.6 A modo de cierre .....	101
4. Marco metodológico .....	105

4.1	Introducción .....	105
4.2	Definición del tipo de investigación y su diseño .....	105
4.3	Contexto del estudio y participantes .....	112
4.4	Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	116
4.4.1	Entrevistas a docentes responsables de los espacios curriculares.....	117
4.4.2	Encuestas a estudiantes.....	118
4.4.3	Relevamiento de textos y eventos letrados producidos en escrituras colaborativas .....	120
4.4.4	Entrevistas a estudiantes con posterioridad a la implementación .....	121
4.5	Procedimiento de análisis de datos.....	121
4.6	Credibilidad y consistencia de la investigación.....	125
5.	Resultados.....	127
5.1	Introducción .....	127
5.2	Resultados correspondientes al Ciclo 1 .....	129
5.2.1	Contextualización sobre la asignatura .....	130
5.2.1.1	Perspectiva de docentes responsables sobre las prácticas letradas .....	130
5.2.1.2	Saberes y experiencias sobre prácticas letradas de estudiantes de la cursada .....	131
5.2.2	Descripción de la secuencia didáctica diseñada.....	133
5.2.2.1	Primer componente: clase expositiva dialogada .....	134
5.2.2.2	Segundo componente: actividad de escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales.....	136
5.2.2.3	Tercer componente: devoluciones .....	137

5.2.3 Implementación de la secuencia.....	138
5.2.3.1 Desarrollo de la clase .....	138
5.2.3.2 Desarrollo de la actividad de escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales.....	139
5.2.3.2.1 Tareas de preescritura .....	139
5.2.3.2.2 Tareas de escritura .....	142
5.2.3.2.3 Tareas de posescritura.....	150
5.2.3.3 Devoluciones de la Docente.....	151
5.2.4 A modo de Cierre: evaluación general del Ciclo 1 .....	154
5.2.4.1 Acerca de la secuencia didáctica: del Ciclo 1 al Ciclo 2.....	155
5.2.4.2 Acerca de la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales y su enseñanza.....	158
5.3 Resultados correspondientes al Ciclo 2 .....	159
5.3.1 Contextualización sobre la asignatura .....	160
5.3.1.1 Perspectiva del docente responsable sobre las prácticas letradas .	160
5.3.1.2 Saberes y experiencias de los estudiantes sobre prácticas letradas .....	161
5.3.2 Descripción de la secuencia didáctica diseñada.....	163
5.3.2.1 Primer componente: clase expositiva dialogada .....	163
5.3.2.2 Segundo componente: actividad de escritura colaborativa mediada tecnológicamente.....	165
5.3.2.3 Tercer componente: devoluciones .....	166
5.3.3 Implementación de la secuencia.....	166
5.3.3.1 Desarrollo de la clase .....	166

5.3.3.2 Desarrollo de la actividad de escritura colaborativa mediada tecnológicamente .....	167
5.3.3.2.1 Tareas de preescritura .....	167
5.3.3.2.2 Tareas de escritura .....	169
5.3.3.2.3 Tareas de posescritura .....	176
5.3.3.3 Devoluciones de la docente.....	176
5.3.4 A modo de cierre: evaluación general del Ciclo 2 .....	179
5.3.4.1 Acerca de la secuencia didáctica: del Ciclo 2 al Ciclo 3.....	180
5.3.4.2 Acerca de la escritura colaborativa mediada tecnológicamente y su enseñanza .....	183
5.4 Resultados correspondientes al Ciclo 3 .....	184
5.4.1 Contextualización sobre la asignatura .....	185
5.4.1.1 Perspectiva de docentes responsables sobre las prácticas letradas .....	185
5.4.1.2 Saberes y Experiencias sobre prácticas letradas de estudiantes de la cursada .....	186
5.4.2 Descripción de la secuencia didáctica diseñada.....	188
5.4.2.1 Primer componente: clase dialogada.....	188
5.4.2.2 Segundo componente: actividad de escritura colaborativa mediada tecnológicamente .....	190
5.4.2.3 Tercer componente: devoluciones .....	191
5.4.3 Implementación de la secuencia.....	191
5.4.3.1 Desarrollo de la clase .....	191

5.4.3.2 Desarrollo de la actividad de escritura colaborativa mediada tecnológicamente .....	192
5.4.3.2.1 Tareas de preescritura .....	193
5.4.3.2.2 Tareas de escritura .....	194
5.4.3.2.3 Tareas de posescritura .....	202
5.4.3.3 Devoluciones de la docente.....	202
5.4.4 A modo de cierre: evaluación general del Ciclo 3 .....	205
5.4.4.1 Acerca de la secuencia didáctica: del Ciclo 3 a futuros ciclos.....	205
5.4.4.2 Acerca de la escritura colaborativa mediada tecnológicamente y su enseñanza .....	209
5.5 Conclusiones preliminares .....	211
6. Conclusiones generales .....	217
6.1 Introducción .....	217
6.2 Resultados y discusión .....	219
6.2.1 Acerca de la secuencia didáctica para la escritura colaborativa mediada tecnológicamente de reseñas académicas.....	219
6.2.2 Acerca de las dinámicas de trabajo en escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales.....	223
6.2.3 Acerca de las versiones finales de las reseñas .....	228
6.2.4 Acerca de las perspectivas de los estudiantes .....	229
6.3 Desafíos y limitaciones del estudio .....	230
6.4 Implicancias prácticas.....	232
6.5 Aportes fundamentales de la investigación y sus proyecciones .....	234
7. Referencias bibliográficas .....	239

8. Anexos.....	249
8.1 Anexo 1: Programa Taller de Apoyo al TFG Licenciatura en Trabajo Social ...	249
8.2 Anexo 2: Programa Taller de Apoyo al TFG Licenciatura en Psicopedagogía	262
8.3 Anexo 3: Programa Taller de Apoyo al TFG Licenciatura en Ciencias de la Educación.....	275
8.4 Anexo 4: Cuestionario para estudiantes.....	283
8.5 Anexo 5: guion entrevista a docentes responsables de cátedra.....	288
8.6 Anexo 6: Primera versión cuestionario estudiantes.....	290
8.7 Anexo 7: devoluciones de expertas al cuestionario para estudiantes.....	294
8.8 Anexo 8: Guion entrevista a estudiantes.....	311
8.9 Anexo 9: Diapositivas de Power Point para clase de C1 .....	312
8.10 Anexo 10: propuesta de escritura C1 .....	330
8.11 Anexo 11: Diapositivas de Power Point para clase de C2.....	334
8.12 Anexo 12: propuesta de escritura C2.....	343
8.13 Anexo 13: secuencia didáctica C3 .....	348
8.14 Anexo 14: dossier de reseñas académicas de Ciencias de la Educación .....	355
8.15 Anexo 15: Link presentación Prezi de clase C3 .....	366
8.16 Anexo 16: Propuesta de escritura C3.....	367

## Índice de tablas

Tabla 1	Tareas de ECM según Lowry et al. (2004) .....	49
Tabla 2	Registros de eventos letrados para la elaboración de reseñas.....	120

## Índice de figuras

Figura 1 .....	48
Figura 2 .....	134
Figura 3 .....	140
Figura 4 .....	144
Figura 5 .....	147
Figura 6 .....	147
Figura 7 .....	148
Figura 8 .....	149
Figura 9 .....	168
Figura 10 .....	172
Figura 11 .....	176
Figura 12 .....	194
Figura 13 .....	195
Figura 14 .....	198
Figura 15 .....	200
Figura 16 .....	206
Figura 17 .....	214



## **Nómina de abreviaturas**

C: ciclo

COVID-19: Coronavirus

Dr.: Doctor

Dra.: Doctora

E: estudiante

ECM: escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales

G: grupo

I-A: investigación-acción

IAPCH: Instituto Académico-Pedagógico de Ciencias Humanas

IAPCS: Instituto Académico-Pedagógico de Ciencias Sociales

Lic.: Licenciada

Mgter.: Magíster

NEL: Nuevos Enfoques sobre Literacidad Académica

TFG: trabajo final de grado

UNVM: Universidad Nacional de Villa María

## 1. Introducción

### 1.1 Contexto y problema de la investigación

En las últimas décadas, las universidades argentinas han experimentado un aumento exponencial en la matrícula de ingreso. Entre 2021 y 2022, según datos oficiales, el incremento fue de más del 60% (Gaudagni y Boero, 2023; Ministerio de Capital Humano de la Nación, 2024; Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018; Ministerio de Educación de la Nación, 2022). Estos datos podrían estar indicando que en la actualidad está teniendo acceso a la educación superior una importante cantidad de jóvenes cuyas familias de procedencia no han tenido oportunidades para el ingreso a una formación universitaria. En ese sentido, estos ingresantes constituyen la primera generación de estudiantes universitarios en toda la historia familiar (Alvarez Newman, 2019). Sin embargo, esta situación alentadora no encuentra correlato en los índices de graduación. Según el Ministerio de Capital Humano de la Nación (2024), solamente el 28% de los estudiantes logra graduarse de acuerdo a la duración del plan de estudios de su carrera.

Los esfuerzos por comprender estas realidades han mostrado que, en carreras universitarias cuya finalización exige la elaboración de un trabajo final de grado (TFG, en adelante), se registran demoras excesivas en la graduación e incluso tasas de finalización menores a las registradas en los casos en que no se establece tal exigencia (Ávila y Orellana, 2018; Bocco y Castagno, 2013; Guiñazú et al., 2022; López, 2022; Patrignani, 2021; Olivieri et al., 2018). En este sentido, se ha mostrado que la construcción de este trabajo constituye un gran desafío para los estudiantes debido, entre otros motivos, al desconocimiento de las restricciones genéricas del tipo de texto, las dificultades para la inclusión de diversas voces expertas en el desarrollo textual, la falta de experiencia para construir la propia voz, los problemas para establecer coherencia y cohesión textuales (Olivieri et al., 2018).

Esta problemática afecta muy especialmente a la Universidad Nacional de Villa María (a partir de aquí, UNVM), institución en la cual se desarrolla la presente investigación. Los tres institutos académico-pedagógicos que la conforman (Instituto Académico-Pedagógico de Ciencias Básicas y Aplicadas, de Ciencias Sociales y de

Ciencias Humanas) ofrecen carreras de grado cuya culminación requiere la presentación escrita de un TFG y su posterior defensa oral. En el marco de la UNVM, las indagaciones acerca de las dificultades de los estudiantes que terminan el cursado del plan de estudios, pero no logran presentar el TFG (Echeverría y Vadori, 2010; Flores et al., 2016; Galvalisi y Grasso, 2016), han llamado la atención sobre la necesidad de generar propuestas que atiendan integralmente al mejoramiento de las condiciones, incluidas las didácticas, para la producción de los TFG. Esta demanda, que se ha manifestado en diferentes esferas de la universidad, es compartida también por estudiantes avanzados de todas las carreras. En 2023, por ejemplo, alumnos de la Licenciatura en Lengua y Literatura realizaron una presentación a la Secretaría Académica del instituto de Humanas para plantear la situación en la que se encuentran en cuanto a la elaboración del TFG y generar acuerdos y estrategias para el apoyo institucional en esta dirección.

Este panorama es precisamente el que nos ha interpelado e incitado a buscar vías de solución concretas desde el entorno académico y científico a través del desarrollo de una investigación anclada, que preste atención a las características reales del contexto en el que se inserta, que parta del conocimiento sobre lo que se ha hecho y lo que puede generarse en las diferentes carreras de la UNVM.

Así, nuestra investigación se propone encontrar posibles soluciones a esta problemática concreta y situada a partir del desarrollo de una investigación-acción que parte del diseño, la implementación y la evaluación de una propuesta pedagógica en el marco de asignaturas de apoyo al TFG en la UNVM con objeto de promover escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales (a partir de ahora, ECM) de reseñas académicas, lo cual podría redundar en reflexiones válidas para la elaboración escritura de un texto más complejo como es el TFG.

## **1.2 De los lineamientos teóricos y los antecedentes a la relevancia del estudio**

Los textos que comunican tareas de investigación como el TFG exigen, según señala Castelló (2021), que quien escribe tenga presente características discursivas fundamentales como la dimensión dialógica en un doble sentido: por un lado, al interior del texto el autor establece diálogos con voces autorizadas, algunos de los cuales representan planteos previos acerca del tema; por otro lado, quien escribe interactúa con docentes especialistas, tutores o directores y también con pares. La autora destaca que las intervenciones de otros durante la elaboración de textos sobre investigaciones, una práctica cada vez más frecuente en la elaboración, ha sido muy

poco estudiada. Asimismo, la autora considera que, antes de elaborar este tipo de producciones (por ejemplo, un artículo o una tesis), que resultan de gran complejidad, conviene escribir textos intermedios (por ejemplo, un informe sobre datos analizados), que suelen ser más breves y comunicar aspectos parciales de todo el proceso investigativo.

Consecuentemente con este planteo de Castelló, nuestra investigación plantea que partiendo de una propuesta pedagógica que promueva la ECM de un texto intermedio del TFG como la reseña académica se pueden concretar diseñar e implementar condiciones didácticas tendientes a la mejora de producciones textuales académicas, lo que redundaría positivamente en la posterior elaboración de un texto complejo como un trabajo final.

Concebimos la ECM como una práctica letrada siguiendo los lineamientos de los nuevos enfoques sobre literacidad académica (NEL, de aquí en más) (Barton y Hamilton, 1998; Gee, 1987; Gee, 2001; Goodfellow, 2011; Lea y Street, 2006; Lillis, 2008; Lillis, 2021). Desde este punto de vista, las actividades de lectura y escritura son prácticas letradas con objetivos sociales más amplios (por ejemplo, elaboramos reseñas académicas para conocer mejor la producción de un autor y tomar postura, pero también para ser evaluados). El conjunto de prácticas letradas situadas en un dominio y en un contexto histórico y espacial determinado constituyen la literacidad de ese ámbito (literacidad académica, por ejemplo). Así, la literacidad no se halla únicamente en la mente de un individuo que escribe, ni se plasma en el texto producido, sino que reside en la interacción interpersonal que implican las prácticas letradas en las comunidades. Estas prácticas letradas situadas históricamente están insertas en eventos sociales y culturales más amplios en los cuales se juegan aspectos vinculados a la ideología, el poder y la dominación. Es así como algunas de estas prácticas se tornan más visibilizadas y hegemónicas que otras.

Situados en la literacidad académica, entendemos, además, la ECM en los términos de Lowry et al. (2004) como un proceso mediado por dispositivos electrónicos en el cual intervienen varios sujetos que trabajan enfocados en un objetivo en común de producción textual. Para el logro de este objetivo es necesario que tenga lugar la comunicación y la negociación, durante la construcción de un documento en común.

Desde este marco de referencia conceptual, existen estudios que se preocupan por las prácticas de ECM en la universidad, los cuales se han

incrementado en las dos últimas décadas por el desarrollo de herramientas y aplicaciones con nuevas posibilidades para la producción grupal de textos (e.g blogs, wikis, documentos compartidos) (e.g. Alvarez et al., 2018; Guasch et al., 2013; Nasriet al., 2022; Nggawu et al., 2022; Parodi y Alleva, 2016; Ranz López, 2018; Saneleuterio y Gómez-Devís 2020; Sundgren y Jaldemark, 2020; Teng, 2021; Van y Tran, 2023; Yibreh y Haile, 2023). Estas investigaciones resultan de especial interés en tanto sugieren beneficios de la escritura colaborativa y el tutorio entre pares para la resolución de las tareas de escritura que enfrentan los estudiantes universitarios. Sin embargo, el relevamiento de antecedentes ha hecho evidente un nicho interesante para el estudio, ya que entre estas investigaciones son pocas las que estudian el proceso completo de escritura colaborativa: la mayoría no considera etapas de preescritura y posescritura y algunos otros ni siquiera las fases de planificación o escritura propiamente dicha. Por otra parte, ningún antecedente relevado explora el diseño, la implementación y la evaluación de secuencias didácticas en el marco de asignaturas orientadas al TFG. Tampoco proponen tareas de ECM de reseñas académicas como instancia de formación previa a la elaboración de dichos trabajos.

Se vuelve, entonces, necesario indagar las condiciones didácticas que promueven la ECM de reseñas académicas en contextos universitarios debido a que, tal como hemos adelantado, los textos intermedios representan insumos fundamentales para la elaboración de textos complejos y que en esta elaboración resulta crucial en la actualidad la colaboración de otros actores como docentes y pares (Castelló, 2021).

### **1.3 Objetivos de la investigación y anticipaciones de sentido**

En función de la laguna y necesidad previamente descritas, nuestro trabajo tiene, como objetivo general, diseñar, implementar y evaluar, a partir de una investigación-acción, las condiciones didácticas para el desarrollo de estrategias de ECM que permitan mejorar la producción textual de reseñas académicas en el ámbito universitario, en especial en asignaturas dedicadas al TFG en la UNVM. Hemos seleccionado la reseña académica porque se trata de un texto breve que comparte con el TFG diversas características, entre las cuales se destaca: el ámbito de circulación, el registro formal, la necesidad de la construcción de la propia voz del autor, distinta a las voces de las fuentes que refiere, el empleo de términos precisos y la eliminación de ambigüedades.

A fin de alcanzar el objetivo general, establecemos los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar el desempeño de los estudiantes en situaciones didácticas mediadas tecnológicamente orientadas a la escritura colaborativa de reseñas académicas, valorando fundamentalmente las tareas de escritura colaborativa en sí (i.e. planificación, textualización y edición), y las actividades previas y posteriores.
- Establecer las características lingüístico-discursivas de las reseñas académicas producidas por los estudiantes en situaciones didácticas mediadas tecnológicamente.
- Ponderar los cambios, entre las versiones iniciales y la final, en las tareas de ECM de reseñas académicas.
- Comprender y explicar, desde la perspectiva de los estudiantes, las condiciones que favorecen la escritura colaborativa de reseñas académicas en instancias de mediación tecnológica.
- Caracterizar las intervenciones docentes que ayudan a estudiantes universitarios a escribir de manera colaborativa reseñas académicas en situaciones didácticas mediadas tecnológicamente.

Dado el carácter cualitativo del presente proyecto, en lugar de hipótesis, más afines en su rol a las metodologías deductivas (Flick, 2007), formulamos una anticipación de sentido, esto es, una proposición de expectativas orientada a precisar lo esperable a la luz de las conceptualizaciones teóricas y resultados empíricos previos que subtienden la propuesta. Nuestra anticipación de sentido es la siguiente:

A partir de una secuencia didáctica orientada a la ECM de reseñas académicas, se promueve la elaboración de estos textos en particular y se prepara a los estudiantes para la producción de textos más complejos como el TFG.

#### **1.4 Aspectos metodológicos fundamentales**

Para cumplir nuestros objetivos, luego de diagnosticar las problemáticas de escritura de los estudiantes, se diseña, implementa y evalúa de manera cíclica, como hemos anticipado, una propuesta didáctica para el desarrollo de las estrategias

mencionadas en un mismo tipo de asignatura, el Taller de Apoyo al Trabajo Final de Grado, en tres carreras de la UNVM: Licenciatura en Trabajo Social, la Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura de Ciencias de la Educación.

En la asignatura de las tres carreras, se lleva a cabo un ciclo de (re)diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica.

A partir de conceptualizaciones sobre la escritura académica y la escritura colaborativa mediada, se estructura esta secuencia de tres componentes fundamentales: 1) encuentro cara a cara, mediante plataforma digital; 2) actividad de ECM de una reseña académica y 3) devoluciones de la docente investigadora sobre el texto final de la reseña y sobre el proceso de ECM.

Con el objeto de evaluar la implementación, establecemos cinco dimensiones de análisis, que podemos formular del siguiente modo: 1) ¿cuál es el desempeño de los estudiantes en situaciones didácticas orientadas a la escritura colaborativa y mediada de textos académicos, en particular, qué estrategias ponen en juego para llevar a cabo las tareas de escritura en sí (i.e. planificación, textualización y edición), así como las actividades previas y las posteriores asociadas?, 2) ¿qué características lingüístico-discursivas adquieren los textos académicos producidos por los estudiantes en situaciones didácticas de escritura colaborativa mediadas por tecnologías digitales?, 3) ¿cuáles son los cambios, entre la situación inicial y la final, en las tareas de escritura colaborativa en sí, como en las actividades previas y posteriores asociadas?, 4) ¿cuáles son, desde la perspectiva de los estudiantes, las condiciones que favorecen la escritura colaborativa de textos académicos en instancias de mediación tecnológica? y 5) ¿qué características asumen las intervenciones del docente que promueven la escritura colaborativa de textos académicos en entornos mediados tecnológicamente?

Para analizar estas dimensiones, en nuestro trabajo ponemos en juego un procedimiento cualitativo que parte de categorías *a priori*, que son las que tomamos de Lowry et al. (2024) para explicar la ECM, a saber: las tareas de preescritura, que implican acciones como la revisión previa de actividades, la descripción de los objetivos que se persiguen, la organización y lectura de los materiales necesarios, entre otras; las tareas de escritura, que incluyen las fases de planificación, puesta en texto y revisión; y las tareas de posescritura, que suponen actividades de consenso sobre la descarga, conversión de formato y entrega de la versión final del documento y también la entrega final de la reseña. Del análisis a partir de estas categorías surgen

categorías emergentes, en particular dimensiones no abordadas en profundidad en la bibliografía sobre el tema.

A lo largo de todo el proceso investigativo nos valemos de la triangulación de fuentes de métodos de recolección, de fuentes de datos y de enfoques teóricos:

- la triangulación de métodos: empleamos diversas técnicas de recolección de datos que coordinamos para analizar nuestro objeto de estudio; así, para el abordaje del objeto de investigación implementamos encuestas a estudiantes, entrevistas a estudiantes y profesores y análisis de contenido de diversos materiales escritos (programas de asignaturas, producciones de los estudiantes);
- la triangulación de fuentes de datos se da a partir de la combinación de encuestas, entrevistas, documentos. Además, se consideran los aportes que realizan docentes y estudiantes, ambos consultados en más de una oportunidad a lo largo del proceso investigativo;
- la triangulación teórica ocurre a partir del diálogo que establecemos entre perspectivas complementarias, a saber: el enfoque de los NEL y de la ECM.

Sostenemos que la triangulación de fuentes, de métodos y de teorías permite llevar a cabo un análisis con interpretaciones más integrales y le brinda confiabilidad y credibilidad a nuestro estudio.

### **1.5 Principales resultados y aportes**

El análisis nos permite reconocer, en primer término, que la secuencia didáctica promueve una mejor familiarización con el género discursivo reseña académica cuando se parte desde la práctica y se evita la preponderancia de la transmisión teórica en los momentos iniciales de la labor pedagógica.

En segundo término, el énfasis puesto en todo el proceso de implementación de la investigación sobre la construcción de una voz del reseñador que se distancie del decir del autor reseñado se tradujo positivamente en las tareas de ECM y representa una categoría que habilita el ejercicio de estrategias transferibles a la escritura del TFG. Así, la construcción de la voz del reseñador se constituye como categoría emergente de nuestra investigación dado que, si bien aparecía



mencionada en las fuentes del marco teórico, no había sido desarrollado en la profundidad que habilita este estudio.

En tercer término, destacamos otra categoría emergente, la negociación, que nuestro trabajo también permite profundizar. Así, al interior de los grupos de trabajo en los distintos ciclos, hemos logrado sistematizar tipos de negociación, categoría que entendemos como aquellos procedimientos a través de los cuales integrantes de grupos de ECM toman decisiones acerca del proceso de escritura y/o el texto resultante. También hemos establecido tipos de negociación: la primera, a la que hemos denominado negociación consensuada, se caracteriza por la búsqueda constante de consenso entre los integrantes para lograr concretar los objetivos de escritura de manera democrática. El segundo tipo que observamos es una negociación en sentido restringido, pues toma las decisiones uno de los integrantes del grupo y el resto no muestra oposición en ocasiones por falta de interés del resto. La negociación nula es la tercera clase que hallamos y tiene lugar cuando algunos (o algún) integrantes del equipo de ECM anula los puntos de vista de otros por considerarlos inadecuados y toma decisiones de manera arbitraria.

Vinculado con esta categoría de negociación, nos parece relevante destacar otro de los resultados de nuestra pesquisa: al interior de los equipos de trabajo de ECM se entretejen relaciones de poder (Zavala, 2009) en las que algunos posicionamientos prevalecen frente a otros. Ello lleva, en ciertos casos, a la censura y a la anulación de puntos de vista de algunos estudiantes, lo cual constituye un dato significativo para la investigación sobre ECM en general, pero, sobre todo, para la investigación educativa. Si bien desde los NEL, se habían explorado las relaciones asimétricas y su rol en las prácticas letradas, los intercambios en general involucraban docentes y estudiantes. Nuestra investigación profundiza una línea novedosa en tanto explora las relaciones de poder entre los propios pares.

## **1.6 Proyecciones de la investigación e implicancias prácticas**

Teniendo en cuenta los aportes mencionados, dejamos abierta la posibilidad de realizar investigaciones que profundicen en las categorías que emergieron de nuestro trabajo, como la negociación y la construcción de la voz propia en el texto académico. Otra alternativa de investigación que consideramos que se desprende de nuestro trabajo consiste en la propuesta de revisión colaborativa mediada por tecnologías digitales, empleando incluso aplicaciones de inteligencia artificial, de

algunos o de todos los capítulos de trabajos finales de grado en asignaturas que se orientan a la escritura de este género.

En relación con las implicancias prácticas del trabajo, hacemos mención de algunas acciones ya vigentes. En primer lugar, en una de las cátedras en las que realizamos la intervención la secuencia didáctica sobre ECM de reseñas forma parte de las actividades que se incluyen en el dictado de clases. En segundo lugar, desde la implementación de la propuesta en C1, la investigadora ha tenido oportunidad de brindar charlas y conferencias en el espacio curricular Taller de Apoyo al TFG de diversas carreras de la UNVM (Licenciatura en Composición Musical, Licenciatura en Comunicación Social, Licenciatura en Desarrollo Local y regional, entre otras) con el fin de comunicar estrategias para el abordaje de la construcción del trabajo final de grado desde la perspectiva que sustenta la presente tesis.

Con respecto a futuras aplicaciones del trabajo, consideramos que la propuesta pedagógica de nuestra investigación puede ajustarse y ser transferida a otros espacios curriculares de la UNVM, de otras universidades nacionales e inclusive, de otras universidades latinoamericanas que, como las locales estén interesadas en la mejora de las prácticas escriturarias de TFG. Una propuesta factible sería ejecutar secuencias en las que se diseñen consignas que expliciten diversos modos de negociación para analizar las repercusiones que tienen sobre las dinámicas de trabajo que asumen los estudiantes. Asimismo, en cuanto a la categoría emergente de voz del reseñador que ya mencionamos, se pueden generar secuencias con actividades de ECM de reseñas que se incluyan en algunos de los componentes del TFG prestando especial atención a estrategias de construcción de la voz del reseñador.

## **1.7 Estructura de la tesis**

Nuestra tesis se divide en seis capítulos. El capítulo 1 es esta introducción de la tesis. En el capítulo 2, presentamos el marco de referencia conceptual en el que damos a conocer el sustento teórico de nuestra tesis. Allí explicitamos los conceptos clave de la investigación y los enfoques investigativos a partir de los cuales nos basamos para dar respuesta al problema planteado. Seguidamente, en el capítulo 3, aludimos a trabajos publicados (desde 2012 hasta 2023) vinculados con la problemática de la ECM en universidades pertenecientes a los cinco continentes del mundo. Vale señalar que, como se puede observar, a diferencia de lo que sucede generalmente en las tesis doctorales, la nuestra expone en primer lugar el marco de

referencia conceptual y posteriormente, el capítulo de antecedentes. Esta elección se fundamenta en que todos los antecedentes que presentamos presuponen conceptos abordados en el marco teórico, que el lector debe leer previamente para tener una comprensión cabal de los materiales presentados. En el capítulo 4 damos a conocer el marco metodológico de la investigación; precisamos el tipo y diseño de la investigación, el contexto del estudio, los procedimientos de relevamiento y análisis de los datos, los aspectos relativos a la credibilidad y confiabilidad. En definitiva, contamos las decisiones metodológicas que nos permiten arribar a los resultados que se muestran en el capítulo 5.

En el capítulo 6 presentamos las conclusiones generales de nuestro trabajo junto con las limitaciones que encontramos. Mostramos, además, los aportes con los cuales contribuimos al campo de las Ciencias de la Educación en general y a la Didáctica de la lectura y escritura para el Nivel Superior, en particular, así como las implicancias prácticas y algunas proyecciones para futuras investigaciones que consideramos relevantes para profundizar en aspectos poco estudiados del tema que nos ocupa.

## **2. Marco de referencia conceptual**

### **2.1 Introducción**

Como mencionamos en el capítulo precedente, el tema que nos ocupa en esta investigación son las condiciones didácticas para el desarrollo de estrategias de escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales para el mejoramiento de la producción de reseñas académicas de estudiantes universitarios. El objetivo general de la investigación es el de diseñar y evaluar condiciones didácticas para el desarrollo de estrategias de escritura colaborativa en entornos mediados tecnológicamente que permitan mejorar la producción textual de reseñas académicas. Para alcanzar este objetivo, ponemos en marcha un diseño cualitativo de investigación-acción (I-A).

En este capítulo exponemos inicialmente las categorías conceptuales que sostienen nuestra investigación, lo que nos permite explicitar la base teórica con la cual damos tratamiento al problema planteado. Así, del primero al cuarto apartado, retomamos conceptos que resultan relevantes para pensar las actuales prácticas de escritura en la universidad, así como las condiciones didácticas para promover estas producciones.

En el primer apartado, siguiendo los estudios sobre literacidad académica (Barton y Hamilton, 1998; Gee, 1987; Street, 1993; Street y Street, 1991; Zavala et al., 2004), explicamos inicialmente qué asumimos por literacidad y, a partir de esta conceptualización, precisamos nuestros supuestos acerca de la literacidad académica y la relación que con ella establecen recientemente las tecnologías digitales.

En la segunda sección, exponemos en detalle las características de los textos académicos en concordancia con lo mencionado en el apartado anterior, para lo cual seguimos los lineamientos de Cubo de Severino (2014). Su propuesta teórica no se centra en una, sino en varias de las dimensiones que permiten caracterizar géneros discursivos o clases textuales académicas. Consecutivamente, proponemos un subapartado en el que definimos y describimos la clase textual clave en nuestra investigación: la reseña. Para ello, nos basamos en los aportes de Castro de Castillo (2014) considerando el análisis que despliega del género en función de distintos

niveles. También recuperamos las propuestas de García Negroni (2012), Navarro y Abramovich (2013) y Durán y Rodríguez de Torrealba (2009), en tanto nos resultan relevantes estas miradas que presentan la reseña como un género interesante desde el punto de vista de la enseñanza de escritura en la universidad (Castelló, 2021). A su vez, la autora señala que los textos de investigación como los TFG son dialógicos en al menos dos sentidos: por un lado, se espera que se establezcan conexiones entre investigaciones previas y la propia investigación, lo cual suele representar un gran desafío para los estudiantes; por otro lado, la producción de un texto de estas características suele producirse a partir de diferentes intercambios comunicativos (directores, docentes, especialistas, pares) cuyas miradas pueden contribuir con la producción textual. En este sentido, suponemos, como ya hemos anticipado, que la escritura colaborativa podría favorecer a través de la interacción con docentes y pares la producción de un texto intermedio como lo es la reseña, lo cual a su vez contribuiría al desarrollo de estrategias para mejorar diálogos entre el posicionamiento de otros autores y el del propio estudiante.

Seguidamente, nos referimos a aspectos fundamentales de las prácticas de lectura y escritura en la universidad y de su enseñanza (Castelló, 2007 y Mirás y Solé, 2007). Nos focalizamos particularmente en la práctica letrada central de nuestra investigación, la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales (Lowry et al., 2004), y damos cuenta de su conceptualización considerando: las fases que implica (tareas de preescritura, de escritura propiamente dicha y de posescritura), los variados tipos de escritura que pueden suscitarse gracias a estas tareas, los modos de control con que operan los participantes-escritores y, finalmente, las tecnologías digitales que se emplean para la escritura colaborativa.

Para cerrar el capítulo, en el último apartado, realizamos algunas consideraciones acerca de la pertinencia y el alcance de la investigación-acción como opción metodológica para una investigación educativa como la que desarrollamos.

## **2.2 De la literacidad a las nuevas literacidades académicas**

Nuestra investigación se nutre de las contribuciones que ofrecen los nuevos estudios de literacidad (NEL) (Barton y Hamilton, 1998; Gee, 1987; Street, 1993; Street y Street, 1991; Zavala et al., 2004). Los NEL entienden que las prácticas de lectura y escritura están insertas en el entramado social y, por lo tanto, impregnadas por las relaciones de poder que se propician en el seno de la vida en comunidad.

Este marco que nos ofrecen los NEL nos permite aseverar que, para abordar el estudio de la escritura colaborativa mediada tecnológicamente (ECM) en contextos universitarios y su enseñanza, no basta pensar la lectura y la escritura en términos de los textos producidos o de los fenómenos ocurridos en la mente de los individuos; por el contrario, necesitamos asumir que esas actividades se realizan a través de interacciones en situaciones comunicativas específicas que, según explican Barton y Hamilton (1998), “se comprenden mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos.” (p. 112). Esta cita introduce la concepción de literacidad que asumimos en la investigación: por medio de textos se producen eventos letrados en contextos vitales específicos a partir de los cuales se infieren las prácticas de lectura y escritura, asociadas tanto a roles adoptados por los diferentes participantes como a significaciones que activan. Texto, evento letrado, prácticas letradas y dominio son, entonces, nociones centrales en nuestro trabajo.

El texto, de acuerdo con Lillis (2021), se concibe como un producto textual inserto en y constitutivo de una práctica social específica, por lo cual interesa explicitar cómo se dan las convenciones en relación con las tradiciones específicas de la generación de conocimiento, cuáles son las perspectivas que tienen los escritores, los participantes sobre las formas en que esas convenciones afectan la creación de significados.

Por otra parte, los eventos letrados, siguiendo a Barton y Hamilton (1998), son “episodios observables que surgen de las prácticas y son constituidos por ellas” (p. 7). Se trata de ocasiones puntuales en las cuales los textos son centrales para la interacción de los participantes y sus interpretaciones (Heath, 1983).

Las prácticas letradas representan un concepto más amplio, más abstracto que según Street (2004) se refiere:

tanto al comportamiento como a las conceptualizaciones relacionadas con el uso de la lectura y/o la escritura. Esta noción abarca no solo los eventos letrados como ocasiones empíricas de las cuales la literacidad es parte esencial, sino también los modelos folclóricos de esos eventos y los preconceptos ideológicos en los que se basan (p. 96).

Así, las prácticas letradas incluyen los eventos, que son tangibles, junto con las valoraciones no tan visibles, como las creencias, los componentes ideológicos y las intencionalidades.

Las prácticas letradas, por otra parte, se sitúan en un contexto espacial, histórico y social determinados, y en un dominio específico de actividad humana (la familia, la escuela, el periodismo, entre otros). Desde este punto de partida, no hay una única literacidad, sino varias. De hecho, las distintas formas de leer y escribir en un contexto social e institucional preciso conforman la literacidad de ese ámbito. Así, la literacidad *académica* comprende el conjunto de prácticas de lectura y escritura propias de la academia. Las características que asumen estas prácticas traducen los modos de producir conocimientos que están legitimados ideológicamente en ese contexto.

Para abordar cabalmente el problema de esta investigación, retomamos supuestos de estudios sobre las literacidades académicas (Lea y Street, 2006; Lillis, 2008; Lillis, 2021; Zavala et al., 2004; Zavala, 2009), en especial la inquietud de responder cuáles son los valores intelectuales que tienen las convenciones propias de las prácticas letradas en la universidad y cómo estas estructuran las posibilidades de participación en la producción de conocimiento académico. Estos aportes resultan interesantes puesto que se apartan de los supuestos de neutralidad y transparencia en ocasiones asociadas con la lectura y la escritura universitarias. Se proponen, en cambio, como prácticas socialmente enraizadas, que resultan de aprendizajes culturales y conforman identidades. Desde este punto de vista, se considera la complejidad relativa a las relaciones sociales que se establecen en los eventos letrados ponderando cuestiones ideológicas, de poder y de dominación. Es así como algunas prácticas letradas se tornan más visibilizadas y hegemónicas que otras. Un estudio como el que proponemos apunta a identificar y comprender distintos tipos de prácticas que resultan relevantes para los estudiantes en el marco de tareas precisas de la universidad.

Asimismo, en tanto la lectura y la escritura se integran a otras prácticas sociales; para comprenderlas, además de describir técnicas, habilidades, destrezas o actividades lingüísticas, es imprescindible considerar elementos con los cuales están conectadas incluyendo diversas formas de uso del lenguaje (por ejemplo, la oralidad), objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos, y también modalidades de interacción, creencias, valores o sentimientos asociados a

esta práctica (Gee, 2001). En este punto, vale mencionar la relevancia que vienen adquiriendo los medios digitales para las literacidades en general, y las académicas, en particular. Así, se han comenzado a estudiar las prácticas mediadas por nuevas tecnologías como manera de resignificar las formas de comunicación académica (Borgman, 2007; Fraiberg, 2010; Goodfellow, 2011; Weller, 2011). La profunda marca cultural que supone este enfoque no puede desentender que las prácticas sociales en torno a la escritura académica atraviesan cambios que hacen que éstas no sean únicas, finitas ni inmutables. La mediación digital implica necesariamente nuevas convenciones para la organización de la construcción de conocimiento en contextos universitarios. Estos fenómenos estarían confirmando afirmaciones que Barton y Hamilton han sostenido hace más de dos décadas: “la gente hace uso de la literacidad para hacer cambios en su vida; la literacidad cambia a la gente y la gente se encuentra en un mundo contemporáneo de prácticas letradas cambiantes” (1998, p. 120).

En definitiva, por el abordaje multidimensional y crítico de las problemáticas que tienen lugar en torno a las prácticas de lectura y escritura en el contexto de la educación universitaria, situamos nuestra investigación en el marco de referencia conceptual que brindan quienes estudian las literacidades académicas (Lea y Street, 2006; Lillis, 2008; Lillis, 2021; Zavala, 2009) considerando, a su vez, aportes de las aproximaciones a las nuevas literacidades en la universidad (Hernández Zamora, 2016; Navarro et al., 2021). En función de este enfoque, será fundamental pensar las tradiciones relativas a los textos y las prácticas letradas en entornos universitarios a fin de abordar con posterioridad eventos letrados específicos correspondientes a una modalidad reciente en este contexto: la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales. En este sentido, en el próximo apartado nos referimos a las configuraciones textuales de la reseña académica.

### **2.3 La reseña y su importancia como género discursivo académico**

Desde el abordaje de literacidades académicas nos interesa reconstruir los rasgos de los géneros académicos como textos producidos en la universidad de acuerdo con tradiciones propias de este contexto de generación de conocimiento.

Cubo de Severino (2014) explica que existen diferentes géneros o clases textuales académico-científicos “que todos los investigadores reconocen y que presentan patrones consistentes de significado social” (p. 16). Siguiendo a Martin



(2003), plantea una clasificación por “familia de géneros” que considera útil con fines pedagógicos:

- Textos de difusión en ámbitos académico-científicos: artículo científico, resumen y ponencia, póster, reseña, conferencia.
- Textos de control de resultado de investigación: monografía, tesina y tesis.
- Textos de control y/o aval de investigación: proyecto de investigación e informe.
- Textos de estudio de disciplinas: manual, guía de estudio y documento de trabajo (p. 16).

Para conceptualizar la noción de género discursivo y dar cuenta de los patrones de estas clases textuales, Cubo de Severino recurre al modelo de Heinemann y Viehweger (1991), quienes conciben los textos como actividades humanas que involucran procesos psíquicos y cumplen objetivos comunicativos y sociales en tanto se realizan en contextos específicos. Para estos autores, los géneros discursivos son conjuntos de textos que se agrupan en función de rasgos similares correspondientes a diferentes dimensiones: función, situación, procedimientos, estructuración y formulación prototípica.

El primero de estos niveles tiene que ver con el efecto que puede generar un usuario con su texto en la interacción con el lector. Las funciones que pueden distinguirse en este sentido son:

- La función informativa, que aparece cuando el emisor transmite una información.
- La función expresiva, por la cual el emisor del texto busca manifestar su punto de vista, o descargarse psíquicamente. Se trata de una función básica común a toda actividad comunicativa.
- La función de comandar, por la que el productor del texto tiende a que su interlocutor haga algo.

- La función de contactar, a partir de la cual se intenta justamente garantizar el contacto con el interlocutor.

Estas funciones presentan relaciones de inclusión, de transición y dominancia; es decir, una función puede incluir otras, o bien puede ir dando paso a la aparición de las demás; no puede decirse que en los textos aparezca una sola función: más bien lo que sucede es que una de esas funciones resulta dominante respecto de las demás.

El segundo nivel, el de tipos de situación, se vincula con los conocimientos que los usuarios tienen acerca de las situaciones, lo cual involucra lugar, tiempo, ámbitos comunicativos, instituciones (Cubo de Severino, 2014, p. 18), y que les permiten entender cuáles son los tipos de texto que se ajustan mejor a determinadas situaciones comunicativas. Los parámetros que permiten caracterizar este nivel son: el tipo de marco interaccional entre los interlocutores, la organización social de las actividades (por lo general, están marcadas institucionalmente, como lo son las actividades comunicativas educativas, comerciales, científicas, entre otras), la cantidad de interlocutores que aparecen en la interacción comunicativa, los roles que cumplen estos interlocutores y los tipos de situación contextual en función del tiempo y espacio, según sean estos compartidos o no compartidos por los interlocutores.

El tercer nivel que describe Cubo de Severino es el de los tipos de procedimientos que ponen en marcha los interlocutores para conseguir sus objetivos comunicativos preestablecidos. La autora retoma tanto a Heinemann y Viehweger (1991) como Ciapuscio (1994), que a su vez recupera nociones de los autores alemanes, y describe tres tipos de procedimientos: a) los que se refieren a los procesos de desarrollo textual (qué información incluir, cómo y cuánto desarrollarla (esto es, los procedimientos de especificación, fundamentación, explicación)); b) los que tienen que ver con los pasos estratégicos para el despliegue de la información, como la comparación, la ejemplificación, la narración o la argumentación; y c) los procedimientos tácticos particulares, como la atenuación, la sobrevaloración, la simplificación, entre otras.

El cuarto nivel se refiere a los tipos de estructuración del texto. Las partes que se pueden identificar son el núcleo textual, que, como su nombre lo indica, concentra la mayor carga informativa del texto; la parte inicial que funciona como introductoria y la parte terminal, que resume lo desarrollado y cierra el texto.

El último nivel es el formal y se vincula con el tipo de formulaciones que se realizan en el texto según su tipología, puesto que cada tipo de texto se caracteriza por el uso de ciertos lexemas o recursos estilísticos propios. Por ejemplo, en el caso de los textos académicos, es usual que las formulaciones sean no ambiguas y que se introduzcan para este fin reformulaciones o aclaraciones.

Desde esta conceptualización y caracterización de género discursivo académico científico, nos ocupamos en los siguientes apartados de la clase textual a la cual adscriben los textos trabajados en esta investigación: la reseña académica. En particular, nos referimos a sus atributos básicos, así como a su importancia para la enseñanza de la escritura en el ámbito universitario. En este sentido, asumimos que la reseña, además de ser un texto de difusión en ámbitos académico-científicos, como propone Cubo de Severino (2014), resulta adecuada para el estudio en las disciplinas. Abordaremos estas cuestiones a partir de la propuesta de Castro de Castillo (2014), quien sustenta su descripción en el modelo recién expuesto para la descripción de géneros discursivos. De manera complementaria, nos referimos a García Negroni (2012), Navarro y Abramovich (2013), y Durán y Rodríguez de Torrealba (2009).

### **2.3.1 Atributos básicos de la reseña académica**

Para Castro de Castillo (2014), la reseña académica es un texto breve que circula en revistas especializadas. Por medio de este tipo de texto, un reseñador brinda a los lectores, expertos o estudiosos de un campo disciplinar específico una descripción concentrada y una valoración fundamentada sobre una obra científica de publicación reciente. Desde el enfoque teórico de su trabajo, la autora caracteriza este género discursivo a partir de las funciones que cumple y la situación comunicativa que lo enmarca, los procedimientos que activa el reseñador, la estructura textual y las formas estilísticas prototípicas. A continuación, nos detendremos en las particularidades de cada nivel ilustrando con ejemplares de reseñas con las cuales diseñamos la secuencia didáctica de nuestro estudio. Utilizamos negrita en algunos casos para destacar aspectos que nos resultan relevantes.

Castro de Castillo reconoce tres funciones comunicativas que tienen lugar en las reseñas: función de informar, de expresar y de dirigir o buscar que el lector haga algo.

Se trata de un texto informativo porque el reseñador brinda datos, información y detalles sobre una obra de reciente publicación que le parece relevante para la comunidad académica a la que pertenece. Esta relevancia puede consistir en la proximidad en la fecha de publicación de la obra, en la calidad de la obra o el autor, o bien en la importancia que reviste el tema de la obra. Por ejemplo, en el siguiente fragmento de una reseña sobre Psicopedagogía, queda clara esta primera función informativa cuando la reseñadora da a conocer aspectos del contenido del libro que está reseñando:

**El contenido de la obra está ilustrado con** frases para pensar y apoyado por imágenes, gráficos, enlaces web, y recursos destacados para complementar el proceso de trabajo de cada fase. **Al final, la obra incluye un apartado** denominado “biblioteca para hacer que suceda”, compuesto por un conjunto de referencias específicas para cada una de las fases o partes mencionadas anteriormente (Romero García, 2021, p. 170).

La función expresiva se pone de manifiesto cuando el reseñador realiza valoraciones y críticas sobre un texto, apelando a conocimientos que ha adquirido a partir de la lectura de obras anteriores publicadas por el mismo autor u otras del mismo campo disciplinar. En el fragmento siguiente, se manifiesta esta función a partir del uso de subjetivemas y adjetivos con carga semántica de valoración positiva:

Es un **práctico manual que destaca** por su carácter funcional y operativo, a través del aporte de una serie de herramientas y técnicas con carácter autoaplicado, **útiles para planificar** y poner en marcha en intervenciones en acción tutorial y procesos de orientación académica y profesional, de la misma manera que es aplicable en procesos de autoorientación (p. 171).

Asimismo, el reseñador se construye como experto en el tema, y es justamente esta experticia la que hace posible que pueda llevar adelante la función por la que busca que el lector haga algo, es decir, que lea (o que no lea) la obra reseñada. En este sentido, podemos decir que incluye ciertas marcas en el texto que dejan en claro el plano de la interacción en la situación comunicativa. Esta función queda expuesta en expresiones como la siguiente:

Lo más impresionante y bello de la obra es su carácter profesional enfocado en lo personal, **a través de propuestas que ayudan o intentan ayudar a la persona que lee el manual a conseguir sus objetivos, tanto personales como profesionales, lo cual repercute en una mejor vida** y con ello, en la consecución de su propio éxito, siempre con el lema “Haz Que Suceda” (p.170).

La puntualización acerca de las funciones anticipa aspectos relevantes de la situación comunicativa, dado que el ámbito de circulación de las reseñas es el de las revistas especializadas, que se publican por universidades o institutos de investigación, y el destinatario es un lector experto perteneciente a una determinada comunidad académica. En este punto resulta claro el tipo de interacción que se establece entre quien produce y quienes reciben la reseña en cuanto a la organización social de las actividades. Se trata de una interacción institucionalmente marcada, puesto que los interlocutores forman parte de la misma comunidad académica. Sin embargo, los roles presentan una asimetría respecto del saber: el reseñador conoce información que el lector no, es decir, goza de cierto privilegio, aun cuando comparten saberes y marcos referenciales propios de sus campos de saber. En el ejemplo que sigue, que es un extracto de una reseña del ámbito de las Ciencias Sociales, este aspecto queda claro:

A partir de un entramado teórico y conceptual de las representaciones, las identidades híbridas, la diáspora africana y los estudios de género, Mar Gallego aborda el análisis de cuatro escritoras afrodescendientes, quienes a partir de sus propias experiencias diaspóricas exponen en sus obras los sentidos de pertenencia y hogar a través de las cuales narran esas identidades culturales, resultados de la fusión y la hibridez entre dos mundos: África como sus lugares de origen y Occidente como sus sitios de acogida. (González Martínez y Díaz-Granados, 2019, p. 283)

Del ejemplo se infiere que reseñador y lectores comparten saberes disciplinares, pero el primero ha leído y analizado el libro que reseña, lo cual el público se supone que no ha hecho al momento de la lectura. Con respecto al número de interlocutores que implica la reseña académica, si bien se sabe que es un número restringido, un grupo que comparte intereses académicos, la extensión de ese grupo va a estar determinada, como señala Castro de Castillo, “por la importancia y el

volumen de la revista, por el idioma en el que se publique y las dimensiones de la comunidad académica interesada en determinada disciplina” (p. 169).

Otro aspecto interesante a tener en cuenta, además de la relación reseñador-lector, es la que se establece entre reseñador y autor, más específicamente, la distinción entre las voces de uno y otro. Para introducir la voz del autor reseñado, el reseñador apela a los verbos del decir como “asegura”, “sostiene”, “indica” o “señala”. De esta manera, trae al texto lo que ha planteado el autor a la vez que deja en claro la posición que asume él mismo como reseñador al respecto. Así, el reseñador puede dar cuenta de ciertas operaciones discursivas, cognitivas y metodológicas de la obra que está reseñando. Mostramos un ejemplo a modo de ilustración; podemos ver cómo el reseñador expone los procedimientos que desarrolla el autor de la obra que está reseñando:

Pero el libro, **además de reconectar con otras profesionales** y permitir que nos acerquemos a estas compañeras, también nos **propone un viaje por diferentes épocas y lugares**, lo cual nos permite conocer más la esencia del Trabajo Social a través de otras culturas, de otras concepciones y de otros momentos. (Yusta Tirado, 2022, p. 126).

Según Castro de Castillo (2014), el reseñador, para cumplir los objetivos comunicativos, pone en juego ciertos procedimientos para el desarrollo textual que, en el caso de la reseña, se plasman mediante las cuatro categorías canónicas: las referencias bibliográficas; el comentario, la evaluación y la identificación del reseñador.

Si bien la disposición de los metadatos en las reseñas depende de las normas de citación de la revista donde se publica, en general, las referencias bibliográficas incluyen el título de la obra reseñada con sus datos de publicación y una presentación, que deja en claro si la obra se ha publicado en otros idiomas, si es que ha sido traducida y el campo disciplinar en el que investiga el autor. Tal como describe García Negroni, (2012), “este apartado, que sin duda requiere un conocimiento cabal de la temática que se aborda en el texto y de la disciplina en la que este se inscribe, puede contener algunas evaluaciones globales que, en general, suelen ser positivas” (p. 2). En relación con los componentes mencionados, miremos los fragmentos del inicio, tomando como ejemplo la reseña de González Castellano y Ruano (2020):

**Pantoja Vallejo, A. (Coord.) (2020). Buenas prácticas en la tutoría universitaria. Editorial Síntesis, 243 páginas. ISBN: 9788413570990**

El libro es la consecuencia de un trabajo de investigación llevado a cabo por diferentes profesionales de la pedagogía, de la orientación y de la tutoría universitaria. En el mismo se destaca la importancia del tutor, junto con la buena planificación, diseño e implementación del Plan de Acción Tutorial (PAT) y la utilización de los servicios especializados de tutoría en la universidad (p. 170).

En la siguiente categoría, la categoría comentario, se despliega el contenido de la obra **reseñada**, la organización de esos contenidos, es decir, capítulos o partes; también se dan a conocer las fuentes de las que se ha valido el autor para la elaboración de su texto, los antecedentes del escritor, su filiación institucional, los métodos de trabajo que asume en sus investigaciones, los objetivos de la obra. Observemos un fragmento del desarrollo de la misma reseña del ejemplo anterior:

**Se inicia el libro con un capítulo** dedicado al tutor, “El tutor como agente de cambio y las buenas prácticas”, destacando el rol del buen profesor-tutor universitario, pues una de sus funciones principales es implicar al alumnado, tanto en su proceso de aprendizaje como en su desarrollo profesional. Para ello, es fundamental tener conocimientos psicopedagógicos y del mercado laboral, junto con las oportunidades profesionales, capaces de favorecer las buenas prácticas tutoriales en la universidad. **La obra prosigue con el capítulo dos**, “La universidad como espacio inclusivo” ... (p. 170)

Como muestra el ejemplo, a lo largo del comentario queda claro que el reseñador es un conocedor experto del autor y de la obra a los que se está refiriendo.

En la categoría de evaluación, el reseñador despliega comentarios y juicios de valor acerca de la obra; realiza sus críticas, ya sean positivas o negativas; y explicita puntos débiles y/o fortalezas de la obra y del autor reseñado, sus aportes al campo disciplinar. Al respecto, García Negroni señala que la evaluación crítica es un aspecto clave en la elaboración de toda reseña. Se trate de valoraciones positivas o negativas, el reseñador debe mantenerse discursivamente con cautela, por lo que conviene que sus opiniones aparezcan de manera fundamentada y que apele a la

cortesía. (García Negroni, 2012). Desde un punto de vista próximo, Navarro y Abramovich (2013) consideran que, si bien el objetivo de las reseñas es describir y evaluar textos de distinto tipo, la función evaluativa ocupa un papel relevante ya que es la que la diferencia de otros géneros cercanos, como lo pueden ser los informes de lectura o los resúmenes. Además, en la evaluación el reseñador emite juicios de valor sobre aspectos positivos y negativos de la obra que está reseñando, en este sentido es considerado un texto crítico: aparecen opiniones fundamentadas. Examinemos, en este sentido, de qué manera se presentan la parte final de la reseña:

La lectura de este libro, como se ha comentado líneas atrás, **permite realizar una reflexión sobre el marco de una nueva universidad** y de un nuevo modelo docente-tutor, **en un mejor conocimiento** de las áreas de intervención en las que se basa el profesorado para dar respuesta a las necesidades de sus alumnos tutelados. **Se trata de una obra muy recomendable, bien fundamentada y contextualizada**, que presenta distintas metodologías, técnicas y estrategias de actuación, al mismo tiempo que ofrece, desde la perspectiva de profesores especialistas, un conocimiento profundo de lo que son las buenas prácticas en la tutoría universitaria (p. 171).

A la última de las categorías que necesariamente aparece en la reseña la constituye la identidad del reseñador. Se puede considerar un elemento paratextual de relevancia porque por medio de este recurso quien reseña asume la responsabilidad del escrito. Veamos como ejemplo esta sección de la reseña que venimos mencionando:

**Nuria González Castellano**

**Becaria FPU Miembro del Grupo de Investigación IDEO**

**Universidad de Jaén**

**Cristina Arazola Ruano**

**Miembro del Grupo de Investigación IDEO Universidad de Jaén**

(p. 171)

De manera similar, Navarro y Abramovich (2013) plantean que la estructura de la reseña se compone de tres partes; contextualización, descripción y evaluación de la obra, y conclusión.



La contextualización determina cuál es el tema del libro, quién o quiénes son los autores, el lugar y la fecha de publicación y la relevancia de la obra para la disciplina a la que pertenece, lo cual supone el conocimiento en profundidad no solo de la obra sino del tema.

La descripción y evaluación de la obra detalla la estructura del libro y los temas que desarrolla cada parte o capítulo. En la evaluación, el reseñador emite juicios de valor acerca de las diferentes partes de la obra. Esas críticas pueden ser positivas o negativas, pero en uno u otro caso, aparecen bien fundamentadas. Es importante señalar que la inclusión de citas textuales se realiza en caso de ser imprescindible y no constituye el principal recurso retórico para este género.

La parte final es la conclusión. En ella, el reseñador brevemente retoma las evaluaciones positivas y negativas desarrolladas con anterioridad y concluye recomendando o no la lectura de la obra.

Como muestra esta descripción, si bien la contextualización se asemeja a lo planteado por Castro de Castillo (2014) para las referencias bibliográficas, Navarro y Abramovich (2013) unifican el comentario y la evaluación en su segunda categoría y plantean una nueva parte con las conclusiones. De todas maneras, los autores comparten el presupuesto de que en la reseña el reseñador tiene como objetivo describir, informar y convencer por medio de argumentos, su punto de vista acerca de una obra publicada recientemente. A esto lo hace mediante una estructura textual cuyo núcleo justamente lo constituyen el comentario descriptivo y la evaluación del texto fuente. Para explicitar cómo se realiza esta estructura textual en las reseñas, nos parece válido detenernos en la dimensión lingüística de las reseñas. En este sentido, seguimos valiéndonos de los aportes de Castro de Castillo (2014).

Si hacemos foco en la dimensión propiamente lingüística de las reseñas, podemos identificar los modos en que los reseñadores presentan la información a lo largo del texto. Castro de Castillo (2014) coincide con la propuesta de Heinemann y Viehweger (1991), quienes denominan estos modos como “pasos estratégicos de procedimientos” (Castro de Castillo, 2014, p. 179). Dentro de ellos, pueden reconocerse procedimientos simples, como la comparación o la ejemplificación, o procedimientos complejos como la descripción, la narración y la argumentación

En el caso del primer grupo, estos procedimientos permiten al reseñador ilustrar ciertas aseveraciones para reforzar el esquema argumentativo

del texto. Son propias de estos procedimientos expresiones tales como “del mismo modo, a diferencia de, por ejemplo, tal es el caso”. Brindamos un ejemplo tomando un fragmento de una de las reseñas del ámbito de Trabajo Social: “De alguna manera asalta esa idea persistente que, **en ciertos momentos, como por ejemplo los que estamos viviendo**, se vuelve pregunta más que aseveración: nada fue en vano”. (Cazzaniga, 2017, p. 279).

Como mencionamos anteriormente, la descripción, la narración y la argumentación forman parte del grupo de procedimientos lingüísticos más complejos. El primero de ellos se hace presente en la reseña cuando el reseñador especifica o explica cierta información dada previamente. Podemos ver cómo en los ejemplos tomados de reseñas que mencionamos para la especificación y para la explicación tienen como base el procedimiento descriptivo. Mientras que podemos observar cómo la argumentación es el procedimiento por el cual se despliega el proceso de fundamentación explicado más arriba. El reseñador se vale de la argumentación sobre todo para evidenciar sus críticas positivas o negativas de la obra en cuestión.

La narración, por su parte, suele aparecer en ocasiones en las reseñas cuando el reseñador tiene la intención de detenerse en la explicación de sucesos siguiendo un orden temporal. En el siguiente ejemplo que mostramos, la reseñadora emplea un fragmento narrativo con el que explica el desarrollo histórico que ha tenido el tema clave del libro que está reseñando: el cumplimiento de los derechos para las personas con discapacidad:

La Declaración Universal de los Derechos Humanos ha supuesto el reconocimiento global de derechos y libertades fundamentales para todos los seres humanos, aplicables de igual modo a todas las personas. **La Declaración fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París el 10 de diciembre de 1948**, y desde entonces ha ofrecido un marco jurídico y social imprescindible sobre el que apoyarse para defender y proteger los derechos humanos fundamentales de las personas en el mundo entero.

**Desde 1948 se ha avanzado mucho, y eso es bueno, pero siendo realistas y pragmáticos todavía nos queda otro tanto por lo que seguir reflexionando y luchando.** Las personas con discapacidad

continúan padeciendo discriminación y exclusión social en todo el mundo.  
(Castro Clemente, 2020, pp. 101-102).

Otro aspecto relevante en cuanto a esta dimensión lingüística de las reseñas es el de las estrategias o tácticas que ponen en juego los reseñadores en sus escritos para alcanzar sus objetivos comunicativos. Estas estrategias son la pretendida objetividad del reseñador y la sobrevaloración de la obra. La primera tiene que ver con la presentación de la información, que busca ser imparcial; por ello, las oraciones que se suceden en el texto son no marcadas en cuanto a la carga valorativa; suelen usarse verbos en tercera persona e incluir adjetivos más descriptivos que evaluativos, como en el siguiente caso que extraemos de una reseña del ámbito de Trabajo Social:

**Este libro recoge** precisamente algunas de las ponencias y comunicaciones del último Congreso Nacional de Derecho y Discapacidad, celebrado en Pamplona y titulado “Avanzando hacia la inclusión social”. A lo largo de su contenido **el lector puede analizar los avances jurídicos que se han producido en los últimos años en materia de discapacidad** (p.101).

La sobrevaloración, por el contrario, colabora con el momento de evaluación de la reseña, por lo que la mayoría de las oraciones aparecen marcadas con subjetivemas, tal como evidencia el siguiente fragmento: “Lo más **impresionante y bello** de la obra es su carácter profesional enfocado en lo personal” (Romero García, 2021, p. 171); e, incluso, se prefiere el empleo de verbos en primera persona, tal como vemos en los siguientes ejemplos tomados de la misma reseña del ejemplo anterior: “pero también en sus páginas **podemos encontrar nuevos retos** jurídicos sobre los que seguir trabajando” (p.101)

Además de la pretendida objetividad y la sobrevaloración, encontramos otras estrategias discursivas que permiten al reseñador atenuar las críticas, como es el caso de las modalizaciones. La introducción de esta táctica tiene que ver, o bien con la asimetría que generalmente existe entre el reseñador y el autor de la obra reseñada, puesto que este último es ya un autor consagrado o que goza de cierto prestigio en el área disciplinar en la que trabaja, mientras que el reseñador, en la mayoría de los casos no goza de tal prestigio; o bien con modos de establecer cortesía por parte del reseñador (Kaul de Marlangeon, 2013). Para mostrar el uso de

modalizadores, tomamos un ejemplo de una revista del campo de la Lingüística. Vemos cómo el conector “pero” asume un papel relevante:

Teniendo en cuenta la abogada importancia de la fraseología para la labor lexicográfica de construcción de un diccionario lingüístico-cultural, **un lector más exigente se percataría de la falta de mención a la fraseografía**, que es la disciplina que se ocupa de todos los aspectos teóricos y prácticos relacionados con la inclusión y con el tratamiento de las unidades fraseológicas en los diccionarios.

**No obstante, tal detalle no logra empañar el mérito de la obra.** (Gravatá, 2011, p. 243).

Para concluir este apartado, nos parece válido retomar el planteo de Navarro (2011), quien sostiene que la reseña académica es un género con una larga trayectoria que, pese a las modificaciones que ha sufrido desde su surgimiento (fechado en el siglo XVII), tiene como objetivo describir y evaluar “libros científicos que abordan problemas válidos dentro del paradigma de las distintas comunidades científicas” (p. 101). En este sentido, si bien la reseña es un género que ha sido menos considerado que otros dentro del universo de textos académicos, coincidimos con el autor en que resulta válido su estudio ya que tiene gran circulación en las revistas especializadas, pero también porque en las Ciencias Sociales y Humanas las publicaciones de libros son absolutamente relevantes para la producción de conocimiento. De esta manera, las reseñas pueden resultar beneficiosas para el acceso a publicaciones relevantes en áreas disciplinares específicas. Además, la evaluación emitida por el reseñador, quien se construye como un experto, orienta al lector interesado, que tendrá en cuenta los aspectos de la obra criticados positiva y negativamente en la reseña. Las reseñas revisten de utilidad para los lectores de las revistas académicas puesto que a partir de ellas obtienen información acerca de publicaciones recientes de libros en las distintas áreas disciplinares.

### **2.3.2 La reseña y la enseñanza de la escritura la universidad**

La reseña académica permite no solo la difusión de investigaciones en ámbitos académico-científicos (Cubo de Severino, 2014), sino también el estudio en las disciplinas. En este sentido, la reseña es considerada tanto un género científico-académico (Cubo de Severino, 2014) como un género académico-pedagógico

(García Negroni, 2011), clasificación a la que adherimos en esta investigación. Así, además de ser útil para la actualización de fuentes bibliográficas, la reseña constituye una oportunidad valiosa para las propuestas de escritura en la universidad. De hecho, tal como plantean García Negroni (2012) y Navarro y Abramovich (2013), la reseña académica resulta provechosa para que los estudiantes de carreras universitarias se familiaricen con temas, disciplinas y autores, por lo cual es fundamental que escriban esta clase de textos en sus carreras.

A diferencia de las reseñas que circulan en las revistas especializadas, las que se producen en las materias de las carreras universitarias, no persiguen el fin de dar a conocer una primicia editorial de cierta área disciplinar, sino que se ponen en juego intereses de índole pedagógico-didácticos. En este tipo de tareas el objetivo es que el estudiante-reseñador desarrolle estrategias de lectura de textos científicos y que se encuentre con la oportunidad de escribir un género académico breve, pero no simple. La escritura de este género implica la jerarquización y organización de la información en una extensión que ronda entre las 600 y las 1000 palabras, a la vez que le demanda al reseñador-estudiante una toma de posición crítica y fundamentada frente a la obra que ha leído. Los destinatarios de estos escritos son los docentes, quienes lo consideran como un instrumento que les permite evaluar el proceso de lectura de la obra y también si han podido o no desarrollar habilidades de toma de posición y de fundamentación en el texto.

Como género académico-pedagógico, la reseña contribuye al conocimiento del texto fuente, a “organizar adecuadamente la superestructura de un antecedente, ordenar los datos del encabezado, construir las ideas relevantes del tema, parafrasear acertadamente, emplear eficazmente y semánticamente los conectores discursivos, aclarar definiciones y/o teorías” (Durán y Rodríguez de Torrealba, 2009, p. 79).

Asimismo, la escritura de reseñas le permite al escritor poner en juego habilidades lingüísticas y discursivas complejas, como lo es la contextualización del texto reseñado en función de publicaciones anteriores del mismo autor o el mismo tema en el que se inscribe la obra reseñada. Al elaborar reseñas el estudiante también pone en marcha habilidades referidas a la explicitación de las evaluaciones que se hacen de la obra en cuestión, puesto que “se necesita evaluar de manera exhaustiva y responsable la obra reseñada con el fin de, por una parte, rendir cuenta de la contribución del trabajo reseñado a nuestro conocimiento sobre el tema y, por

otra, expresar la evaluación de manera apropiada como para poder mantener las relaciones interpersonales en una comunidad científica” (Bolívar y Shiro, 2020, p.4). En este sentido, Navarro y Abramovich (2013) aseguran que “las reseñas son una excelente oportunidad para comenzar a familiarizarse con las reglas de juego de cada disciplina” (2013, p. 41).

En definitiva, consideramos especialmente pertinente la escritura de reseñas académicas en materias orientadas al Trabajo Final de Grado (TFG), a partir de las cuales los estudiantes comunican investigaciones o tareas científicas realizadas. De hecho, tal como sostiene García Negroni “una buena reseña puede ser el inicio de una investigación más profunda que puede resultar en una monografía o incluso en un artículo científico” (2012, p.4).

Lo expuesto se conecta estrechamente con la mirada de Castelló (2021) acerca de las prácticas de escritura en investigación, de la cual los TFG representan un caso. Para la autora, se puede promover e impulsar la escritura de estos escritos complejos a partir, entre otras acciones, de la producción de textos intermedios. La reseña, como adelantamos en la introducción de esta tesis, podría ser una de ellas.

En los siguientes apartados abordamos algunos conceptos que se han planteado para comprender las prácticas de lectura y escritura en la universidad, en particular la escritura colaborativa. Estas conceptualizaciones serán fundamentales para entender con posterioridad la producción grupal de reseñas que se desarrolla en nuestra investigación.

## **2.4 Las prácticas de lectura y escritura en la universidad**

Entendemos, tal como plantean Miras y Solé (2007), que lectura y escritura orientadas a elaborar textos que comunican investigaciones en el contexto universitario constituyen prácticas imbricadas. Las autoras consideran que este carácter de las prácticas letradas pone de relieve “su potencial poder epistémico” (p. 83). Este aspecto resulta más evidente cuando aludimos a las prácticas de lectura, puesto que a partir de la lectura de textos académicos es que se producen aprendizajes: a partir de conceptualizaciones de autores legitimados en ciertas áreas del conocimiento, el lector, por medio del empleo de estrategias específicas, comprende e integra nuevos conocimientos a los suyos previos. Sin embargo, aunque sea menos evidente, la escritura también está implicada en este proceso de aprendizaje. De hecho, las autoras antes mencionadas consideran que

aprendemos al escribir cuando dejamos de reproducir y decir estrictamente, o, con otras palabras, lo que otro dice y pasamos a usar la escritura como un instrumento para elaborar y reflexionar sobre nuestro conocimiento, es decir, pensamos escribiendo. Si lo hacemos, a menudo dicho conocimiento se transforma de un modo más o menos amplio, específico o general. Obviamente, esta forma de abordar la escritura está en el núcleo del proceso de elaboración del conocimiento científico (p. 84).

En este sentido, las prácticas letradas habilitan la toma de conciencia y la autorregulación intelectual de quienes la ponen en práctica, y así se consolidan como estrategias que dan lugar a la resolución de tareas que favorecen el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento.

Además, las especialistas advierten que, en un proceso de indagación científica, los usos de lectura y escritura van adquiriendo características diferentes, aunque nunca dejan de estar implicadas. En este sentido, distinguen tres tipos de prácticas de lectura y escritura en la producción de todo texto académico: exploratoria, de elaboración y de comunicación. Teniendo en cuenta los fines que persigue nuestra investigación, damos cuenta someramente del primer tipo y con más detalle de los restantes.

En las prácticas de lectura y escritura el objetivo está puesto en encontrar en los materiales bibliográficos, aportes para el propio texto que se va a producir, por lo que el lector busca publicaciones que le resulten pertinentes y actualicen su tema de estudio. La escritura acompaña la lectura exploratoria a modo de registro de las actividades de lectura.

Las prácticas de lectura y escritura elaborativa, por su parte, conllevan a una apropiación de los conceptos obtenidos de otros autores, para habilitar con ellos un diálogo, una discusión con una producción propia.

La lectura de elaboración se caracteriza por ser estratégica, precisa, exigente y exhaustiva; no se trata de una lectura aleatoria, sino que se lee en función de objetivos que se han planteado previamente. Se trata de una lectura orientada, intencional que busca responder interrogantes precisos que implican que la lectura sea profunda, concentrada y que los momentos destinados a esta sean prolongados. Apoyada en la escritura, este tipo de lectura hará posible que el lector pase de decir

a transformar el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1993), tal como se explica seguidamente.

La escritura de elaboración adquiere un fuerte carácter cognoscitivo, pues permite elaborar y desarrollar ideas y funge de soporte para el propio pensamiento. Algunas de las características de este tipo de escritura que rescatan Miras y Solé son:

- Permite aprender acerca de lo que se escribe.
- Se desarrolla fuertemente la creatividad.
- Se logra el paso del “decir el conocimiento” a “transformar el conocimiento”, es decir que quien escribe puede apropiarse de los conceptos y reelaborarlos, esgrimir nuevas relaciones entre ellos para, de esta manera “salirse” de la mera reproducción del conocimiento y entrar en la generación, en la producción epistémica.
- Se emplea una prosa “para uno mismo” y se soslaya la consideración hacia el posible lector. Esto es así porque en este tipo de escritura, el problema retórico queda en un segundo plano. Las tareas de escritura se despliegan a manera de “monólogo”, puesto que la preocupación clave está en elaborar y reelaborar conceptos y en plantear coherentemente las ideas en el texto. El problema retórico que supone la contemplación del potencial lector se retoma centralmente en la escritura para la comunicación.
- Se trata de una lectura sintética que, sin embargo, insume mucho tiempo.

Finalmente, leer y escribir para comunicar a una comunidad académica constituyen prácticas académicas más complejas que las anteriormente explicadas. El desafío para quien escribe estriba en que debe tener presentes las restricciones formales y retóricas propias de la comunidad académica de la que forma parte, pero el otro gran reto consiste en la consideración del futuro lector de su texto, lo que implica un distanciamiento de su perspectiva propia para acercarse a la de otros (Miras y Solé, 2007). Este aspecto, lejos de ser automático, depende de varias



cuestiones como el nivel de conciencia que tiene el escritor acerca de los conocimientos disciplinares de sus potenciales lectores y de sus objetivos antes de emprender las tareas de lectura. El desconocimiento de estos puntos hace que la escritura se torne más dificultosa.

La lectura para la comunicación se vincula estrechamente con las actividades de revisión en dos planos: uno que refiere a los aspectos conceptuales del texto, es decir, si lo que se ha escrito es consistente, si no hay ambigüedades y si el texto responde al objetivo comunicativo por el cual se emprendió la escritura; y el otro, de índole más externo. Este plano es más complejo porque supone ubicarse como lector externo del propio texto, es decir, implica el posicionamiento desde una perspectiva diferente a la propia que intenta ser cercana a la de los potenciales lectores. Esta lectura, por lo tanto, es bastante más profunda, por el grado de complejidad que conlleva.

Como puede verse, la escritura de textos académicos no se hace de una sola vez, sino que implica varias versiones; se trata de un proceso dinámico, reflexivo, recursivo que atiende a las características de la situación discursiva en la que se inserta. Coincidimos, además, con Castelló (2007), en que no hay una única manera correcta de escribir para comunicar, pues esto dependerá de cómo se concretan distintas variables en la situación comunicativa específica: la representación de la tarea de escritura según los objetivos que persiga el escritor; los conocimientos que tenga este último respecto del tema que va a escribir, pero también del propio proceso de escritura y de las estrategias que puede activar para emprender las tareas necesarias para concretar sus objetivos; finalmente, también del conocimiento del escritor acerca de su propio texto y de textos que han sido publicados previamente dentro de la comunidad académica a la que pertenece.

En este sentido, nos parece relevante para nuestra investigación resaltar las estrategias que, según Castelló, están involucradas en el proceso de escritura - planificación, textualización y control del texto y revisión-, cada una de las cuales se puede materializar de distintas maneras. Así, existe variedad de formas de planificar: mientras que algunos determinan, mediante un esquema, todos los detalles (cantidad de páginas, ordenamiento y secuencia de ideas, etc.), otros realizan aproximaciones más o menos abiertas de la audiencia a la que va destinada el texto, el tono y el contenido del texto perfilando el resto de los aspectos mientras redactan o directamente escriben sin guion, dejando que fluyan las ideas en varios borradores.

De acuerdo con lo anterior, “no se trata, pues, de activar una secuencia preestablecida, como la que se desprendió de algunos modelos cognitivos y en la que se especificaba el orden de las actividades incluidas en los distintos momentos del proceso de composición” (p. 60), sino de planificar de manera recursiva a lo largo de todo el proceso de escritura.

Cualquiera sea el modo que se escoja para la planificación, es sustancial el momento de la generación de ideas, lo cual se puede concretar por medio de procedimientos como la lluvia de ideas, la expansión de palabras clave, la escritura libre o la generación de interrogantes. Con posterioridad, se realiza la jerarquización y organización de lo generado a partir de esquemas o cuadros que evidencian la relación entre las ideas: “la progresiva traducción de relaciones lógicas entre los bloques de información a formulaciones lingüísticas permite que se haga evidente la estructura del texto, algo que puede ayudarnos también en la valoración del ajuste y pertinencia de la información recogida” (p. 63).

En cuanto a la textualización, Castelló destaca la importancia del registro de tiempos y dificultades, lo que contribuye a la detección de los obstáculos que se presentan y la búsqueda de soluciones. La textualización supone un camino de aproximaciones sucesivas a la versión final del texto, cuyo punto inicial es la traducción de las ideas de la mente en palabras, oraciones y unidades de significado.

Finalmente, el carácter recursivo de la planificación y de la textualización, se replica en la revisión, momento en el cual es central la consideración de los objetivos que persigue el texto, de la extensión en la que se revise (nos referimos a la extensión de los fragmentos a revisar) y las actividades que se llevarán adelante. La revisión debería contemplar los distintos niveles del texto: el nivel “macro” o textual, en el que se atiende a aspectos de contenido; el nivel del párrafo, en el que se consideran cuestiones de la sintaxis; el nivel formal, en el cual se presta atención a la normativa y al léxico; y, por último, el nivel del control de los modos de citación e introducción de referencias bibliográficas. En definitiva, se trata de detectar lo inadecuado, diagnosticar las razones de ello, modificar, eliminar o añadir para mejorar la versión sobre la que se está trabajando.

Es interesante reflexionar cómo estas prácticas de lectura y escritura que se han descrito para explicar la producción individual de textos académicos se asumen también para reflexionar sobre la escritura colaborativa, un tipo de práctica que en los últimos años ha cobrado más relevancia en la vida académica, sobre todo con

uso de tecnologías digitales. De acuerdo con Castelló (2007), escribir con otros favorece la visibilidad del proceso de escritura; sin embargo, “desgraciadamente, el hecho de escribir un texto con otros autores es una práctica a la que se ven poco expuestos los que se inician en el terreno de la escritura académica” (p. 65). De ahí la relevancia de nuestra investigación, que busca comprender cómo se desarrolla la escritura colaborativa de reseñas académicas. En función de ello, explicamos a continuación qué entendemos por escritura colaborativa (EC), considerando particularmente las situaciones en que este proceso se encuentra mediado por tecnologías digitales.

## **2.5 La escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales**

Los estudios acerca de la escritura en grupo datan de la década de 1970. Sin embargo, no es hasta bien entrada la década de 1980 que comienzan a investigarse los procesos de escritura colaborativa (Noël y Robert, 2004). Así, una de las primeras conceptualizaciones sobre la escritura colaborativa es la de Ede y Lundsfor (1990), quienes la definen como cualquier escritura hecha a partir de la colaboración con una o más personas. En este sentido, este tipo de actividad incluye desde la lluvia de ideas, la planificación, la organización de las tareas, las notas, las consultas y las respuestas, hasta la publicación final del documento. Los grandes avances tecnológicos y, en particular, el advenimiento de las tecnologías digitales ha generado grandes cambios en la escritura colaborativa, tanto en las prácticas concretas como en sus conceptualizaciones. Una de las aproximaciones más difundidas en los estudios de estas prácticas en la universidad es la propuesta por Lowry et al. (2004). Estos autores plantean que la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales (ECM) extiende las actividades mínimas de planificación, puesta en texto y revisión de la escritura individual con la participación de grupos de trabajo en una tarea de escritura común con una fuerte interacción social que implica otro tipo de actividades que no entran en juego en la escritura individual. Esto se debe a que, una vez que varias personas están trabajando hacia una tarea de escritura de manera colaborativa, se requiere la construcción de consenso para la concreción de tareas comunes, la negociación, la coordinación, la investigación grupal, la supervisión, entre otras cuestiones de intercambio. Para la producción de textos eficaces escritos colaborativamente, se requieren, por un lado, actividades previas a la escritura en sí como la conformación de los grupos de trabajo o la planificación del equipo y, por otro lado, tareas ulteriores, sobre todo en lo que se refiere a la entrega de los documentos finales producto del trabajo colaborativo.

Para la presente investigación, adscribimos a la definición que proponen los autores sobre ECM: “un proceso social e iterativo que implica el trabajo de un equipo enfocado en un objetivo común, que negocia, coordina y se comunica durante la creación de un documento común” (p. 72).<sup>1</sup> Asimismo, nos valemos de un esquema adaptado (Figura 1) del que proponen estos autores para la explicación del proceso de ECM. Aparecen en este diagrama los aspectos más relevantes de la bibliografía, sobre los cuales puntualizamos en los apartados siguientes.

Figura 1

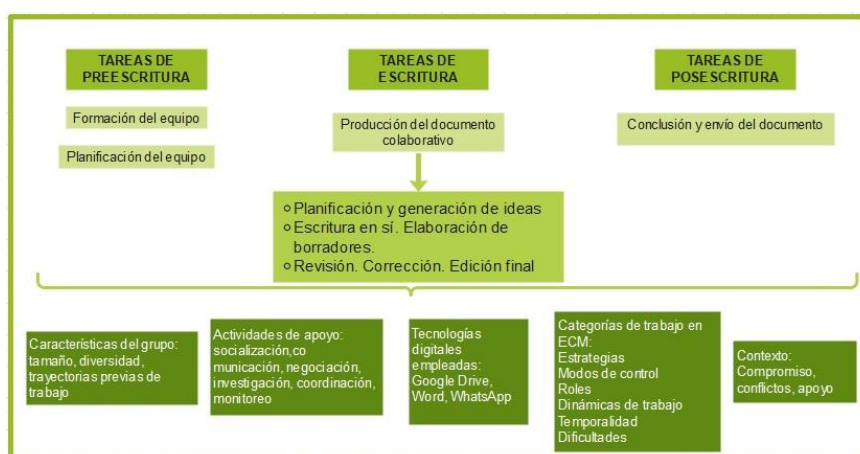


Diagrama explicativo de la ECM. Adaptado de Lowry et al., 2004, p. 94<sup>2</sup>.

En los próximos subapartados, detallaremos, de acuerdo con los autores, dimensiones clave para la caracterización de ECM: las fases de la escritura, las estrategias empleadas, los roles que desempeñan los participantes, los modos de control del documento que asumen y el nivel de conciencia grupal que adquieren en las tareas de ECM.

### 2.5.1 Las fases de la escritura y las tareas involucradas

La escritura colaborativa implica tres fases que trascienden el momento de la escritura propiamente dicha:

<sup>1</sup> Traducción propia  
<sup>2</sup> Traducción propia

Tabla 1 Tareas de ECM según Lowry et al. (2004)

Fase	Descripción
Tareas de preescritura	Incluyen: revisión previa de las tareas de ECM, descripción de los objetivos, organización de los materiales necesarios y de la conformación de los equipos, selección de los recursos a emplear para la tarea de ECM, organización de reuniones virtuales o por chat y notificación a los participantes.
Tareas de escritura propiamente dicha	Comprenden: a) formación y consolidación del equipo, que implica la introducción del equipo al trabajo colaborativo, fortalecimiento de los vínculos al interior del equipo y gestión de acuerdos entre los miembros ; b) planificación del equipo (incluye revisión de las tareas y expectativas; planteo de metas y objetivos; asignación de roles y responsabilidades, elección de herramientas, actividades y procedimientos; creación de plan de trabajo y establecimiento de fechas de entrega); c) la producción de documentos que incluye actividades de apoyo como investigación, socialización, comunicación, negociación, coordinación, monitoreo y registro; y d) finalización de las tareas de ECM, que comprende revisión y aprobación definitivas del documento por parte del grupo.
Tareas de posescritura	Se reúne toda la documentación necesaria, se da la entrega de documento final, la revisión de las tareas realizadas en el grupo, de los inconvenientes que pudieran haber tenido lugar y de los aprendizajes obtenidos durante el proceso de ECM; también tiene lugar el acuerdo de los pasos a seguir y, por último, la disolución del grupo.

Fuente: elaboración propia.

Estas fases no son lineales, sino recurrentes en tanto la tarea supone un ida y vuelta constante. En relación con este enfoque iterativo, Lowry et al. (2004) valorizan la revisión y mejora continua de los textos en las diversas etapas. Este ajuste, que se produce con la retroalimentación tanto de pares como de profesores o tutores, brinda la posibilidad de entrega de textos de mejor calidad.

#### **2.5.1.1 Diferentes tipos de estrategias para la escritura colaborativa mediada tecnológicamente**

Las estrategias se definen como aquel plan que sigue un equipo de trabajo para la escritura colaborativa (Ede y Lunsford, 1990). Así, se distinguen:

- a. escritura grupal en la que un solo autor representa a todo el equipo;
- b. escritura individual secuenciada por parte de cada miembro del grupo;

c. escritura paralela con división horizontal de tareas, en la que cada miembro trabaja en un área determinada del documento;

d. escritura paralela estratificada, en la que cada uno de los miembros tiene un rol asignado según la tarea que mejor dominen (edición, corrección, revisión); y

f. escritura reactiva, en la que los miembros del grupo asumen un papel activo y suponen roles que no son fijos, se intercambian o conviven simultáneamente (los integrantes pueden ser autores y editores de otros fragmentos del documento a la vez).

La primera estrategia de ECM mencionada aparece en los casos en los que el consenso no resulta demasiado relevante para los integrantes del equipo porque la tarea de escritura es sencilla. Quien asume el rol de autor representa los intereses de todo el equipo y, aunque haya un solo escritor, los autores consideran que realmente hay ECM porque se ha construido consenso sobre las tareas de manera coordinada.

En la estrategia secuencial, cada miembro del equipo escribe en un momento determinado; cada cual completa su tarea y luego la pasa al siguiente miembro. Como aspecto positivo, los autores señalan que esta estrategia supone una organización simplificada y, en consecuencia, una mejor coordinación para la distribución del trabajo. Como desventaja, los autores indican que en este tipo de estrategia se disminuye la interacción, lo cual se puede traducir en la falta de consenso para la resolución de desacuerdos. De hecho, esta falta de consenso puede dar lugar a que uno de los miembros del grupo sesgue las contribuciones del resto. Otro de los problemas se produce cuando las revisiones y el control no resultan suficientes y ello termina incidiendo negativamente en la eficiencia del texto.

La tercera de las estrategias que mencionan los autores es la escritura en paralelo. En ella, los miembros del equipo trabajan en la construcción del documento, como lo indica su nomenclatura: paralelamente. Esto favorece el proceso de ECM puesto que ofrece una mayor autonomía; vale aclarar que esto depende de la atención y el compromiso que asuman los escritores. Como desventaja los autores apuntan que este tipo de estrategia puede dar lugar a diferencias estilísticas en el documento; sin embargo, en general, las producciones terminan siendo más eficaces que con el uso de las dos estrategias señaladas anteriormente (escritura individual y secuencial).

Dos modos en los que puede implementarse esta estrategia son: la escritura con división horizontal y la estratificada. En la primera, cada miembro está encargado de escribir una sección particular del documento. Una desventaja en este tipo de organización es que las divisiones que se establecen pueden ser arbitrarias y no estar motivadas por las capacidades del individuo que tiene a su cargo determinada sección. Mientras que, en la escritura con división estratificada, cada miembro del equipo tiene un rol especializado. Pueden desempeñar el papel de editor, de autor, de revisor, teniendo en cuenta sus competencias centrales.

Finalmente, en la escritura reactiva “los escritores crean un documento en tiempo real, reaccionando y ajustándose a los cambios y adiciones de los demás (Sharples et al., 1993) sin una planificación previa significativa ni una coordinación explícita” (Lowry et al., 2004 p.78). Esta estrategia es interesante porque puede incluir consenso y disputa a la vez. Mientras que uno de los autores está escribiendo, el resto va revisando y ajustando la escritura; también puede modificar el documento y señalar desacuerdos. A diferencia de la escritura paralela estratificada, no existe la planificación detallada en función de roles fijos. Esto trae como ventaja la construcción de consenso a partir de la expresión libre de las ideas y de la creatividad; sin embargo, también se puede señalar como desventaja que, al faltar coordinación explícita, se da la probabilidad de que se pierda el control sobre las versiones del documento.

#### **2.5.1.2 Características de las actividades de escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales**

Durante la producción escrita propiamente dicha, además de las actividades más generales, los participantes realizan de manera dinámica en las distintas etapas (planificación, puesta en texto y revisión, entre las cuales se destacan:

- Torbellino de ideas (cada participante aporta sus ideas en un borrador).
- Decisiones sobre las ideas propuestas.
- Esquematización del plan textual.
- Escritura de los borradores iniciales.

- Revisión de los borradores prestando atención al contenido, la gramática y al estilo. El revisor va anotando en el documento aquellos aspectos a ajustar para mejorar las sucesivas versiones.
- Revisación de los comentarios, inclusión de las sugerencias y mejoramiento de la versión del documento.
- Corrección de estilo y edición. Esta actividad supone la realización de los cambios finales en cuanto al estilo, la sintaxis, la coherencia y la cohesión.

La no linealidad, la recursividad son notas distintivas en este tipo de escrituras y tienden hacia el logro de mejores versiones sucesivas de los documentos.

### **2.5.1.3 Los modos de control**

Lowry et al. (2004) también sistematizan los modos de control posibles en ECM. Siguiendo a Posner y Baecker (1992), identifican cuatro formas de asumir la responsabilidad principal sobre la evaluación del documento:

- control centralizado: un solo miembro tiene a su cargo la vigilancia del documento durante todo el periodo que dure el proceso de escritura. Este modo de control permite que haya una buena focalización en el documento.
- control por relevos: los miembros se turnan para gestionar los cambios en el documento. Si bien es menos eficiente que el control individual, resulta beneficioso en los grupos que necesitan compartir el poder de decisión por ser más democrático.
- control independiente, en el que cada miembro trabaja en la evaluación y control de una sección del documento, que se puede entender como subdocumento a lo largo del proceso de escritura. Esta forma de control propina ventajas a los equipos de trabajo colaborativo cuando se trata de tareas de escritura específicas en las que se comparte el consenso como, por ejemplo, la escritura de un libro en la que cada autor se hace cargo de un capítulo o sección; sin embargo, necesita también de un editor que observe el texto en su globalidad.



- control compartido: supone el trabajo de los miembros por igual en las tareas de control, simultáneamente, en todo el documento. Se da positivamente en grupos con altos niveles de confianza y que pueden discutir y consensuar constantemente.

#### **2.5.1.4 Roles en escritura colaborativa mediada tecnológicamente**

Durante la ECM, los miembros pueden asumir distintos roles en diferentes momentos del proceso:

- El escritor es quien tiene a su cargo la producción escrita en el documento.
- El consultor aporta ideas, sugerencias, pero no produce contenido; brinda asesoramiento y recomendaciones para la mejora del documento. Suele ser externo al grupo.
- El editor tiene a su cargo la tarea de la producción general del contenido que despliegan los escritores; tiene también la potestad de realizar cambios a lo largo del documento.
- El revisor sugiere cambios y brinda retroalimentación, pero no tiene la responsabilidad de generar cambios en el archivo; solo se limita a comentar.
- El líder es un miembro con una función significativa en el equipo: puede intervenir como editor, como generador de contenido, pero a la vez motiva, recompensa, dirige al equipo.
- El rol de facilitador lo desempeña una persona externa al grupo; su función es la de guiar al equipo sobre los procesos que están realizando sin efectuar feedback sobre contenido.

La asignación de los roles dependerá del consenso al interior del equipo. En los trabajos en que se distribuyen los roles según las potencialidades de cada individuo, los resultados suelen ser mejores.

### **2.5.1.5 Las formas de trabajo y de conciencia social en escritura colaborativa mediada tecnológicamente**

Para describir los modos de trabajo, los autores toman en consideración la proximidad de los integrantes del equipo y la sincronicidad que manejan. En este sentido, los integrantes pueden compartir el mismo espacio y el mismo tiempo. Este modo de trabajo es el propio de la colaboración cara a cara. Cuando se comparte el mismo lugar, pero la escritura se da en momentos diferentes, se habla de un trabajo asincrónico en el mismo espacio. Si el trabajo se realiza en lugares desiguales, pero al mismo tiempo, la escritura será sincrónica y distribuida, mientras que cuando no se coincide ni en espacio ni en momento, el trabajo de ECM es asincrónico y distribuido.

Este aspecto de la proximidad y la sincronía para el trabajo de los integrantes de los equipos es crucial a la hora de entender el nivel de conciencia grupal. Esta permite en cada individuo un mayor discernimiento de las propias actividades a partir de la comprensión de las tareas que llevan adelante los compañeros de agrupamiento. Ello tendrá repercusiones en la organización de las propias tareas y en la construcción de consenso.

Los tipos de conciencia grupal que detallan Lowry et al. (2004) son: conciencia informal, que supone el conocimiento de cada miembro acerca del lugar desde donde está trabajando el resto del grupo, ya sea compartido o no. La conciencia estructural del grupo, que tiene que ver con saber cómo está constituido estructuralmente el grupo, qué funciones, roles y responsabilidades se asumen. La conciencia social conlleva un nivel más profundo de conocimiento, puesto que incluye la comprensión de aspectos emocionales de los participantes, el grado de compromiso que tienen y la prioridad que le dan a las tareas. Por último, la conciencia respecto del espacio de trabajo supone el entendimiento cabal de lo que cada participante está haciendo en el espacio de trabajo compartido.

Las características que asuma la ECM en términos de proximidad y sincronicidad terminarán influyendo en las maneras en que se desarrolle la conciencia grupal e, indudablemente, esta, a su vez, influirá en la eficacia de las producciones escritas.

### **2.5.1.6 Las tecnologías para la escritura colaborativa mediada tecnológicamente**

Los autores consideran que las tecnologías que se emplean para las tareas de ECM son una forma especializada de sistema de apoyo grupal que permite a los grupos de ECM realizar de manera natural las principales actividades de ECM, como la planificación previa, la lluvia de ideas, la convergencia en la lluvia de ideas, la estructuración, la redacción, la revisión, la corrección de estilo y la finalización, junto con las actividades grupales menos predecibles, como la investigación, la socialización, la comunicación, la negociación, la coordinación, el monitoreo, las recompensas, los castigos y el registro. (Lowry et al., 2004, p. 89).

En función de esto es que realizan una taxonomía de los softwares empleados para las tareas de escritura colaborativa. En el extremo de las aplicaciones de productividad individual, nos encontramos con procesadores de texto, editores de imagen y hojas de cálculo, programas con los que se puede trabajar a nivel individual y que no resultan de mucha complejidad.

En un nivel moderado de complejidad en cuanto a la comunicación se encuentra la comunicación mediada por computadoras, Entre estos soportes se pueden mencionar las páginas web, los correos electrónicos, los mensajes instantáneos, las teleconferencias y las transmisiones web. Todas ellas implican cierto nivel de coordinación de trabajo entre los miembros del equipo.

La comunicación mediada por computadora no proporciona soporte para la coordinación más profunda o la actualización de documentos compartidos, ni para toma detallada de decisiones o niveles avanzados de estructura de tareas y procesos.

El mayor grado de complejidad en cuanto a la comunicación lo ocupan los sistemas de soporte grupal, que exigen un alto nivel de concertación entre quienes conforman los equipos de trabajo. Entre las aplicaciones para la ECM se hallan los sistemas de soporte para las decisiones grupales. Uno de ellos es el Collaboratus.

Nuestra investigación se interesa por la escritura colaborativa virtual, es decir, por aquella que emplea para su ejecución cualquier tecnología digital, ya sean programas específicos de ECM, o plataformas colaborativas, como wikis, GoogleDocs, foros o blogs. Estos dispositivos posibilitan la comunicación y la circulación de los textos producidos de manera asincrónica. Además, facilitan la

realización remota de tareas de escritura, de revisión, corrección y edición; es decir, no es condición compartir el mismo espacio físico con los demás productores textuales.

Otras ventajas de las tecnologías digitales que mencionamos en el párrafo anterior que podemos referir son: por un lado, la capacidad que brindan para realizar el seguimiento de los cambios que se van ejecutando en el documento y de quienes los llevan a cabo. Por otro lado, destacamos como aspecto positivo la fluidez en la comunicación que potencian estas tecnologías por medio de herramientas como el chat, los comentarios o las sugerencias de edición. Estos canales permiten la discusión y la negociación entre los participantes durante todo el proceso de ECM.

En este apartado, hemos detallado lo que entendemos en nuestro trabajo como escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales, cuáles son las tareas que implica, las fases que supone, las estrategias que se activan cuando se producen tareas de ECM, sus actividades propias, los modos de control, los roles, las formas de trabajo y las ventajas que supone el uso de plataformas digitales para la producción de textos académicos en la universidad. A continuación, detallamos algunas cuestiones acerca de la enseñanza de las prácticas letradas en la universidad desde el enfoque teórico recién expuesto.

## **2.6 Literacidad académica y su enseñanza**

Teniendo en cuenta las características de las prácticas letradas académicas que hemos estado abordando, resulta claro que escribir en la universidad es una actividad compleja debido a los procesos cognitivos que deben activarse, las estrategias lingüísticas y discursivas que son necesarias y también la especificidad disciplinar que opera, entre otras cuestiones, a través de las particularidades de los géneros discursivos. En relación específicamente con la reseña, hemos adelantado que la posibilidad de expresar el propio posicionamiento acerca de estudios previos parecería representar un gran desafío de su producción. En este sentido, la literacidad académica no se reduce a los aspectos puramente lingüísticos de los textos, sino que abarca los modos de pensar, de sentir, de significar, de actuar en la comunidad en relación con ellos. Así, como explica Navarro (2014), la escritura académica exige a los estudiantes un conocimiento cabal de contenidos, al mismo tiempo que implica un proceso de enculturación (p. 29), por medio del cual se accede a los modos de construcción y circulación del conocimiento en la universidad. Estos modos presentan, además, características especiales según las distintas áreas

disciplinarios. Así, los textos que se leen, escriben, publican en el ámbito universitario no aparecen de manera aislada, sino que se insertan en un espacio en el que confluyen los debates y acuerdos de determinadas comunidades académicas disciplinarias. Dada, entonces, la complejidad de la lectura y la escritura en la academia, y en especial de la escritura colaborativa, se torna necesaria la formación en estas prácticas y la reflexión acerca de ello a partir de propuestas de enseñanza diseñadas en función de contextos y supuestos teóricos bien específicos.

En este sentido, en algunos espacios de formación se asume que, si los alumnos no alcanzan el desarrollo de las prácticas letradas tal como se estipulan en la academia, no entran dentro de los estándares de “buenos estudiantes”. Sin embargo, como expone Zavala (2009), “todo esto no hace sino remover a los individuos de su rico y complejo contexto, anular las experiencias que ellos traen consigo a la educación superior y reducir la lectura y la escritura a una técnica que se adquiere rápidamente, si es que existe voluntad para hacerlo” (p. 13).

Los enfoques de la literacidad académica, en cambio, no se quedan en lo que los estudiantes no pueden hacer, no disponen o no son capaces, sino que trabajan desde donde están participando concretamente. Así, en lugar de asumir la homogeneidad de la población estudiantil, la estabilidad de las disciplinas y la unidireccionalidad y simpleza de las relaciones entre docentes y estudiantes, se valora y analiza la diversidad asumiendo que las nuevas poblaciones estudiantiles se caracterizan por distintas experiencias en los modos de usar el lenguaje y sus aprendizajes. La diversidad es percibida como un recurso, no como problema, por lo cual, para comprender la construcción de conocimiento académico, se identifican las convenciones y las tradiciones hegemónicas, pero también las prácticas marginadas, se indagan las perspectivas de los estudiantes acerca de las maneras en que tales convenciones afectan sus construcciones de significado, se exploran otras formas posibles de construcción de significados apelando a los recursos de que ya disponen como herramientas legítimas.

En definitiva, siguiendo a Lillis y Scott (2008), asumimos que el aprendizaje de la escritura académica se logra a partir de una serie de instrucciones sistemáticas, pero también de la interacción con miembros de las comunidades discursivas académicas, por lo que creemos que la ECM y la interacción que supone serán aspectos centrales en la producción de reseñas académicas y el aprendizaje de la escritura de este tipo de textos.

En relación con lo anterior, consideramos que, antes de planificar una propuesta pedagógica (i.e. curso, clase, secuencia de actividades) para promover la escritura colaborativa de reseñas académicas mediada por tecnologías digitales, es necesario establecer un diagnóstico que atienda a las experiencias de los estudiantes en escritura académica y en escritura colaborativa, pero, también, como sugieren Taboada y Alvarez (2021), a los dispositivos disponibles y su acceso a Internet, y a los usos de recursos en la universidad. De esta manera, en toda intervención didáctica se busca respetar las experiencias de vida de los sujetos, lo cual resulta de suma importancia para comprender la brecha que existe entre los significados que tienen los estudiantes acerca de lo que es escribir en la universidad, lo que espera la academia que ellos entiendan y lo que concibe la institución universitaria al respecto.

A partir de estos supuestos sobre la enseñanza de las prácticas de escritura académica, en el siguiente apartado presentamos la I-A como una opción metodológica adecuada para la investigación educativa que postulamos.

## **2.7 La investigación-acción en educación**

Asumiendo que las prácticas docentes son prácticas sociales capaces de generar verdaderas transformaciones, nuestra investigación busca intervenir para mejorar la enseñanza y ofrecer a los estudiantes oportunidades de aprendizaje que promuevan el mejoramiento de la escritura académica. Para ello, nuestro estudio sigue lineamientos de una I-A, que supone una serie de pasos que se realizan de manera no lineal, sino espiralada en más de un ciclo de investigación. Según Contreras (1994b), en primer lugar, se clarifica una situación problemática, lo que supone que el investigador disponga de un conocimiento cabal de la realidad que estudia, que conozca las características de los participantes y el contexto en el que se inserta la investigación; en segundo lugar, se formula un plan de acción flexible y sensible a las características de la comunidad educativa en el que se inserta. El tercer paso consiste en la implementación de la propuesta, seguido por la etapa de evaluación y reflexión, en la que se revisan los resultados y se realizan los ajustes para la implementación del próximo ciclo de investigación.

En función de estos supuestos, como detallaremos en el próximo capítulo, nuestro trabajo, en primer lugar, implica una instancia de problematización: a partir de una demanda concreta de varias cátedras de la Universidad Nacional de Villa María se detecta una significativa limitación en cuanto a la escritura de géneros académicos vinculados con la producción de Trabajos Finales de Grado (TFG). De

esta manera, el aspecto problemático de nuestra investigación parte de una genuina preocupación de los participantes, tanto de docentes como de estudiantes. Para la segunda etapa, realizamos un diagnóstico acerca de los saberes previos y las experiencias e ideas de los estudiantes sobre la escritura académica y la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales, diagnóstico que nos permite dejar en claro el punto de partida de la investigación para llevar adelante la siguiente etapa: el diseño de la propuesta de intervención. En el caso de nuestro trabajo, esta propuesta se materializa como una secuencia didáctica (Taboada, 2021) para promover la escritura colaborativa de reseñas académicas mediadas por tecnologías digitales. Esta secuencia didáctica se implementa a lo largo de tres ciclos (2020, 2021 y 2023). Como cierre de cada ciclo llevamos a cabo la evaluación de la implementación, lo cual permite redefinir el problema y analizar cómo se ha implementado la propuesta para conseguir mejoras pensando en el ciclo posterior.

A fin de comprender las particularidades de nuestra propuesta de intervención, en la cual buscamos establecer condiciones didácticas que promuevan la ECM en la universidad, consideramos central aclarar que estas condiciones se establecen a partir de una secuencia didáctica, que entendemos como “una unidad de planificación estratégica, es decir, un diseño guiado por un propósito educativo y orientado a que nuestros alumnos alcancen unos objetivos específicos de aprendizaje, considerando sus necesidades y posibilidades y las particularidades del contexto de implementación” (Taboada, 2021, p. 12). Esta secuencia didáctica comprende componentes fundamentales, entre los cuales se destacan la contextualización, los propósitos y objetivos, contenidos, las actividades de aprendizaje y su secuenciación, los tiempos previstos, las instancias de evaluación, y los materiales y recursos (p. 64).

La contextualización remite a la fundamentación de la secuencia en cuanto a sus marcos de referencia epistemológico, institucional, curricular y didáctica (Steiman, 2008). A partir de la consideración de estas dimensiones podemos observar el entrecruzamiento permanente de factores extra e intra áulicos respecto de la planificación de secuencias.

Por su parte, con la explicitación de los propósitos se plasman en las secuencias las intencionalidades educativas que persigue el docente, mientras que los objetivos tienen que ver con el por qué o para qué de esos aprendizajes, es decir,

refieren a las metas puntuales que se esperan alcanzar con la implementación de la propuesta.

Los contenidos de la secuencia didáctica son aquellos saberes que se seleccionan de un cuerpo más amplio de conocimientos. De esta manera, se produce un recorte que atiende a la relevancia de ese contenido para la concreción de los objetivos planteados. Así, encontramos contenidos conceptuales, orientados al saber conocer; contenidos procedurales, vinculados con el saber hacer; y contenidos actitudinales, relacionados con el saber ser.

El componente de las estrategias didácticas alude a las decisiones en torno a los modos como se implementará la propuesta en la secuencia. Estas decisiones se concretan en las actividades de aprendizaje que se les presentan a los estudiantes, que se configuran como el vehículo por el cual los estudiantes se relacionan con el aprendizaje.

Las actividades, asimismo, se presentan a los estudiantes de manera secuenciada, en un ordenamiento que atiende no solamente a la linealidad temporal en la que se implementa la propuesta, sino también en cuanto a la progresión temática en función de las necesidades que van planteando los estudiantes y de los momentos establecidos en la planificación. También es relevante decir que esta secuenciación responde a su vez al componente temporal, que implica tanto la duración de la/s clase/s que implica la secuencia como los ritmos de aprendizaje que se van suscitando.

El componente evaluativo de las secuencias didácticas es conceptualizado desde un sentido pedagógico y refiere a un momento de análisis y valoración para proponer mejoras. En consecuencia, se trata de un factor que se vincula lógicamente y coherentemente con los objetivos planteados, los contenidos, las actividades y las estrategias planificadas.

Finalmente, el componente de materiales y recursos refiere a aquellas herramientas que ayudan a instrumentar la propuesta para el logro de los aprendizajes, por lo que conviene que sean diversos para potenciar experiencias de aprendizaje cada vez más ricas.

En toda secuencia didáctica, todos estos componentes se articulan coherentemente y de este modo conforman una unidad de sentido, que se piensa



para implementarse concibiendo un tiempo: un inicio y un cierre en cuanto a su implementación. Así, por medio de las secuencias se busca prever un trayecto formativo concreto, orientado a la consecución de objetivos no vinculados únicamente con el saber conocer, es decir, con los contenidos conceptuales, sino también, como señalamos anteriormente, con el saber hacer y con el saber ser.

Desde esta perspectiva, la secuencia didáctica nos parece una estrategia eficaz para el planteo de intervenciones para la enseñanza de la escritura académica desde una I-A porque sus componentes representan dimensiones concretas para habilitar el análisis, la revisión y los reajustes de la propia práctica en función de nuestros propósitos, de los objetivos y los contenidos planteados, pero también del contexto epistemológico, institucional, curricular y didáctico.

Para el diseño de secuencias didácticas orientadas a la enseñanza de escritura de reseñas académicas en el nivel superior, es importante reconocer que las prácticas de enseñanza en la universidad asumen una particularidad respecto a los saberes, que se estructuran a modo de propuesta particular a partir de posicionamientos epistemológicos que habilitan la selección y recortes de conocimientos (Steiman, 2018). La relación teoría y práctica que se forja en las prácticas de enseñanza propias de la universidad es distintiva y absolutamente relevante, puesto que por medio de estas prácticas se forma a profesionales que intervendrán en distintos campos sociales. Tal es así que se configuran espacios curriculares destinados a la práctica profesional. En nuestro caso, que trabajamos en tres talleres orientados a la investigación y la escritura de géneros académicos, en particular la reseña académica con el objeto de promover la construcción del proyecto de TFG, la práctica es mirada desde esta perspectiva, no ya subsumida en la teoría, sino en una relación de interdependencia con esta. En definitiva, apostamos a reconocer, como también señala Steiman (2015), que teoría y práctica son dos formas de conocimiento sustanciales e insoslayables para la formación en educación superior.

Se trata de entrar al conocimiento desde cualquiera de las dos puertas y luego transitar el saber por una y por otra vía haciendo interactuar la práctica con la teoría, dando lugar a lo diferente, a lo particular, a la singularidad tanto como a los universales, las generalidades, las abstracciones. (2018, p. 86).

Desde este presupuesto, que concibe teoría y práctica como formas de conocimiento interdependientes, nos posicionamos frente a problemáticas que surgen en asignaturas universitarias a partir del diseño, la implementación y a evaluación de secuencias didácticas como estrategia para concretizar la enseñanza de la escritura colaborativa y mediada de reseñas académicas.

## **2.8 A modo de cierre**

El recorrido que propusimos en este capítulo articula una breve presentación del enfoque de los NEL, a partir del cual pensamos la reseña académica y las prácticas letradas en la universidad; luego, una conceptualización sobre escritura colaborativa mediada; finalmente, y de acuerdo con las nociones previas, un acercamiento a la enseñanza de estas prácticas en la universidad y su investigación.

Tomamos, entonces, como punto de partida el enfoque que da el sustento teórico a nuestra tesis, los NEL, que se interesan por la literacidad académica y nos brindan un marco propicio para dar cuenta de los fenómenos que tienen lugar cuando se escriben textos de manera colaborativa en la universidad empleando tecnologías digitales, porque trascienden las explicaciones que se centran en el texto como producto y ponen en consideración los eventos y las prácticas en contextos reales (sociales, institucionales, etc.), incluyendo los vínculos y las relaciones de poder que los entrecruzan.

En este marco, mostramos las propiedades que hacen de la reseña académica un género favorable para propiciar prácticas de escritura en la universidad. Las funciones comunicativas que requiere, su estructura, la exigencia de la construcción de una voz que se diferencie de la del texto reseñado, entre otros factores, que permiten pensarla como género discursivo intermedio respecto del TFG en tanto permite emplear estrategias adecuadas para la escritura del género más complejo.

Seguidamente, tras introducir la reflexión sobre las prácticas letradas en la universidad, nos centramos en la explicitación de los lineamientos acerca de estrategias, dinámicas, roles, modos de control, actividades y características que asumen los procesos de ECM. Planteamos que las fases (de preescritura, escritura (planificación, puesta en texto y revisión) y posescritura) que se activan para llevar a cabo estos procesos son recurrentes y no lineales; asimismo, señalamos el rol

determinante de las tecnologías digitales para la concreción de estas diferentes fases de ECM.

Finalmente, indicamos que teniendo en cuenta las características de las prácticas letradas académicas que hemos estado abordando, resulta claro que escribir en la universidad es una actividad compleja debido a los procesos cognitivos que deben activarse, las estrategias lingüísticas y discursivas que son necesarias y también la especificidad disciplinar que opera, entre otras cuestiones, a través de las particularidades de los géneros discursivos. En relación específicamente con la reseña, hemos adelantado que la posibilidad de expresar el propio posicionamiento acerca de estudios previos parecería representar un gran desafío de su producción

Una vez que asumimos las conceptualizaciones previamente enumeradas, planteamos que un abordaje de las condiciones didácticas para promover las prácticas de escritura de reseñas colaborativas mediante tecnologías digitales exige un tipo de investigación en educación compatible con la concepción de la enseñanza como una práctica social situada. En ese sentido, consideramos que la I-A responde a esta exigencia porque pretende dar respuesta a una demanda de una comunidad particular a partir del diagnóstico de la situación problemática a la que se enfrenta, del delineado de ese problema, del diseño de intervención, de la implementación, el análisis y la evaluación de los resultados para una nueva intervención

Basándonos en un diseño de investigación como el previo, planteamos la posibilidad de establecer condiciones didácticas a partir del diseño de una secuencia didáctica, que definimos como una estrategia eficaz para el planteo de intervenciones para la enseñanza de la escritura académica porque habilita espacios de análisis, de revisión y reajuste de la propia práctica en función de nuestros propósitos, de los objetivos y los contenidos planteados, pero también del contexto epistemológico, institucional, curricular y didáctico. Así, el diseño de la secuencia didáctica entendida de esta manera busca poner en el centro no el déficit, es decir lo que los estudiantes no logran hacer frente a una tarea de escritura, sino lo que realmente hacen cuando responden a estas tareas, es decir cuáles son las prácticas letradas que realmente ponen en marcha, lo cual incluye los textos que producen, pero también los eventos letrados a partir de los cuales los configuran y las valoraciones de los estudiantes sobre sus propios procesos.

Luego de dilucidar los conceptos que constituyen el marco de referencia de nuestro trabajo, tal como anticipamos en la introducción, en el siguiente capítulo, damos cuenta de los antecedentes vinculados con nuestro tema de investigación.

### 3. Antecedentes

#### 3.1 Introducción

Tal como se menciona en la introducción de nuestro trabajo, nos centramos en la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales (ECM) y en las condiciones didácticas que promueven este tipo de prácticas para la producción de reseñas académicas. Según hemos planteado en los objetivos específicos de la investigación, nos interesa tener en cuenta el desempeño de los estudiantes en situaciones didácticas orientadas a la escritura colaborativa y mediada de reseñas, las características de los textos producidos y las diferencias entre las sucesivas versiones, la perspectiva de los estudiantes acerca de la escritura colaborativa mediada por tecnologías y también las intervenciones del docente que propician las prácticas de ECM.

En función de estos intereses, se sondan antecedentes del estudio con el uso de los siguientes buscadores especializados: Scopus, Redalyc, Dialnet, TDR, Google Académico, Scielo, F100Research, Refseek. La búsqueda de antecedentes se realizó a lo largo del proceso investigativo; sin embargo, pueden reconocerse tres momentos más significativos: noviembre de 2020, diciembre de 2021, febrero-mayo de 2023 y, finalmente, agosto de 2023.

Para acceder a las publicaciones, las palabras en español que se ingresaron en los buscadores señalados fueron: “escritura colaborativa”; “escritura colaborativa, universidad”; “escritura colaborativa académica”; “*collaborative writing*, entornos virtuales”; “escritura colaborativa, tecnologías digitales, universidad”. En inglés, se utilizaron los siguientes vocablos: “*collaborative writing*”; “*collaborative writing, university*”; “*academic writing*”, “*collaborative writing, virtual environments*”; “*collaborative writing, digital technologies, university*”.

A partir de los resultados obtenidos, se realizó una tarea de filtrado y selección prestando atención a diversos criterios: 1) publicaciones seleccionadas posteriores a 2012, salvo que se tratara de una obra fundante en el área; 2) artículos publicados en revistas especializadas, tesis de Maestría o de Doctorado, 3) estudios relativos a escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales en el nivel universitario.

Finalmente, seleccionamos estudios privilegiando, como sugiere Maxwell (2013), el criterio de relevancia para nuestra investigación por sobre el de exhaustividad o amplitud. En este sentido, seleccionamos trabajos que estuvieran asociados a las categorías implicadas en los objetivos de la presente investigación.

Así, el análisis del contenido de estas publicaciones nos permitió reconocer, en diálogo con nuestros objetivos investigativos, una serie de categorías conceptuales presentes en los estudios relevados, categorías en torno a las cuales organizamos la presentación de los antecedentes: en primer lugar, la acción docente en el proceso de escritura colaborativa, que nuclea trabajos que toman en consideración o bien las propuestas didácticas planificadas en función de los estudios, o bien las intervenciones de los profesores durante la implementación de la propuesta; en segundo lugar, la dinámica de trabajo de los estudiantes en la propuesta de ECM; en tercer lugar, los productos textuales resultado de la implementación de las actividades de ECM; y, finalmente, la perspectiva de estudiantes acerca de la ECM. En los siguientes apartados detallamos los aportes asociados con cada una de las categorías refiriendo de manera transversal a las consideraciones relativas al tipo de tecnologías digitales puestas en juego y sus alcances en las experiencias.

### **3.2 Acciones docentes y escritura colaborativa académica**

En este apartado, daremos cuenta de un eje central abordado en algunas de las investigaciones relevadas: las acciones docentes en relación con la escritura colaborativa en la universidad. En este sentido, los trabajos consideran aspectos relevantes del diseño de propuestas didácticas para promover este tipo de prácticas y/o del accionar docente durante la implementación de las iniciativas pedagógicas.

#### **3.2.1 Acerca de las propuestas pedagógicas diseñadas**

Algunos de los estudios relevados ofrecen detalles acerca de las propuestas didácticas que se han desarrollado en torno a la ECM en cátedras universitarias (Alvarez et al., 2018; Bidiña, et al., 2019; Corcelles Seuba et al., 2013; Delgado Benito y Casado Muñoz, 2012; Nasri et al., 2022; Nggawu et al., 2022; Olivares González, 2020; Orta González et al., 2019; Saneleuterio y Gómez-Devís 2020; Teng, 2021). Las secuencias diseñadas representan insumos fundamentales al momento del armado del plan de trabajo en la presente investigación.

Antes de iniciar la sistematización, es fundamental aclarar que algunos estudios abordan casos en que todo el proceso escriturario se realiza de manera colaborativa, mientras que otros se centran en la revisión colaborativa de un texto elaborado de manera individual.

Dentro de los trabajos centrado en el proceso completo de ECM, Delgado Benito y Casado Muñoz (2012) estudian una actividad pedagógica en el marco de la asignatura Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, correspondiente al segundo año de la carrera de Maestro Especialista en Lengua Extranjera de la Universidad de Burgos, España. Esta iniciativa apunta a “facilitar la adquisición de competencias genéricas en TIC para trabajar en red” (p. 159), para lo cual articulan cuatro momentos con la herramienta Google Docs.

En un primer momento se les explica a los estudiantes en qué consiste la tarea de escritura y los usos de la aplicación. Seguidamente, los alumnos, a partir de la lectura de un material bibliográfico específico de la cátedra, escriben un texto de recensión de manera individual. Luego, se conforman grupos de entre cinco y seis estudiantes, cada uno de los cuales genera una cuenta en Gmail; un integrante abre el documento compartido y agrega a sus compañeros para la edición del texto. En el artículo, los autores no especifican el género discursivo de la consigna de escritura para los estudiantes, pero sí señalan aspectos fundamentales de la dinámica de trabajo: primero, los integrantes de los grupos exponen sus aportes de manera individual; con posterioridad, entre todos seleccionan las ideas más relevantes para trabajar, la organización del escrito y las formas de revisión del documento considerando la posibilidad de que cada integrante pueda comentar y sugerir en función del trabajo previo de un compañero; finalmente, cada grupo presenta frente al resto de la clase la versión final del texto colaborativo.

Los investigadores se interesan por dar cuenta de las valoraciones que hacen los estudiantes sobre la herramienta digital, sobre el trabajo colaborativo y sobre los conocimientos adquiridos mediante la implementación de la propuesta, cuestiones que abordamos en el último apartado de este capítulo.

Asimismo, Alvarez et al. (2018), en el marco de una cátedra de Tecnología Educativa correspondiente al quinto año de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, trabajan ECM con trece estudiantes organizados en tres grupos de entre cuatro y cinco integrantes. La propuesta de escritura colaborativa incluye dos instancias que se explican brevemente en la

publicación. En la primera de ellas, que tiene lugar al inicio del dictado de clases, los estudiantes leen un material bibliográfico indicado por las docentes y, a partir de allí, confeccionan un cuadro comparativo de manera grupal; en segundo lugar, redactan un texto en el que dan cuenta de un análisis de la bibliografía. Ambas actividades se realizan de manera colaborativa mediante documentos compartidos de Google y los recursos de wiki, chat y foro que ofrece Moodle. Además, se emplean otras tecnologías digitales como los correos electrónicos y Prezi.

De manera similar al estudio previo, Olivares González, et al. (2020), en la cátedra Fundamentos del Lenguaje II de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Beralt, Sede Mene Grande, Venezuela, proponen la elaboración grupal de un ensayo académico que supone la sucesión de cinco etapas.

Los estudiantes, en primer lugar, conforman equipos de dos o tres integrantes; en segundo lugar, brindan sus aportes mediante la estrategia de lluvia de ideas, que, más tarde organizan para crear un esquema de trabajo. La secuencia prevé que los estudiantes dividan el plan del texto a producir y que cada integrante escriba individualmente una sección del borrador del ensayo. Después de ello, los equipos leen los borradores, discuten cuestiones referidas al contenido y al estilo. Intercambian sus puntos de vista sobre los borradores haciendo uso de diversas tecnologías digitales como WhatsApp, correo electrónico o videollamadas. Una vez terminados estos intercambios, realizan una puesta en común oral sobre los borradores y combinan las producciones individuales realizadas en un único documento. Tras revisar la redacción considerando el estilo, la puntuación y la gramática, los grupos entregan mediante la plataforma de la universidad los ensayos producidos para que sean evaluados por los docentes. En el artículo no se especifica cómo se realizan las devoluciones de los profesores, ya que el foco está puesto en caracterizar las versiones finales de los ensayos, aspecto que se retomará en el apartado 3.3.

En una línea similar a la de trabajos previos, Ortiz Navarrete et al. (2021) proponen una secuencia para la elaboración grupal de ensayos académicos en el contexto de una cátedra de segundo año de la carrera de Pedagogía Media en Inglés, correspondiente a una universidad chilena.

Después de que la docente indica los objetivos de la tarea y la metodología de trabajo y los estudiantes conforman por afinidad equipos de tres integrantes, cada grupo por medio de Google Docs escribe de manera colaborativa la introducción y



las conclusiones de un ensayo. Por otra parte, cada estudiante escribe una versión del desarrollo del texto individualmente. Finalmente, realizan la revisión de manera grupal. Cuando el texto está terminado, envían el archivo al profesor. Este les aplica *feedback* correctivo indirecto, es decir, menciona el error sin especificar cuál sería la respuesta correcta. A partir de esta retroalimentación, los grupos revisan y corrigen nuevamente.

Por su parte, el trabajo de Teng (2021) resulta interesante para nuestra investigación por la modalidad que asume la propuesta didáctica: al investigador le interesa relevar la incidencia de la orientación metacognitiva en el mejoramiento de prácticas de escritura académica, otorgando especial atención a la escritura colaborativa. El estudio tiene lugar en una universidad del Sur de China en un curso de Inglés como lengua extranjera al que concurren 160 estudiantes de diferentes carreras, cuya lengua materna es el Chino mandarín. Al momento del estudio, los participantes se encuentran cursando el primer semestre del tercer año de su carrera.

La secuencia supone, al principio, la resolución de una prueba diagnóstico acerca de escritura académica; luego, la división del total de los estudiantes en 4 grupos de 40. Si bien cada grupo recibe un entrenamiento diferenciado, según detallamos más adelante, la propuesta se implementa en tres fases: en una primera, cuya duración es de 10 minutos, el docente a cargo realiza una intervención de índole más teórica; en los siguientes 30 minutos, los estudiantes escriben un ensayo argumentativo; en los 10 minutos finales, el profesor realiza un cierre, una revisión y una reflexión final con el grupo de estudiantes.

El primer grupo recibe instrucción sobre reflexión metacognitiva, por medio de planillas con preguntas orientadas a la planificación, monitoreo y evaluación de las propias producciones. En los primeros diez minutos, los docentes explicitan la relevancia de la reconstrucción del conocimiento metacognitivo en la escritura y el trabajo de ECM. En la siguiente fase, los estudiantes escriben colaborativamente un ensayo mediante el procesador de textos Word: planifican juntos; escriben secuencialmente el contenido del texto y revisan conjuntamente la versión final. En los diez minutos finales, realizan una reflexión metacognitiva e identifican dificultades en ECM.

El segundo grupo recibe la misma instrucción metacognitiva, pero la tarea de escritura es llevada adelante de manera individual. En ese sentido, en los diez minutos iniciales de la secuencia, el docente se detiene en la instrucción sobre

metacognición y en estrategias de revisión metacognitivas. Los 30 minutos siguientes consisten en la escritura individual del ensayo y en el cierre, el docente efectúa devoluciones sobre los desempeños de los estudiantes.

El tercer grupo tiene la tarea de escribir colaborativamente, pero a diferencia del primer grupo, no recibe entrenamiento metacognitivo. Durante la primera fase, reciben indicaciones sobre la escritura académica y la ECM; en la segunda fase, al igual que en el primer grupo, escriben colaborativamente, mientras que en la tercera fase, el profesor revisa y realiza devoluciones a los equipos de trabajo.

El último grupo no recibe formación sobre metacognición ni sobre ECM: en la primera fase, el docente se detiene en aspectos de escritura académica; durante la siguiente, los estudiantes escribieron un ensayo de manera individual y finalmente, el profesor revisa la tarea. Al final de la secuencia, cada profesor a cargo suministra la posprueba, que es el mismo instrumento que se implementa en el diagnóstico y a partir de allí se obtienen los datos.

Las puntuaciones obtenidas en la preprueba de los cuatro grupos son notablemente inferiores a las propias de la posprueba. A la vez, en esta última instancia, los estudiantes del primer grupo, que recibieron instrucción sobre metacognición y escribieron colaborativamente tuvieron mejores resultados en las cuatro habilidades de escritura académica que los demás estudiantes (nos referimos a: reproducción del conocimiento de la estructura del texto, aplicación del conocimiento de la estructura del texto, reducción del contenido del texto y escritura abstracta), por lo que se concluye que la explicitación de los procesos metacognitivos en tareas de ECM de textos académicos puede mejorar la calidad de las abstracciones, un procesamiento de información más profundo, como también el monitoreo de las propias producciones.

Finalmente, dentro de este primer grupo de estudios que desarrollan las propuestas didácticas de ECM en materias universitarias prestando atención a todo el proceso, encontramos el trabajo de Nasri et al. (2022), que tiene como contexto el curso de enseñanza de Inglés como segunda lengua que se dicta en el tercer semestre para las carreras de grado y que reúne estudiantes de tres facultades diferentes de la Universidad Tecnológica MARA, en Perak Branch, Malasia. En total, se trata de 98 estudiantes con diferentes niveles en cuanto al dominio del inglés. La implementación de la secuencia tiene lugar durante el segundo semestre de 2020. Si bien la investigación está centrada en las percepciones de los estudiantes acerca del

uso de la herramienta Google Docs, cuestión que detallaremos en el apartado correspondiente, nos resulta significativa la descripción del diseño didáctico que ejecutan. La tarea de escritura consiste en la producción de varios ensayos expositivos colaborativos a lo largo de cinco semanas, con dos encuentros virtuales sincrónicos semanales.

Durante la semana 1, el docente explica cuestiones referidas al género ensayo expositivo y los modos de escribir declaraciones de una tesis. Asimismo, los estudiantes deben escribir grupalmente en un documento compartido de la plataforma Google Docs las declaraciones de tesis para tres temas asignados por el docente investigador; a posteriori, el investigador evalúa y realiza el *feedback* para cada grupo mediante comentarios de Google Docs.

Durante la segunda semana, el investigador enseña los posibles modos de estructurar un párrafo para desarrollar el contenido de lo planteado en las primeras clases. Además, se les indica la consigna de desplegar en tres párrafos el tema para un ensayo que se escribiría en Google Docs. El investigador lee las producciones de los estudiantes, las corrige y realiza sugerencias. A posteriori, los estudiantes leen los comentarios y sugerencias, revisan, corrigen y vuelven a enviar los párrafos corregidos.

En la tercera semana se explica la construcción de los párrafos de introducción y de conclusión para los ensayos. La actividad de esta semana consiste en la escritura colaborativa de un ensayo completo, el envío del documento y la revisión de los ensayos por parte del docente investigador.

Para la cuarta semana, los estudiantes escriben nuevamente un ensayo colaborativo de manera completa. Estos se revisan, corrigen y comentan. Se reúne cada grupo con el docente investigador por medio de Google Meet. Este último muestra las sugerencias y comentarios efectuados en el documento compartido. Las correcciones tienen que ver con cuestiones gramaticales, de formato o de ambigüedades en el contenido. Se les indica a los grupos que antes del encuentro de la semana 5, deben escribir y enviar otro ensayo.

La semana 5 consiste en la revisión del último ensayo. Esta vez, cada grupo debe revisar el ensayo de otro equipo haciendo hincapié en cuestiones gramaticales, de formato o de contenido por medio de comentarios en Google Docs. Además,

deben completar un formulario de evaluación entre pares. Finalmente, el investigador revisa el formulario y los comentarios de las observaciones inter-grupales.

La implementación de la investigación concluye con el suministro del instrumento de recolección de datos: el cuestionario que aborda las percepciones de los estudiantes acerca de la herramienta Google Docs y su incidencia en el aprendizaje de la escritura a nivel individual y colaborativo.

A continuación, nos referimos a aquellos trabajos centrados en la revisión colaborativa de una producción individual. Aludimos en primer término a la propuesta de Corcelles Seuba et al. (2013). Los autores realizan una experiencia pedagógica con 35 estudiantes y ocho profesores del seminario de cuarto año correspondiente a la carrera de grado de Psicología de la Universidad Ramon Llull, España. Su investigación resulta afín a la nuestra en tanto proponen actividades de escritura en el marco de la elaboración de trabajos finales de grado, pero, a diferencia del presente estudio, su planteo apunta a elaborar artículos científico-académicos y hace foco en la revisión. La propuesta didáctica implicó tres momentos

En primer lugar, los estudiantes leen para escribir y hablar sobre la escritura del artículo científico-académico, reflexionando acerca de las dificultades a las que se enfrentan en la elaboración de este tipo de géneros. También leen y comentan textos previos escritos por ellos mismos a fin de ejemplificar el uso de ciertos recursos propios del género. En una segunda instancia, cada estudiante escribe de manera individual un artículo, para lo cual los docentes entregan guías de escritura; se trabaja sobre la revisión colaborativa de algunas versiones. Así, cada alumno realiza tres entregas subiendo las versiones a la plataforma de la universidad: en la primera, para lo que cuentan con un mes, presentan como mínimo la introducción del artículo; en la segunda, completan las otras secciones del escrito; en la última, envían la versión final. En las dos primeras entregas tanto los pares como los profesores realizan devoluciones mediante comentarios en el procesador de textos Word y con posterioridad los escritores, de manera individual, revisan el documento y lo modifican en función de sus propios criterios. En la última entrega no se dejan comentarios. Los investigadores analizan y comparan la primera y la tercera versión explorando el grado de aceptación de las sugerencias brindadas y la forma en que influyen en la calidad del texto final entregado, tal como profundizaremos en el apartado 2.3.

Por su parte, Orta González et al. (2019) trabajan en la cátedra de Lengua Inglesa III, del tercer año de la Tecnicatura, el Profesorado y la Licenciatura en Inglés de la Universidad Nacional de Córdoba. La matrícula de esta asignatura ronda los 40 alumnos. En este caso, los estudiantes producen colaborativamente un ensayo académico de acuerdo a una secuencia pedagógica minuciosamente diseñada.

Primeramente, se llevan adelante talleres presenciales en los que las profesoras introducen sobre el uso de las tecnologías digitales, por un lado, y sobre las estrategias de escritura necesarias para la producción de ensayos académicos, por otro. Seguidamente, se les ofrece el material de lectura sobre el cual los estudiantes deben escribir un ensayo crítico. Más tarde, las docentes indican la consigna de escritura del ensayo, que debe concretarse mediante la plataforma Google Docs. El curso se divide en grupos de cuatro o cinco integrantes, pero se abre un documento compartido por cada estudiante, para que, de manera individual, comiencen con la escritura del ensayo. Después, las docentes habilitan el acceso de la función “comentador”, para que los demás integrantes del equipo puedan intervenir con comentarios en el documento los compañeros. Los miembros del grupo deben elegir dos de los cuatro o cinco ensayos escritos para presentarlos a la docente para su corrección. La tutora revisa y corrige los textos y finalmente, expone por medio de una devolución general los errores más recurrentes.

En definitiva, la propuesta pedagógica de este trabajo está centrada en los modos en que los estudiantes realizan colaborativamente la revisión de los ensayos. Supone una escritura individual del género y la revisión colaborativa de los pares, quienes mediante comentarios señalan cuestiones a mejorar. Igualmente, la voz del docente termina siendo decisiva, pues realiza una intervención al final de la experiencia para hacer las devoluciones de los trabajos. En este sentido, la exposición y posicionamiento del profesor en el acompañamiento durante la implementación de la propuesta es clave, aspecto que abordamos en el apartado 3.2.2.

Asimismo, Saneleuterio y Gómez-Devís (2020) analizan procesos de revisión colaborativa de textos elaborados en la materia Lengua Española para Maestros, de las carreras de Maestro en Educación Primaria y Maestro en Educación Infantil, de la Universidad de Valencia. La actividad de escritura que se lleva a cabo en estos dos grupos consiste en el armado de un diario virtual en el que los estudiantes, individualmente, resumen el contenido de cada clase dictada.

Primeramente, un estudiante designado por las docentes escribe un borrador del acta de la sesión que le corresponde resumir y lo publica en un foro abierto en el aula virtual de la materia. Una vez publicada el acta, los compañeros realizan comentarios, sugerencias y aportes de manera fundamentada. En función de la retroalimentación recibida, el estudiante realiza cambios en su borrador y publica la versión final del informe sobre la clase. Las investigadoras señalan que el funcionamiento adecuado del foro se da gracias a la consideración de algunos puntos relevantes: la designación de secretarios para coordinar la participación de los estudiantes; el reparto de sesiones a informar a cargo del grupo-clase; la plataforma virtual de la universidad como canal de comunicación en todo el proceso; el estudiante encargado de realizar el informe de la sesión publica en el foro el mismo día la primera versión del escrito; los comentarios para la revisión por parte de los compañeros, publicados siguiendo un hilo desde la presentación del borrador; la versión final compartida a los quince días de haber escrito el borrador con sugerencias de la revisión.

Las autoras encuentran en este modo de gestionar la revisión de textos una oportunidad para fomentar la lectura crítica entre pares, puesto que los estudiantes se exponen a situaciones didácticas que promueven el abordaje de textos con objetivos claros; de esta manera, consideran que es probable que se interesen por analizar realmente qué dice cada texto, cómo pueden mejorarse las versiones y qué características deben tener los géneros a los que se enfrentan. Otra de las fortalezas que encuentran las investigadoras en este tipo de intervenciones tiene que ver con el rol del docente, puesto que se busca restar el protagonismo en cuanto a la evaluación. Desde este punto de vista, el docente aparece como un guía del proceso de aprendizaje, como quien facilita instrumentos y criterios de evaluación.

Los resultados de la investigación tienen como centro el tipo de comentarios de retroalimentación que se efectuaron sobre las versiones preliminares de los informes escritos individualmente. Los hallazgos son interesantes para nuestra investigación y se detallan en el apartado 3.3.

También Nggawu et al. (2022) detallan la secuencia que implementan, en este caso, en una universidad indonesia. Se ejecutan dos ciclos. En el primero, durante la sesión 1 el docente a cargo de la asignatura desarrolla las explicaciones sobre la producción escrita de ensayos mostrando ejemplos de buenos escritos, haciendo hincapié en las cuestiones de estilo, de construcción de la voz, la ortografía, entre

otros aspectos. Posteriormente, indica la consigna de escritura del ensayo; para ello, los estudiantes eligen uno de los tres temas que les ofrece como opciones. Seguidamente, los estudiantes conforman grupos de a dos. Uno de ellos se encarga de producir retroalimentación sobre el trabajo de su pareja valiéndose de una guía de corrección asignada por el docente. Como las parejas trabajan en una misma computadora, se turnan para ejecutar las tareas, tanto de escritura como de revisión. Una vez terminadas las sugerencias, los grupos discuten acerca de las correcciones a realizar para volver a trabajar en el texto.

En la segunda sesión, el docente propone la revisión del material de cátedra sobre la escritura de ensayos. Seguidamente, indica la tarea de reescribir el ensayo a partir de las sugerencias del compañero. Al cierre de la clase, los estudiantes entregan las nuevas versiones de los ensayos al docente.

La tercera sesión consiste en: a) el planteo del profesor de los errores frecuentes en la producción de ensayos en cuanto al contenido y a la forma y b) la discusión con los estudiantes acerca de estos errores. Finalmente, el docente entrega los ensayos corregidos y calificados a cada estudiante.

A partir de los resultados de este primer ciclo, se realizan ajustes a la propuesta. Estos ajustes, como detallamos en el apartado 3.3.2, tienen que ver con aspectos referidos a la intervención del docente. En cuanto a lo que nos interesa en el presente apartado, podemos señalar que el ciclo 2 se estructura, al igual que el ciclo previo, en tres sesiones. En la primera, el profesor explica cómo escribir ensayos de manera eficiente y ejemplifica buenas y malas decisiones de escritura apelando a los ensayos escritos por los propios estudiantes durante el ciclo anterior. A continuación, los estudiantes escriben un ensayo reiterando la modalidad del ciclo 1, es decir, un compañero revisa el texto de otro integrante. La diferencia en este caso es que el tema fue señalado por el docente. Las sesiones 2 y 3 reiteran exactamente el procedimiento concretado en el ciclo 1. Las autoras señalan que la implementación de este ciclo redundó en mejoras respecto al anterior.

En este apartado, hemos desarrollado pormenorizadamente las propuestas didácticas planificadas para ECM en la universidad. Más allá de las particularidades señaladas en relación con las experiencias, podemos señalar que en general hallamos un especial interés en cuanto a la revisión colaborativa más que en el proceso de escritura propiamente dicho. Lo que rescatamos como coincidencia, muy valioso, por cierto, es que en todos los trabajos se propone a la escritura como un

proceso de fases recurrentes y recursivas en el que cumple vital importancia la producción de borradores. Entonces, aunque sean disímiles las actividades que se establecen en las secuencias, todas tienden al trabajo con entregas y mejoramiento de versiones a partir de la retroalimentación de pares o de docentes. Este punto será profundizado en el siguiente apartado, que se centra justamente en la participación de los docentes o tutores a cargo de la implementación de las propuestas de escritura y describe los modos en que estos intervienen en los procesos de ECM.

### **3.2.2 Intervención docente durante tareas de escritura colaborativa mediada tecnológicamente**

Este apartado sistematiza los aportes que algunos de los trabajos relevados realizan en torno a las intervenciones docentes durante las situaciones de escritura colaborativa (Alvarez et al., 2018; Guasch et al., 2013; Nggawu, et al., 2022; Orta González et al., 2019; Saneleuterio y Gómez-Devís, 2020), lo cual promueve la reflexión acerca de este tipo de intervención en el presente estudio.

Guasch, et al. (2013) buscan responder qué tipos de retroalimentación son las que mejoran la calidad de los textos elaborados colaborativamente y cuáles son los efectos que tienen los comentarios de retroalimentación en el aprendizaje de los estudiantes en entornos virtuales para la comunicación escrita. Para ello, ejecutan un proyecto didáctico en la Licenciatura en Psicología de la Universidad Abierta de Cataluña, que consiste en la producción de ensayos académicos. Los escritos analizados corresponden a un segundo ensayo producido colaborativamente. La intervención de los docentes es clave en esta propuesta ya que durante las sesiones de ECM monitorean el funcionamiento de cada grupo y asesoran a los miembros para asegurarse de que están realmente llevando adelante tareas colaborativas. Además, realizan comentarios ellos solos o ellos más un estudiante teniendo en cuenta cuatro tipos de retroalimentación (*feedback*):

correctiva (indica la respuesta o solución correcta, o llama la atención sobre aspectos que no corresponden a la tarea indicada);

epistémica (solicita explicaciones o justificaciones con un nivel de profundidad mayor al *feedback* correctivo; tiende a buscar el pensamiento crítico del estudiante apelando a una reflexión sostenida sobre el contenido del texto);



sugestiva (invita a pensar ideas para avanzar en el texto, ampliar o mejorar algunos puntos planteados en el texto) y

epistémica y sugestiva (combina los dos últimos tipos de *feedback*).

Los resultados muestran que el tipo de comentarios de retroalimentación con implicaciones positivas para las versiones finales de los ensayos escritos colaborativamente son, en primer lugar, los epistémicos y, en segundo lugar, la combinación de epistémicos con los de sugerencia. A la vez, los comentarios con mayor repercusión en la mejora de las versiones finales de los ensayos fueron los realizados por los docentes.

También abordan el rol docente Alvarez et al. (2018) que, según adelantamos, trabajan dos tareas de escritura colaborativa en una cátedra Tecnología Educativa. En particular consideran múltiples dimensiones que se entrecruzan a la hora de efectuar estas tareas, entre las cuales destacan las intervenciones docentes durante la realización de las actividades de ECM. Los autores señalan que estas intervenciones tienden a la búsqueda de la autonomía estudiantil. Además, los comentarios y devoluciones permiten a los estudiantes prepararse para actividades cada vez más complejas. Estos hallazgos resultan valiosos para nuestra investigación, puesto que muestran la gran incidencia de las participaciones docentes en el mejoramiento de las producciones escritas colaborativas de estudiantes.

En el trabajo de Orta Gonzáles et al. (2019) que referimos en el apartado anterior, se remarca la relevancia de las intervenciones docentes en las tareas de ECM. En relación con la anterior, las autoras sostienen, a partir de la implementación de su investigación de ECM, que las herramientas digitales de libre acceso, como Google Docs, de Google Drive pueden resultar de gran provecho pedagógico, tanto para el desarrollo de estrategias de escritura como para la creación de zonas de interacción entre estudiantes y docentes que trascienden los límites del aula. Esto es así porque, desde su punto de vista, la implementación de la propuesta mediada por tecnologías digitales contribuye con el proceso de andamiaje que llevan adelante los profesores, sobre todo en lo que respecta a lo que denominan “conciencia prestada” y “conciencia compartida” (Hyland, 2002 y 2007). La primera, vinculada con las posibilidades de realización de actividades a partir del apoyo de expertos; la segunda, con la mejora de los aprendizajes colaborativos respecto de los aprendizajes de quienes trabajan solos. La revisión por parte de pares hace posible que cada estudiante se nutra de los conocimientos compartidos de sus pares, generando

aprendizajes colaborativos. Además, el trabajo asíncrono que permiten estas tecnologías posibilita trascender los límites del aula para tender al logro de aprendizajes cada vez más autónomos.

Otro de los trabajos que refieren interés sobre estas intervenciones docentes es el de Saneleuterio y Gómez-Devís (2020), quienes, como señalamos en el apartado 3.2.1, hacen foco en la revisión colaborativa a partir de la escritura individual. Las investigadoras materializan su propuesta en dos grupos (A y B) de 42 alumnos cada uno y en ambos, la tarea consiste en la elaboración de un diario virtual para resumir, de manera individual, el contenido de las sesiones de clases. Las investigadoras se interesan por analizar el tipo de comentarios y retroalimentación que hacen los compañeros acerca de los informes de clase, y también la incidencia de la participación del profesor. En esta propuesta, en el grupo A el docente no realiza retroalimentación alguna, ni anticipaciones previas que precisen cuestiones referidas a la revisión de los textos escritos, mientras que, en el grupo B, el docente responsable sí lleva adelante estas operaciones. En este último caso, el docente se involucra en las sucesivas clases brindando pautas para la revisión y acompañamiento específico sobre la retroalimentación que deben efectuar los estudiantes. Los resultados muestran que estas acciones docentes repercuten en la calidad de los informes producidos por los estudiantes para cada sesión de clases. En este sentido, el estudio asegura que la calidad de estos informes fue notablemente inferior en el Grupo A que en el Grupo B; asimismo, la cantidad de comentarios que efectuaron los estudiantes fue inferior en A que en B; por último, en cuanto al tipo de comentarios y de retroalimentación, mientras que en el Grupo A las sugerencias se reducen a cuestiones ortográficas puntuales, en el Grupo B atienden en mayor medida a dimensiones textuales. Estos hallazgos muestran que las intervenciones de los docentes resultan centrales para la revisión colectiva de textos y sientan las bases para el trabajo autónomo de los estudiantes. Según las autoras, gracias a la revisión colectiva se potencia el desarrollo de destrezas para la detección y el diagnóstico de problemas con el contenido y con la estructura de los textos; lo cual, a su vez, propicia que las versiones personales de los escritos sean notablemente mejoradas.

Finalmente, mencionamos en este apartado, la propuesta de Nggawu et al. (2022), que, como señalamos anteriormente, efectúan ajustes a la propuesta inicial de ECM: en el ciclo 2, a diferencia del primero, se focalizan en el profesor, quien pasa a desempeñar su rol de manera mucho más beneficiosa en varios sentidos:

profundiza las explicaciones sobre el proceso de ECM, presta atención más detenidamente a los tiempos de escritura debido a que los estudiantes muestran diferentes ritmos; además, en cuanto al armado de grupos, mientras que en el primer ciclo son los estudiantes quienes se agrupan según sus propios criterios, para el ciclo 2 es el profesor quien decide cómo se realiza el agrupamiento previendo la combinación de personas con rendimientos académicos disímiles. Otro de los aspectos relevantes en este trabajo es que el docente, junto con el investigador, evalúan los documentos que se brindan a los estudiantes como soporte teórico teniendo en cuenta las habilidades y el nivel de comprensión que manifiestan. El profesor, además, para este segundo ciclo se detiene detalladamente en los puntos a evaluar y los desarrolla claramente. Por último, vale resaltar el notable apoyo que asume el docente para con la construcción de conocimientos de los grupos de trabajo mientras escriben. Las autoras afirman que son estos puntos que mencionamos los que repercuten positivamente en la producción de los ensayos durante el segundo ciclo y se traducen en mejores resultados. En virtud de ello es que enfatizamos en nuestra investigación, como lo hacen las investigadoras el rol sustancial de las intervenciones docentes para la mejora en la producción de textos académicos escritos colaborativamente, en lo que concierne a las diferentes fases de la escritura, es decir, planificación, puesta en texto y revisión.

De hecho, teniendo en cuenta que varios de nuestros antecedentes abordan el tema de la revisión, nos parece pertinente manifestar que coincidimos con Saneleuterio y Parodi y Alleva (2016); Gómez-Devís, 2020; Niño-Carrasco y Castellano-Ramírez (2020) en cuanto a la figura del revisor. Consideran que la tarea de la revisión es clave para y se traduce en la mejora de las producciones textuales académicas, pero resulta indispensable que existan procesos de enseñanza explícitos y rigurosos en ese sentido, debido a que los estudiantes no disponen del grado de experticia que sí detentan los profesores. Este punto también es rescatado por Guasch et al. (2013). En ese sentido, cobra vital relevancia el rol de las intervenciones docentes a lo largo del proceso de ECM, pero, fundamentalmente, como señalan los estudios citados, en la revisión, para que pueda tener lugar lo que señalan Saneleuterio y Gómez-Devís: con una revisión colectiva sostenida por clases en las que los docentes contribuyen a la resolución de dificultades derivadas del conocimiento insuficiente del código, "... el desarrollo de destrezas en detección y diagnóstico de problemas con el contenido y la estructura de distintos textos propicia versiones personales notablemente mejoradas con respecto a producciones

anteriores, además de aumentar las estrategias de cada estudiante como revisor/evaluador de un texto escrito” (p.72).

Luego de sistematizar los aportes que nos brindan estos antecedentes respecto de la relevancia que asumen las acciones docentes en la implementación de las propuestas de clase para ECM, planteamos nuestra coincidencia con autores como Alvarez (2017), Alvarez et al. (2018) y Ferrari y Basa (2016) en cuanto a que las tecnologías digitales no propician por sí mismas cambios favorables para la escritura de géneros académicos, sino que el impacto que tienen depende de varios factores, entre los cuales se destacan el rol del docente en el desarrollo del proceso de ECM en cuanto a las decisiones teóricas que asume, la gestión de las tareas y de los tiempos, el agrupamiento para el trabajo colaborativo, el logro tan complejo del equilibrio entre el acompañamiento y la autonomía, y la creación de entornos que propicien la colaboración y el consenso. En el próximo apartado, nos referimos a los aportes de los antecedentes vinculados a la dinámica de trabajo de los estudiantes en actividades de ECM.

### **3.3 La dinámica de trabajo en escritura colaborativa mediada tecnológicamente**

En la mayor parte de los estudios relevados, se describen las dinámicas desarrolladas durante el proceso de ECM, para lo cual en muchos casos se recuperan nociones que, según hemos visto, ayudan a reflexionar sobre el proceso colaborativo de producción textual. Entre estas nociones, se destacan las estrategias de escritura, la resolución de dudas, el establecimiento de acuerdos y la reflexión metalingüística. Es importante poner de relieve que, mientras que algunos trabajos profundizan en diferentes aspectos vinculados al desempeño en la producción textual colectiva (Alvarez et al., 2018; Ferrari y Bassa, 2017; Hernández Arena, 2014; Niño-Carrasco y Castellano-Ramírez, 2020; Parodi y Alleva, 2016; Sundgren y Jaldemark, 2020), otros abordan nociones relativas la revisión colaborativa de la escritura individual de un texto (Cao et al., 2023; Corcelles Seuba et al., 2013; Nggawu et al., 2022; Saneleuterio y Gómez-Devís, 2020).

Entre los que se centran en la producción textual colectiva, encontramos el estudio de Hernández Arena (2014), que se interesa por las producciones de textos académicos escritos colaborativamente mediante la plataforma Wiki. Plantea como objetivo principal de su investigación la caracterización del proceso de regulación compartida en la ECM de un texto argumentativo en el marco de una asignatura de

la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, Cali, Colombia. En función de esto, implementa una secuencia de 16 clases en la que los estudiantes en equipos de tres miembros deben escribir un ensayo colaborativamente. Esta secuencia combina exposiciones y discusiones sobre cómo desarrollar el trabajo, cómo efectuar regulación entre los pares con momentos de ECM. Vale aclarar que, durante las sesiones de escritura, las profesoras resuelven dudas y monitorean el proceso de cada equipo, pero sin inmiscuirse en las decisiones de regulación que toman los miembros al interior del equipo. En tres de los nueve grupos conformados, la investigadora analiza los procesos de regulación suscitados en cuatro sesiones de clases, que son las que están centradas en las etapas de textualización y revisión del documento. Las categorías para abordar los datos son adaptadas de Lowry, Curtis y Lowry (2004) y comprenden: mecanismos de control para la producción textual, roles que se asumen en la ECM, actividades y discusión de conocimientos de aspectos de contenidos, retóricos y formales. Los resultados muestran que, en los tres grupos estudiados, los intercambios entre los integrantes se dan de manera equilibrada: no manifiestan control centralizado o liderazgos no democráticos. Asimismo, las discusiones sobre los aspectos de contenido y de forma se dan de manera respetuosa y se valoran las capacidades de cada integrante para afrontar las diversas tareas de la ECM. Por último, la actividad más recurrente para la confección de los documentos es la lectura en voz alta para escribir, lo cual indicaría que la negociación es un factor relevante en la construcción de los textos. La autora concluye que los conocimientos que afianzan los estudiantes refieren a todas las dimensiones del escrito, como el tema específico del ensayo, la argumentación como tipo textual, los procesos que conlleva y el uso de la lengua en contextos académicos.

De acuerdo con estos hallazgos, la ECM permite que en los grupos tenga lugar una autonomía cada vez mayor; de hecho, los estudiantes en determinado momento del proceso, son capaces de identificar lo sabido y lo que se necesita saber para contribuir favorablemente a las discusiones. También se observa que, frente a una dificultad, las decisiones se toman conjuntamente y no apelando al punto de vista de un solo miembro del grupo. Por ello se puede afirmar que el trabajo así planteado resulta más eficiente: se tienen en consideración las habilidades de cada estudiante para tareas concretas, lo cual es aprovechado por el grupo. En definitiva, este tipo de propuestas para la escritura colaborativa constituye una buena oportunidad para la construcción activa de conocimientos a partir de la negociación en las dinámicas de trabajo grupal que les permita alcanzar los objetivos de escritura propuestos. Para el logro de estos objetivos, el docente ejerce un papel relevante, pero

descentralizado, es decir, asume el rol de orientador, asumiendo que los estudiantes son capaces de llevar a cabo las tareas y que requieren de acompañamiento para ello (Hernández Arena, 2014, pp. 133-134).

Por su parte, Parodi y Alleva (2016) evalúan las capacidades para ECM de estudiantes universitarios en una cátedra de primer año, de una tecnicatura de la Universidad de Buenos Aires. Utilizan Google Forms y el Moodle institucional, particularmente la wiki, y desarrollan una propuesta de cinco etapas: 1) todos los estudiantes de la cátedra escriben colaborativamente un mismo texto; 2) individualmente escriben el resumen del capítulo de un libro; 3) también individualmente, realizan un trabajo de reflexión sobre los aprendizajes adquiridos; 4) en grupos de tres o cuatro miembros elaboran de manera colaborativa un gráfico; 5) producen en estos grupos un informe para la comunicación de resultados, más una bitácora personal sobre la cronología del trabajo; 6) realizan un análisis metacognitivo de la etapa anterior. Las investigadoras analizan el tipo de intervenciones que efectúan los estudiantes en la wiki discriminando: I no participa; II borra lo escrito y lo reemplaza por contenido similar; III efectúa aportes superficiales (como puntuación y ortografía) y no de contenido; IV realiza aportes de contenido, pero sin integración con el texto; V propone contenido integrándolo coherentemente al texto previo. De acuerdo con los resultados, la mayoría de los estudiantes puede escribir con otros, pero en general estas escrituras no dejan de ser cooperativas y no colaborativas, puesto que las intervenciones, en mayor medida, corresponden al tipo IV, es decir, la inclusión de contenido sin tener en cuenta el trabajo realizado por el resto del equipo.

En esta misma línea, Ferrari y Bassa (2017) exponen una experiencia de ECM que llevan a cabo en una materia del curso de ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. Las tareas de escritura consisten en la producción de un análisis sobre la situación comunicativa de un texto de la cátedra, por un lado, y por otro, en la elaboración de la contratapa de un libro de no ficción. Los ingresantes escriben ambos géneros en grupos de tres o cuatro integrantes. A las investigadoras les interesa analizar cómo se produce actividad metalingüística en el proceso de ECM a partir de los datos que les ofrece el uso de dos recursos de la plataforma Google Docs: la función de comentarios y el historial de edición, en tanto visibilizan acciones y expresiones que vehiculizan actividad metalingüística.

Dentro de los comentarios metalingüísticos las autoras encuentran modalizadores epistémicos y recursos evaluativos. Cuando los estudiantes escriben colaborativamente, emplean la función de comentarios para dar cuenta de procesos de elaboración conceptual, el planteo de posicionamientos respecto del tema que se está escribiendo y los fundamentos que sustentan tales posicionamientos. Esto permite a las investigadoras describir este tipo de intervenciones como una evidencia de actividad metalingüística conciente y ajustada al contexto, que tiene en cuenta a los destinatarios, que son la docente y el resto del equipo. Esto en cuanto a los modalizadores epistémicos. En cuanto a los recursos evaluativos, estos se caracterizan por el abordaje de discusiones sobre el mismo proceso de escritura que se está llevando adelante. Los comentarios que ejecutan los miembros de los grupos dan cuenta de que pueden plasmar verbalmente actividad metalingüística conciente por medio de expresiones coloquiales.

Por otra parte, las autoras abordan las huellas de reformulación que quedan registradas en tiempo real, a medida que se produce el texto, en el historial de edición de Google Docs. Dentro de esta categoría, se encuentran reformulaciones como paráfrasis sintáctica, reformulaciones léxicas y reformulaciones de puntuación y ortografía. Las paráfrasis sintácticas suelen aparecer después de la escritura de una versión preliminar y reajustan el contenido del texto. Tienen lugar solamente si un compañero pudo activar reflexión metalingüística, puesto que evalúa y modifica un fragmento de un texto escrito por otro. De este modo, la interacción va generando cierta conciencia sobre las modificaciones que se van produciendo. Las reformulaciones léxicas que aparecen en los textos colaborativos dan muestra de la reflexión sobre la precisión léxica que suponen los textos académicos; colectivamente se reflexiona acerca de la exactitud semántica necesaria para garantizar la eficacia del texto. En cuanto a la puntuación y ortografía, los estudiantes revisan hacia el final de la producción estos aspectos. Las autoras destacan que generalmente este tipo de reformulación es más de índole cooperativa que colaborativa, pues suele recaer la tarea en un integrante del grupo.

En todos los aspectos analizados, además, se puede rastrear una fuerte relación entre los intercambios entre pares y las discusiones en las clases presenciales. Este nexo, además de extralimitar la consolidación de saberes por fuera del tiempo áulico, permite al docente diagnosticar cuáles de los contenidos han sido apropiados por los estudiantes y cuáles restan por abordar (Ferrari y Bassa, 2017, p. 137).

Alvarez et al. (2018), según detallamos anteriormente, abordan en una cátedra de Tecnología Educativa dos tareas de escritura colaborativa (elaboración de un cuadro basado en bibliografía y redacción de un análisis a partir de materiales bibliográficos), en relación con las cuales analizan distintas dimensiones del trabajo con ECM. Los investigadores estudian los procesos que implica la escritura colaborativa, es decir, cuáles son las estrategias de escritura que se ponen en juego, qué fases y actividades activan los integrantes del grupo, la organización de los modos de control del documento y de la distribución de los roles, la descripción de la modalidad de trabajo de cada grupo y las condiciones iniciales de las actividades de escritura grupal. Mientras que en la primera propuesta los docentes no especificaron detalles acerca de cómo llevar adelante la dinámica grupal, en la segunda instancia sí se detuvieron en ello; más precisamente, se propinaron indicaciones sobre cómo desarrollar la tarea y la discusión sobre la distribución de roles. Los resultados muestran que los estudiantes, durante la primera instancia, prefirieron emplear estrategias de escritura en paralelo; distribuyeron de manera horizontal sus tareas de planificación y escritura; los modos de control del texto estuvieron centrados en las recomendaciones de los docentes y los roles de revisor y editor se dieron en función del fragmento del texto que cada uno escribió. Por su parte, en el caso de la segunda actividad de ECM, todos los estudiantes intervinieron en todo el proceso de escritura; se privilegiaron la negociación y el debate para la planificación y puesta en texto; los modos de control del documento estuvieron a cargo de los integrantes del grupo, que fueron adquiriendo diferentes roles en las distintas etapas del proceso de escritura.

La investigación realizada por Sundgren y Jaldemark (2020) en la Universidad Central de Suecia se interesa por el proceso de ECM desde el momento inicial hasta la entrega del documento final. Este trabajo se lleva a cabo en dos cursos de grado para formación docente y tiene el propósito de describir y analizar patrones y estrategias de ECM que implementan los estudiantes agrupados por los docentes. Para ello, los profesores plantean una tarea de ECM que consiste en la elaboración de un texto argumentativo que responda una pregunta sobre educación y política. Los grupos cuentan con unas pocas indicaciones dadas por los profesores. Entre estas, se destaca la especial atención al dominio de la plataforma Google Docs.

Se estudiaron 25 documentos compartidos de Google empleando la aplicación Google Chrome DocuViz, que permite analizar el volumen de las contribuciones de cada estudiante en el historial de edición del documento. Los resultados permiten identificar tres patrones de crecimiento de los textos



colaborativos, que denominan *cramming*, *expanding* y *concentrating*. El primero tiene que ver con la división de tareas de los estudiantes, que trabajan por separado en otros documentos desde el principio y en un período próximo a la entrega del documento ensamblan los aportes de cada uno, copiando y pegando los fragmentos en el documento compartido. Los autores comentan que existe muy poca negociación en este tipo de estrategia y que hallan pocos ejemplos de ediciones de un estudiante respecto de las contribuciones del resto.

El patrón denominado *expanding*, en cambio, supone un equilibrado historial de contribuciones de los integrantes del grupo a lo largo del proceso de escritura. Se percibe que estas contribuciones se dan con bastante antelación al momento de la entrega del documento. Los estudiantes, en este caso, editan y revisan sus propios aportes.

En la estrategia denominada *concentrating*, los estudiantes de manera suficientemente anticipada contribuyen con el desarrollo del texto. Se diferencia de los patrones anteriores debido a que los integrantes reúnen grandes cantidades de información, que a lo largo del proceso van sistematizando, jerarquizando y reduciendo. Así, los estudiantes intervienen en los aportes de sus compañeros.

Los investigadores concluyen que mientras la categoría de *cramming* puede ser resultado de la división del trabajo, con bajos niveles de aprendizaje mutuo, baja intensidad de interacción y estar impulsada por un compromiso formal; la de *concentrating*, de una estrategia de colaboración, con una alta intensidad de interacción, posiblemente altos niveles de aprendizaje mutuo y la de *expanding* puede ser examinada con respecto a la cantidad de toma de turnos, y si se encuentran niveles bajos, podría ser útil abordar la territorialidad indebida, por ejemplo, fomentando la confianza dentro del grupo (Sundgren y Jaldemark, 2020).

El trabajo de Niño-Carrasco y Castellano-Ramírez (2020), por su parte, tiene como marco la materia Metodología de la Investigación, perteneciente a la carrera de grado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California, México. Su interés reside en las estrategias por las cuales los miembros de un equipo de trabajo regulan el proceso para la ECM de un protocolo de investigación y también por describir patrones de regulación que intervienen en tal proceso. Para ello, los investigadores ejecutan una secuencia en la que, por un lado, se desarrollan clases expositivas a cargo de los docentes, mientras que, paralelamente, los ocho grupos conformados escriben colaborativamente en línea, mediante Google Docs, el

protocolo de investigación. Los grupos también cuentan con un espacio para comunicaciones internas en el foro de la plataforma Google Groups.

Distinguen entre estrategias de regulación (como propuestas de procedimientos para la elaboración del documento, el establecimiento de fechas para el cumplimiento, discusión y ampliación de información sobre el contenido del documento, entre otras), las estrategias referidas a la escritura (entre las que se encuentran la utilización de control de cambios para reemplazar o precisar algún concepto o ajustar aspectos formales o la incorporación de información directamente al contenido) y los patrones de colaboración para todo el proceso de escritura, que son los que permiten la vinculación entre las estrategias que se emplean en los foros con las acciones que se concretan en el documento colaborativo.

En función del análisis realizado, el tipo de estrategias mayormente aprovechadas por los grupos de ECM se vinculan con el establecimiento de fechas para la escritura del documento, el monitoreo de avances y la evaluación de acciones realizadas en el documento; de manera menos recurrente se refieren a la formulación de procedimientos para la producción del documento, las indicaciones acerca del contenido y el establecimiento de acuerdos sobre el diseño.

Las acciones más frecuentes en el documento en línea apuntan a la ejecución de cambios directos en el documento colaborativo; en contrapartida, las menos frecuentes remiten a los cambios sobre el estilo del documento y el rechazo hacia las sugerencias de cambio.

En cuanto a los patrones de colaboración identificados, la investigación pone en evidencia que en un breve período previo al inicio de la escritura propiamente dicha algunos grupos programan en el foro fechas para el trabajo de escritura, distribuyen roles y funciones, y, finalmente, trasladan sus actividades al texto en línea donde se valen de la herramienta de control de cambios para realizar sus sugerencias de modificaciones. Mientras que otros grupos, que no realizan planificación previa a la escritura, directamente trabajan sobre el documento y efectúan regulación correctiva, que es justamente la que intenta solucionar los problemas que se identifican en el texto.

Los autores concluyen que la regulación compartida en ECM contribuye a la producción de textos, pero también rescatan que es necesaria la inclusión de instrumentos y procedimientos que visibilicen la manera en que la calidad de los

aportes particulares de cada integrante incide en el trabajo colaborativo y en la elaboración de los textos. En este punto vale la pena mencionar que nuestra investigación abona en esa dirección: al considerar las evidencias que brinda el historial de edición de la plataforma Google Docs es posible ponderar en qué medida cada miembro de los equipos de trabajo de ECM realiza contribuciones que mejoran la calidad del texto colaborativo producido.

El último de los trabajos que se incluyen entre los estudios centrados en la producción textual colaborativa es el de Cao et al. (2023). Los autores se interesan por el abordaje de las negociaciones durante el proceso de ECM de textos académicos en una universidad neozelandesa. La investigación se concreta durante el segundo semestre de 2021 en un taller de escritura académica de textos en inglés dictado a estudiantes de diversas carreras. Participan de la experiencia 13 estudiantes extranjeros agrupados en dos equipos de cinco integrantes y uno de tres.

Las actividades de escritura que deben resolver son dos: la producción de un informe y la construcción de una argumentación. Cada texto debe tener una extensión de 500 palabras. Para resolver estas consignas, los estudiantes se reúnen en sesiones de escritura mediadas por las plataformas Zoom y Google Docs. Los investigadores transcriben las interacciones de Google Meet y analizan el historial de ediciones y comentarios de Google Docs.

El análisis de los intercambios grupales muestra que los estudiantes discuten, en mayor parte acerca del contenido del texto, en segundo lugar, sobre cuestiones de organización y gestión del tiempo y en menor medida discuten acerca de aspectos lingüísticos y gramaticales. Esta tendencia se replica respecto al insumo de tiempo que exige cada tipo de discusión; es decir, lleva más tiempo la negociación sobre el contenido a desarrollar que a la gestión de tiempos y menos aún en la resolución de problemas gramaticales o lingüísticos. Concluyen los autores en que los estudiantes demuestran estar más preocupados por cuestiones no lingüísticas que por problemas lingüísticos, lo que permite postular que es necesario ampliar la perspectiva en la enseñanza de la escritura académica, teniendo en cuenta aspectos como el conocimiento que se tiene sobre el tema del texto a escribir y del género, como también de su organización.

Dentro del segundo grupo de trabajos, es decir, aquellos que refieren a la escritura individual y revisión colaborativa, hallamos, en primer lugar, la investigación de Corcelles Seuba et al. (2013). Tal como describimos anteriormente, se interesan

por identificar, cuantificar y caracterizar las sugerencias que efectúan los estudiantes en el proceso de revisión de un texto académico producido por un compañero. También tienen en cuenta las sugerencias de los docentes del espacio curricular. Los comentarios de los pares fueron agrupados a partir de tres dimensiones. La primera incluye problemas de coherencia y cohesión. La segunda dimensión considera la modalización en el texto, la construcción de punto de vista y el posicionamiento del autor y finalmente las apelaciones al lector. La última dimensión incluye los aspectos formales, como tipografía o estilo. Los resultados indican que los pares son quienes realizan mayor cantidad de comentarios, con gran precisión, lo que pone de relieve el compromiso que asumen los estudiantes frente a la tarea de la revisión colaborativa. En cuanto al tipo de comentarios, los compañeros recomiendan cambios mayormente en cuanto a aspectos formales, mientras que los docentes lo hacen en cuanto a cohesión y coherencia. El menor número de sugerencias de cambio que se realizan son acerca de modalizaciones y construcción de voz del autor, cambios que son mayormente indicados por los docentes.

En cuanto al nivel de aceptación de los comentarios, los autores de los textos admiten de sus compañeros, en mayor medida los comentarios sobre los aspectos formales del texto, mientras que de sus profesores aceptan mayormente las sugerencias acerca de la construcción de la voz en el texto y de la toma de posición.

Finalmente, los autores señalan convenientemente, que, a pesar de que tanto la cantidad de comentarios, como el nivel de aceptación de estos proviene de las intervenciones de pares, la formación con la que cuenta el docente hace que las sugerencias que propinan a las versiones de los documentos sean más profundas y redunden en el mejoramiento de la calidad de los textos finales, como veremos en el apartado 3.3.

Por su parte, como mencionamos en el apartado 3.2.1, el trabajo de Saneleuterio y Gómez-Devís (2020) plantea la revisión colaborativa entre pares sobre un borrador escrito individualmente. En este apartado, damos a conocer los resultados que se obtienen del análisis de tales comentarios de retroalimentación.

Como se describe en el apartado correspondiente, los dos grupos experimentales difieren en cuanto al desempeño del docente: en el grupo A no se producen intervenciones por parte del docente para la revisión de los textos, mientras que esto sí ocurre en el grupo B. Esto parece repercutir en el tipo de revisiones que efectúan los estudiantes: en el primer grupo tienen lugar comentarios y sugerencias

superficiales, referidas a cuestiones formales o de ortografía; en el segundo grupo, en cambio, las intervenciones asiduas de los docentes habilitan procesos de revisión más complejos, que tienden a la construcción coherente del diario de clase y ajustada a la situación comunicativa. El tipo de revisión que se da en cada grupo tiene incidencia en la versión final del texto, puesto que mientras más detenido e integral es el proceso de revisión, mejor calidad tienen los textos a nivel de cohesión, de coherencia y del discurso.

Por último, la propuesta de Nggawu et al. (2022), tal como detallamos en 3.2.1, se implementa en dos ciclos. Recordamos que, mientras que el primer ciclo se caracteriza por una intervención superficial y fundamentalmente teórica del docente, en el segundo ciclo asume un rol más comprometido con los objetivos, con la resolución de problemas que plantean los estudiantes a nivel teórico y procedimental, y también con el apoyo a la construcción de conocimientos de los grupos de trabajo. En ambos las tareas de ECM consistieron en la revisión y retroalimentación de un compañero al ensayo de otro estudiante por medio de una planilla suministrada por el investigador.

El análisis de los resultados del ciclo 1 revela la importancia de la intervención de los docentes en la propuesta. Los estudiantes que realizaron esta actividad de ECM en el primer ciclo expresan que no comprenden bien lo que deben escribir, que la consigna de escribir un ensayo no les queda demasiado clara y que no entienden cabalmente en qué consiste la ECM. De hecho, en el momento de agruparse y poner en práctica las tareas de escritura con el compañero, algunos de ellos se muestran incómodos o renuentes. También se observa, tal como se mencionó anteriormente, que los estudiantes no están lo suficientemente preparados para efectuar correcciones y/o sugerencias a sus pares. En los grupos en los que hay intervenciones más deficientes (en cuanto a todas las dimensiones textuales), las producciones de los ensayos terminan también siendo más deficientes.

Una vez ajustado el ciclo 1, se implementa el ciclo 2, con mejoras notables en los resultados: los estudiantes se muestran interesados en las tareas colaborativas, tienen en claro cuál es la tarea que van a desarrollar y qué estrategia deben llevar a cabo. Como aspectos favorables se mencionan, por un lado, la interdependencia positiva, que permite que cuando se trabaja conjuntamente, un sujeto puede complementar la tarea de otro y de esta forma se profundiza el conocimiento de cada uno sobre la tarea; por otro lado, la posibilidad de ampliar los saberes acerca del

lenguaje, más específicamente, de la escritura. En el proceso de revisión en ECM, las sugerencias de los pares sobre aspectos gramaticales o léxicos abonan a la reflexión metalingüística ya que, para poder efectuar la retroalimentación, deben poder poner en palabras ciertas categorías teóricas que disponen conceptualmente. En tercer lugar, la ECM resulta ventajosa respecto al proceso de creatividad, puesto que cuando se trabaja colaborativamente, se generan nuevas ideas que se comparten mientras se escribe o revisa el documento; además, el trabajo conjunto parece otorgar mayor confianza a los miembros de los equipos a la hora de escribir.

Las autoras concluyen en que hay un rendimiento mayor de los estudiantes cuando revisan colaborativamente que cuando lo hacen de manera individual, basadas en la comparación entre las calificaciones obtenidas por los estudiantes en tareas previas de escritura individual y las obtenidas en la producción de ensayos académicos escritos colaborativamente.

Hasta aquí desplegamos trabajos investigativos acerca de las dinámicas de trabajo en ECM de textos académicos en el nivel superior teniendo en cuenta tanto aquellas pesquisas que indagan acerca de todo el proceso de escritura, más afines a nuestra propia investigación, como aquellas que se centran en los procesos de revisión colaborativa a partir de la escritura individual. Entre los aportes más significativos para el presente estudio destacamos las diferentes modalidades de avance de los textos frente a propuestas de ECM en cátedras universitarias, los recursos y espacios que ofrecen las tecnologías digitales para la generación de intercambios y construcción del consenso, el contenido epistémico de los comentarios en Google Docs y la evidencia de actividad metalingüística en el historial de ediciones, que contribuirán con la caracterización de los eventos letrados. En el apartado subsiguiente, hacemos mención de diversas investigaciones que ahondan en los textos académicos resultantes de la implementación de secuencias didácticas con tareas de ECM

### **3.4 El análisis de los textos resultantes de escritura colaborativa mediada tecnológicamente**

En este apartado mostramos los resultados de las investigaciones que abordan el análisis de los textos producto de la implementación de consignas para ECM. Los trabajos relevados construyen categorías para analizar los textos en función de variadas dimensiones: la coherencia, la cohesión, la corrección y la adecuación (Corcelles Seuba et al., 2013; Lemma, 2023; Nggawu et al., 2022), los

recursos de apelación al lector y las estrategias para la modalización, (Corcelles Seuba et al., 2013) la construcción de la voz del autor en el texto (Nggawu et al., 2022) y la potencia de los argumentos desplegados en los textos académicos (Guasch et al., 2013). En definitiva, los antecedentes muestran una tendencia hacia el estudio de aspectos de índole lingüística, pero también de la dimensión retórica y conceptual.

Entre los autores que destacan el aspecto lingüístico para el estudio de las producciones, Lemma (2023) lleva adelante un trabajo en la Universidad de Ciencias y Tecnología de Addis Abeba de Etiopía, para el cual conforma dos grupos: uno experimental y otro de control, en los cuales participan 20 y 19 estudiantes respectivamente, organizados en equipo. Una vez que todos los participantes elaboran un ensayo de manera individual a modo de pretest, trabajan en equipos a lo largo de cinco semanas: los del grupo experimental tienen como tarea escribir un ensayo de manera colaborativa mediante una wiki; los equipos del grupo control realizan la misma consigna de escritura, pero de manera presencial con lápiz y papel. Ambos tipos de ensayo se evalúan a partir de las siguientes categorías: contenido, organización, vocabulario, gramática y normativa. Se establece una escala numérica para la clasificación y se propone un índice para efectuar la comparación entre los productos escritos en ambas instancias. Los resultados del *pretest* demuestran que ambos grupos se encuentran en condiciones iniciales similares, mientras que en el *postest* los estudiantes que formaron parte del grupo experimental tienen notorias mejoras respecto al rendimiento inicial de los ensayos en las cinco categorías; es decir, obtienen, respecto de los valores iniciales, puntuaciones más altas en todos los aspectos evaluados de sus ensayos colaborativos. De acuerdo con la autora, el uso de wiki ayuda a los estudiantes a tener un mejor desempeño en todas las áreas de la escritura.

Por su parte, Corcelles Seuba et al. (2013) además de prestar atención a los aspectos puramente lingüísticos de los textos producidos en grupos, toman en consideración el análisis de elementos propios de la situación comunicativa. Como hemos adelantado, los investigadores analizan la primera y la última versión de un artículo científico-académico elaboradas individualmente por estudiantes y revisada de manera colaborativa por pares y docentes en el marco de seminarios orientados a la elaboración de trabajos finales de grado. Los investigadores están interesados en el grado de aceptación de las sugerencias brindadas y la forma en que influyen en la calidad del texto final entregado. Los aspectos evaluados para determinar la

calidad de los artículos comprenden la estructura del género (resumen, introducción, métodos, resultados, discusión y conclusiones), la coherencia, la cohesión, el uso de recursos discursivos (por ejemplo, los matizadores), los potenciadores, las autorreferencias y las valoraciones; y también los recursos para implicar al lector, la intertextualidad y aspectos formales como la puntuación. Tras evaluar las versiones de los artículos a partir de una rúbrica que califica del 1 al 5 las diferentes dimensiones del género para determinar su calidad, encuentran que las versiones finales de los artículos tienen una calidad notoriamente superior respecto de las versiones preliminares y que existe una correlación entre esa mejora en la calidad y la aceptación de sugerencias referidas a la construcción de la voz del autor, la apelación al lector, la coherencia y la cohesión.

Los autores concluyen en que una mayor revisión del texto incide positivamente en su calidad. Además, si bien los compañeros fueron más prolijos que los profesores en sus comentarios, los aportes de los docentes respecto a la coherencia y cohesión fueron considerados como muy valiosos para la mejora de la calidad del texto final.

La mejora en las versiones finales de textos trabajados de manera grupal también es registrada en Guasch et al. (2013), quienes se enfocan no solo en la revisión de los textos como Corcelles Seuba et al. (2013), sino en todo el proceso de escritura colaborativa.

Guasch et al. (2013) llevan adelante la secuencia didáctica que detallamos en el apartado 3.2.1. orientada a la identificación y evaluación de tipos de *feedback* entre compañeros y entre docentes y compañeros para la producción de un ensayo académico. Ocho grupos escriben colaborativamente este ensayo y reciben comentarios de retroalimentación del docente, o bien, del docente más un equipo de compañeros de curso. Además, los equipos reciben *feedback* de diferentes tipos: correctivo, epistémico, sugestivo o epistémico y sugestivo. Los resultados indican varios puntos valiosos: en primer lugar, las versiones finales son notablemente de mejor calidad que los borradores. Esto quiere decir que después de recibir retroalimentación, hay una mejora en la producción de ECM. En segundo lugar, que los grupos que reciben retroalimentación epistémica o epistémica y sugestiva entregaron mejores versiones finales. En este sentido, pareciera que recibir comentarios que incitan a la reflexión sobre la escritura y sobre lo que se ha escrito, que proponen una autoevaluación acerca de los objetivos que se persiguen con el



escrito y lo que se necesita para ello, tienen un impacto más positivo en el proceso de ECM que aquella retroalimentación que se limita solamente a indicar cómo proceder o cómo mejorar. También la investigación da a conocer que los estudiantes prefieren la retroalimentación de parte de los profesores más que la de profesores y estudiantes, y que es esta retroalimentación preferida la que se tradujo en mejores resultados en los ensayos finales.

Finalmente, Nggawu et al. (2022) evalúan la producción de ensayos escritos de manera individual y revisados colaborativamente en dos ciclos de implementación de una propuesta. En ambos ciclos, las categorías de análisis son: nivel de enfoque o de detalle del texto, organización, construcción de la voz en el texto, selección de palabras, gramática y puntuación. La escala para calificar los ensayos incluye cuatro criterios. De mayor a menor: muy bueno; bueno; regular e insuficiente. Los resultados indican una mejora notable de los ensayos en todas sus dimensiones.

En los estudios que consideran el análisis de los textos resultantes de procesos de ECM, la intervención colaborativa entre pares favorece notablemente la producción de textos académicos. Algunos trabajos ponen en evidencia esta mejora en aspectos puramente lingüísticos, mientras que otros contemplan dimensiones retóricas y conceptuales que resultan relevantes para la presente investigación como la construcción de la voz en el texto, o la consideración de la estructura textual del género académico solicitado. Ninguno considera, sin embargo, la dinámica de trabajo en el ECM como dimensión a evaluar.

### **3.5 Perspectiva de estudiantes sobre escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales**

En este apartado sistematizamos los trabajos que investigan las percepciones y valoraciones de estudiantes universitarios sobre experiencias en ECM de textos académicos. Algunos estudios se focalizan en el punto de vista acerca de las aplicaciones tecnológicas utilizadas en las experiencias, mayormente Google Docs (Chiecher et al., 2017; Delgado Benito y Casado Muñoz, 2012; Nasri et al. 2022; Yibre y Haile, 2023); otros, en cambio, buscan relevar las perspectivas relativas a las experiencias de escritura en grupo (Bidiña et al., 2019; Brodahl y Hansen, 2014; Ortiz Navarrete et al., 2021; Ranz López, 2018; Van y Tran, 2023). A continuación, nos referimos al primer grupo de trabajos y después, al segundo.

El trabajo de Delgado Benito y Casado Muñoz (2012) recoge las valoraciones de estudiantes a partir de una propuesta que consiste, como se detalla en el apartado 3.2.1, en la escritura colaborativa de un resumen sobre un material de cátedra. Para acceder a las valoraciones sobre la experiencia de ECM, las investigadoras, por un lado, suministran a los estudiantes cuestionarios que indagan el nivel de conocimientos previos sobre las herramientas digitales empleadas, los aprendizajes adquiridos con la experiencia, el grado de dominio alcanzado y la utilidad que encuentran en estas herramientas para otros contextos; por otra parte, realizan grupos de discusión para conocer las valoraciones acerca de las ventajas y desventajas que ofrece Google Docs para este tipo de tareas de escritura.

De acuerdo con los cuestionarios, la mayoría de los estudiantes no conocía la herramienta Google Docs. La valoración acerca de la utilidad que tiene esta herramienta para la mayor parte de los estudiantes es alta; de hecho, la mayoría señala que volvería a utilizarla en otros contextos. Finalmente, el cuestionario arroja un dato interesante puesto que, del desconocimiento inicial, los estudiantes pasaron a tener, según su propia evaluación, un dominio medio de la herramienta.

En cuanto a los grupos de discusión, señalan que Google Docs resulta fácil de usar; propicia para el trabajo colaborativo, en el que la responsabilidad está distribuida entre todos los integrantes del grupo; permite optimizar tiempos y anula dificultades que pueden tener lugar en la presencialidad como los horarios y las distancias. Como desventajas, encuentran que esta plataforma exige buenas condiciones de conectividad y de equipamiento informático. Cabe destacar que este estudio se lleva a cabo en 2012 y, desde ese momento hasta la actualidad, Google Docs ha mejorado sus condiciones en cuanto a la interfaz y también al almacenamiento.

Chiecher et al. (2017) llegan a conclusiones similares en una intervención didáctica en la que 52 estudiantes, distribuidos en grupos de tres a cinco integrantes, escriben colaborativamente un texto para responder a una consigna planteada por la docente por medio de Google Docs. Se recogen las valoraciones acerca de la herramienta a partir de un cuestionario cuyos puntos más relevantes comprenden el conocimiento de esta plataforma, las ocasiones de uso y una evaluación general sobre la aplicación. Los resultados reflejan que, a pesar de que la mayoría de los estudiantes conoce Google Docs antes de la implementación de la propuesta, solamente uno la usa para escribir colaborativamente. Frente a la pregunta sobre la

valoración de la herramienta una vez implementada la propuesta, las respuestas fueron concluyentes, ya que el 82% de los estudiantes marcaron una evaluación positiva para la plataforma, dado que es potente para escribir colaborativamente en línea, resulta útil, flexible, sencilla y eficaz.

Es interesante la conclusión que plantean las investigadoras, puesto que bajo la premisa de que los jóvenes que asisten en la actualidad a la universidad son “nativos digitales” los adultos suponen que los estudiantes cuentan con un bagaje que realmente no tienen, sobre todo en lo que refieren a la resolución de tareas académica. Coincidimos con las autoras acerca del rol docente respecto del uso de las tecnologías digitales:

la misión de los educadores no se reduce a alfabetizar en una disciplina específica, sino que también involucra la alfabetización de los aprendices digitales en competencias digitales (valga la redundancia), competencias del siglo XXI, que les serán necesarias para el desempeño en cualquier ámbito profesional (p. 61).

A conclusiones similares arriban Nasri et al. (2022) trabajando en una cátedra de Enseñanza de Inglés como Segunda Lengua de una universidad pública de Malasia. En este marco, analizan las percepciones que tienen los estudiantes sobre la plataforma Google Docs en dos sentidos: el primero, respecto de esta aplicación como herramienta para el aprendizaje de la escritura individual y el segundo, como herramienta para el aprendizaje de la escritura de manera colaborativa.

A los 98 estudiantes, después de la implementación de una secuencia didáctica (ver detalles en el apartado 3.2.2) se les suministra un cuestionario que recoge sus puntos de vista. Los resultados dan cuenta de que la mayoría de los participantes se muestran a favor del uso de Google Docs en el aprendizaje de la escritura. Valoran positivamente la retroalimentación de los docentes por medio del recurso de comentarios de Google Docs e indican que esta influencia positivamente la experiencia colaborativa del grupo.

Esta tendencia se replica en cuanto a la consideración de Google Docs como herramienta propicia para la ECM. La mayor parte de los estudiantes evalúa que el intercambio por medio de comentarios y sugerencias con los compañeros fueron útiles para el mejoramiento de las habilidades de escritura.

El último de los trabajos investigativos que referenciamos acerca de las percepciones de los estudiantes respecto de las tecnologías digitales para la ECM corresponde a Yibreh y Haile (2023), quienes llevaron a cabo su investigación en la Universidad Científica y Tecnológica Addis Abeba, en Etiopía, durante el primer semestre del ciclo académico 2021-2022. La experiencia consiste en que estudiantes de primer año de ingeniería inscritos a un curso de redacción de textos en inglés escribieran un ensayo argumentativo por medio de la plataforma wiki. Hacia el final del curso, los docentes emplearon diversas estrategias metodológicas para conocer las percepciones de los estudiantes sobre la escritura colaborativa basada en wiki, como también sobre los desafíos que enfrentan a la hora de escribir usando esta plataforma. Los investigadores encuestan a 35 estudiantes, luego de lo cual entrevistan a 10 de ellos mediante un *focus group*.

Los resultados muestran, en primer lugar, que los estudiantes se enfrentan a dos tipos de desafíos: unos de naturaleza psicológica, vinculados a las inseguridades o confusiones iniciales y otros de naturaleza funcional, que tienen que ver con el bajo nivel del dominio de la herramienta al principio del proceso. Todas estas dificultades, sin embargo, desaparecen a medida que los estudiantes se familiarizan con el funcionamiento de la plataforma. De hecho, los resultados también manifiestan que la wiki es considerada beneficiosa para incentivar la participación de los estudiantes. La mayoría asegura que les permite interactuar para mejorar su habilidad general de escritura. Asimismo, afirman que este recurso digital es de fácil uso y brinda oportunidades para practicar la escritura.

Frente a todo lo expuesto, los investigadores concluyen que la herramienta digital wiki proporciona a los estudiantes una experiencia de escritura colaborativa beneficiosa para el trabajo con la escritura de textos argumentativos, promoviendo sólidas interacciones entre los participantes. Advierten también los autores que, frente a los desafíos iniciales que exponen los estudiantes, se torna imprescindible la participación de los docentes. La aplicación no es absolutamente intuitiva, por ello mismo, requiere de instrucción por parte de quienes llevan adelante el dictado del curso.

Encontramos, entonces, que dentro de este primer grupo de trabajos acerca de las valoraciones de los estudiantes sobre las tecnologías digitales para la ECM la presencia e intervención docente sostenida constituye un aspecto fundamental para el éxito de las producciones colaborativas de los estudiantes.

Aludimos a continuación a aquellos estudios que hacen hincapié en las valoraciones de estudiantes sobre las propias experiencias con ECM.

En primer lugar, presentamos el aporte de Brodahl y Hansen (2014), de la Universidad de Agder, Noruega, que contempla las percepciones de estudiantes universitarios tanto acerca de la ECM como de dos plataformas tecnológicas para la producción de ensayos reflexivos: Google Docs y EtherPad. Los autores emplean instrumentos como encuestas y notas de reflexión que suministran a 177 participantes, quienes, para la escritura de ensayos cuya extensión es de dos a tres páginas, conforman 29 grupos de entre cinco y siete estudiantes.

La encuesta busca recuperar las valoraciones de los estudiantes acerca de su propia competencia tecnológica, la frecuencia con la usan plataformas digitales para la escritura, el agrado o desagrado que les producen las ediciones y comentarios de compañeros hacia sus aportes al texto colaborativo y, finalmente, sobre la satisfacción o insatisfacción que les genera la edición o comentarios hacia contribuciones de sus pares.

En el análisis de los resultados, los autores encuentran que un porcentaje bajo de estudiantes se sintió motivado para el uso de herramientas digitales para la ECM. Casi el mismo porcentaje que declaró que la calidad en la colaboración mejoró a partir del empleo de estas herramientas.

Respecto de las intervenciones de otros hacia las propias contribuciones para la ECM, la mayoría de los estudiantes las valoró positivamente; el mismo caso se da a la hora de evaluar la satisfacción de editar o comentar aportes de otros compañeros. Asimismo, la mayor parte de los entrevistados señala que el hecho de armar grupos de cinco, seis o siete participantes para escribir es caótico. Consideran que grupos de tres personas hubiese resultado mejor.

Concluyen los autores diciendo que para mejorar la efectividad de herramientas digitales como GoogleDocs y EtherPad para trabajos de ECM, es preferible que los grupos oscilen entre dos o tres integrantes; además, es relevante que antes del empleo de estas plataformas, los estudiantes se familiaricen con ellas, que experimenten en clases y resuelvan dificultades, que indaguen sobre los recursos y potencialidades que ofrecen. Por último, indican que también es propicia la preparación previa a una tarea de ECM respecto de roles, reglas, modos de intervención y revisión en el documento colaborativo para que, de esta manera, los

estudiantes adquieran seguridad y confianza a la hora de comentar y revisar los textos.

Por su parte, la investigación de Ranz López (2018) es llevada a cabo en la Universidad Autónoma de Yucatán, México e indaga a partir de un estudio de casos, las percepciones sobre vivencias que tienen estudiantes universitarios de diversas carreras de grado al realizar tareas de escritura colaborativa. Para concretar este objetivo, a diferencia de los trabajos que presentamos hasta ahora, Ranz López no se vale de intervenciones didácticas con el objeto de analizarlas, sino que emplea entrevistas a estudiantes que han tenido experiencias de ECM en la universidad y que reconstruyen sus vivencias en torno a estas actividades.

Los resultados que arroja su investigación muestran una tendencia hacia el control centralizado; generalmente un solo integrante asume la función de coordinar la escritura del documento. Sobre los roles que desempeñan los integrantes para escribir colaborativamente, señalan los entrevistados que en general, el líder distribuye los fragmentos que cada miembro debe escribir en el documento y también observa los avances para el cumplimiento de la tarea. En este sentido, tiende a asumir también los demás roles, puesto que las intervenciones de los compañeros se limitan a la redacción de párrafos. Los entrevistados manifiestan que no hay mucha actividad de planificación ni de revisión colaborativa, por lo cual la toma de decisiones tampoco se da de manera colaborativa, más bien, a las decisiones finales las toma el líder del grupo, que suele ser el agente más comprometido con la tarea.

A partir de estos resultados, la autora concluye que en primer lugar, la asunción de control centralizado de los textos empobrece la experiencia de escribir colaborativamente, ya que mientras más involucramiento, intercambio de ideas y negociación haya en los grupos, más rica termina siendo la experiencia de escritura.

En segundo lugar, los integrantes de los grupos perciben de manera positiva la distribución de roles, pero en lo concreto, cuando en el equipo no cumple su función, se completa el trabajo de manera improvisada y a último momento, lo que se traduce en textos fragmentados e incoherentes. Así, las diferencias entre las capacidades de los miembros son apreciadas como un obstáculo.

También el trabajo de Bidiña et al. (2019) da cuenta de las valoraciones de los estudiantes después de intervenir en una experiencia de ECM. Como precisamos

en el apartado 3.2.1, las investigadoras proponen la escritura colaborativa de un texto académico, un informe de lectura crítico, en grupos de a dos.

A partir de una encuesta que propinan al total de estudiantes de la cátedra, el 81% valora la experiencia como positiva. Los fundamentos de tal valoración se desprenden, según lo señalan los estudiantes, del agrado que les produce la tarea de ECM y del hecho de que esta modalidad les permite comprender mejor el tema. En menor medida mencionan la eficacia y fluidez de los recursos utilizados para la escritura o la posibilidad de debatir ideas. Ningún estudiante indica que la experiencia le resultara negativa.

La encuesta parece marcar la misma tendencia que señalan Chiecher et al. (2017) en cuanto al desconocimiento de la herramienta Google Docs. El 40% de los encuestados no conoce esta aplicación antes de la intervención didáctica. Después de la actividad de escritura, el 90% la considera eficaz para este tipo de tareas.

Desde la perspectiva de los encuestados, los aspectos que más los ayudan para la escritura del informe de lectura crítico son en primer lugar, las intervenciones de los docentes; en segundo lugar, escribir junto con un compañero y finalmente, las consignas que especifican el trabajo a realizar. Por último, es importante señalar que los estudiantes prefieren la modalidad de ECM en conjunto, antes que la secuencial o en paralelo.

Por su parte, Ortiz Navarrete et al. (2021), en base a entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes de segundo año del profesorado universitario en inglés de una universidad chilena, analizan sus percepciones acerca de, por un lado, el *feedback* correctivo, es decir, la retroalimentación que implica la identificación de imprecisiones en la escritura y la proporción de la forma lingüística correcta (Bitchener y Knoch, 2010; Muñoz Muñoz y Sáez Carrillo, 2019), brindado por sus docentes de manera virtual; y por otro, la corrección colaborativa de errores. En cuanto a las percepciones de los estudiantes acerca del *feedback* virtual, los entrevistados señalan varios beneficios, entre los cuales resaltan la facilidad, la rapidez y la disponibilidad del acceso a las sugerencias realizadas por los docentes. También valoran positivamente la posibilidad de trabajo sincrónico en los momentos en los que el docente realiza las devoluciones en tanto habilita una mejor interacción entre profesores y estudiantes. Finalmente, destacan los beneficios de los errores expuestos, puesto que ello hace posible la toma de conciencia para su corrección. Esto da lugar a que los investigadores aseguren que en la revisión colaborativa los

estudiantes se complementan para el logro de los objetivos en común, lo que genera una interdependencia positiva que repercute en una mayor conciencia de errores y potencia mejores intervenciones para corregirlos.

Como desventajas del trabajo en grupo para la corrección, los entrevistados destacan las diferencias que existen entre los aportes que realizan los distintos integrantes del grupo. Así, uno de los miembros puede participar activa y frecuentemente, mientras que otro interviene mínimamente.

Concluyen los investigadores señalando que Google Docs es una plataforma que potencia el *feedback* en línea, por lo que sería recomendable que este recurso se integrara regularmente a las tareas de corrección de textos académicos. Por último, exponen que, en cuanto a la corrección colaborativa de errores, los estudiantes señalan más ventajas que desventajas; ello puede considerarse como un respaldo a la inclusión de esta práctica más asiduamente en los trabajos de escritura universitaria, puesto que este tipo de actividades generan en los estudiantes roles más activos y promueven la autonomía, la discusión y la reflexión entre pares.

Estos resultados son similares a los planteados por Van y Tran (2023) en un estudio realizado en la Universidad de Van Lang, en Vietnam. En el contexto de la asignatura denominada Escritura 5, del tercer año del plan de estudios de la carrera de Inglés, se aplica una encuesta a los 50 estudiantes y una entrevista a 10 de ellos. El cuestionario que deben responder los estudiantes gira en torno a aspectos positivos y negativos de la ECM. Por su parte, la entrevista contempla dos preguntas vinculadas con las dificultades encontradas al emplear esta estrategia y sus resoluciones.

Los resultados muestran que las percepciones de los estudiantes son positivas en diversos sentidos, por ejemplo, la repercusión en la mejora de la calidad de los ensayos que se producen, la consideración de nuevos modos de organizar la información en el texto y el favorecimiento al ejercicio de habilidades blandas como el intercambio comunicativo o la búsqueda de resolución de problemas.

Las dificultades que exponen los estudiantes vietnamitas tienen que ver con las contribuciones desiguales en el trabajo colaborativo, los conflictos en cuanto a las diferencias en los puntos de vista, en la gestión de los tiempos y en cuanto a diferencias en la motivación para la participación. A su vez, los estudiantes consideran que estas dificultades tienen soluciones factibles, como establecer



llamados de atención para insistir en la participación y progreso de los textos, establecer votaciones para remediar la falta de consenso o la retroalimentación fundada y respetuosa frente a los aportes de los compañeros.

En este apartado, observamos que mayormente las experiencias de ECM de textos académicos se traducen en valoraciones positivas por parte de los estudiantes universitarios, con muy pocas excepciones. Las investigaciones en general muestran que el uso de las plataformas como Google Docs para la escritura en grupos conlleva múltiples ventajas como lo son la facilidad y la permanencia en el acceso, tanto a los documentos como a los comentarios y al historial de edición; la posibilidad del trabajo sincrónico entre compañeros, pero también entre docentes y estudiantes, o el beneficio que supone la administración de los propios tiempos para escribir, para trascender limitaciones respecto de horarios y espacios.

Las desventajas mencionadas remiten a puntos como el almacenamiento o las fallas de la interfaz, aspectos que en el transcurso de los últimos años han evidenciado mejoras.

De acuerdo con los antecedentes relevados sobre la perspectiva de estudiantes universitarios sobre propuestas de ECM en sí, existe una preeminencia de percepciones positivas que ponen de relieve los beneficios de este tipo de dinámica: la resolución de problemas a partir de la discusión con los pares, la complementariedad en los puntos de vista, la distribución de las responsabilidades para el cumplimiento de las tareas y el intercambio de ideas. Las desventajas que se señalan tienen que ver, sobre todo, con la falta de compromiso para la resolución de las tareas, lo que hace que recaigan más responsabilidades en un miembro del equipo y termine desequilibrándose la distribución de las tareas. Sin embargo, en general, las experiencias reflejan la concreción de aprendizajes significativos para los estudiantes, quienes remarcan que las volverían a implementar para otro tipo de tareas en la academia.

### **3.6 A modo de cierre**

En el presente capítulo hemos mostrado las investigaciones nacionales e internacionales acerca de la escritura colaborativa de textos académicos mediadas por tecnologías digitales que resultan más relevantes para esta investigación y sus objetivos. Los trabajos relevados provienen de contextos geográficos diversos; de hecho, ponemos al alcance la recensión de investigaciones producidas en los cinco

continentes, lo que permite dar cuenta de la relevancia que va adquiriendo nuestro objeto de estudio a nivel mundial, sobre todo en los últimos años. El modo en que sistematizamos tales investigaciones, considerando las categorías de secuencia didáctica y rol docente, dinámica de ECM, análisis de textos resultantes, y perspectiva de estudiantes, orienta el orden de las categorías que retomamos en los capítulos destinados a la muestra de resultados.

Así, las investigaciones detalladas en el primer apartado, que se refieren a las secuencias didácticas implementadas en diversos contextos universitarios, nos permiten comprender, más allá de las diferencias propias del medio particular donde se implementan, cuáles son las fortalezas y debilidades de cada diseño de secuencia, a qué resultados se arriba con su puesta en práctica y, en función de las limitaciones y recomendaciones que esbozan, qué aspectos resulta necesario considerar o evitar. Notamos en estos trabajos que hay muy pocas secuencias didácticas que atiendan al proceso completo de ECM y ninguna que contemple la escritura de reseñas académicas y su importancia para la posterior elaboración de trabajos finales de grado.

Las intervenciones de los docentes en los procesos de ECM representan un aspecto sustancial para la totalidad de los trabajos referidos. De hecho, lo hayan o no investigado, este factor emerge, sobre todo cuando se consideran las apreciaciones de los estudiantes. De este ello, en efecto, depende en gran medida el tipo de resultados que se obtienen en las investigaciones, lo cual lleva a remarcar que ninguna tecnología en sí misma garantiza la excelencia en las producciones escritas; lo que sucede es que a partir de ellas se puede mediar el trabajo siempre que exista una propuesta didáctica potente, pensada e intencionada.

En cuanto a las dinámicas de ECM, presentamos trabajos que describen y explican los procedimientos, las estrategias, las actividades y las modalidades de interacción (negociación, planteo de desacuerdos) que ponen en juego los estudiantes para sus procesos de escritura colaborativa. Mientras que algunos de los trabajos relevados ponen el foco en el análisis de los procesos que conlleva la ECM en grupos desde la planificación hasta la entrega de los textos producidos, otras investigaciones atienden a las actividades colaborativas específicamente en el momento de la revisión. En este último caso, los textos de los estudiantes son escritos de forma individual y revisados colaborativamente. Las conclusiones a las que arriba la mayoría de los estudios tienden a resaltar las repercusiones positivas

que tiene para la escritura de textos académicos la implementación de propuestas de ECM, tanto en lo que concierne al tipo de aprendizajes que se logra, como a la autonomía que consiguen los estudiantes o al trabajo metalingüístico resultante. Sin embargo, podemos afirmar que el abordaje de la negociación como categoría inherente al estudio de los procesos de ECM es incipiente. Son escasas las investigaciones que consideran este aspecto y en general no se encuentra en ellas la vinculación de los tipos de negociación con las modalidades que asumen las dinámicas de ECM.

Otra de las ventajas que se desprenden de la implementación de tareas en ECM en la universidad es la calidad de las producciones textuales. Así, encontramos que en todos los trabajos revisados que comparan versiones de textos académicos escritos individualmente con textos producidos de manera colaborativa se evidencia una notable mejoría en cuanto a múltiples dimensiones: formal y normativa, léxica, discursiva, estructural, retórica y comunicativa. Estos aportes constituyen recursos muy válidos para nuestra investigación, pero ninguno considera, más allá de la evaluación de los escritos y el tipo de retroalimentaciones recibidas, la descripción de los cambios que van asumiendo los textos a partir de la colaboración de sus miembros y el tipo de dinámicas que se vayan desarrollando, tópicos que serán centrales en nuestro trabajo.

La última de las categorías que nos permite sistematizar los antecedentes revisados es la referida a las percepciones de los estudiantes acerca de experiencias en tareas de ECM y el uso de tecnologías digitales para su concreción. En la menor parte de los antecedentes encontrados se señalan algunas valoraciones negativas hacia el uso de tecnologías digitales, pero las respuestas en esos casos tienen que ver con la poca preparación que se les ha dado desde las cátedras para el trabajo con nuevos dispositivos, o bien, con problemas de interfaz de ciertas plataformas que han encontrado en los últimos años una evidente mejora, problema al cual atendemos en el presente trabajo. En la mayoría de los trabajos se evidencian valoraciones positivas por parte de los estudiantes, quienes rescatan lo potente que resulta el intercambio de puntos de vista con compañeros a la hora de escribir.

Consideramos que resulta indispensable considerar en nuestra investigación aquellos aspectos señalados como negativos porque permiten observar y, en función de ello, ajustar puntos relevantes. De hecho, sostenemos que las desventajas indicadas en estos trabajos pueden resolverse a partir de las modificaciones en la

intervención docente o el establecimiento de pautas claras y objetivos concretos para las actividades de ECM, que es lo que presenta nuestra propuesta. El trabajo que proponemos comparte intereses y apreciaciones con la mayoría de las investigaciones aludidas, sobre todo en lo que respecta al relieve que adquieren las intervenciones docentes en las propuestas de ECM; sin embargo, ninguno de los trabajos mencionados aborda todas las dimensiones que implica la escritura colaborativa en su conjunto para la elaboración de reseñas académicas: las condiciones didácticas para promover el trabajo, las actividades de preescritura, escritura propiamente dicha y posescritura, las apreciaciones de los estudiantes acerca de sus propias prácticas, la evaluación de las versiones finales producidas por los grupos conformados para la implementación de la propuesta didáctica, entre otros aspectos relevantes. En el presente trabajo planteamos justamente abordar la complejidad de la escritura colaborativa de reseñas mediadas por tecnologías digitales y su enseñanza.

## **4. Marco metodológico**

### **4.1 Introducción**

Como hemos mencionado anteriormente, el objetivo general de nuestra investigación es diseñar y evaluar, a partir de una investigación-acción, las condiciones didácticas para el desarrollo de estrategias de escritura colaborativa en entornos mediados tecnológicamente que permitan mejorar la producción textual en el ámbito universitario. Para concretar este objetivo, resulta imprescindible la implementación de estrategias metodológicas coherentes y acordes con el complejo fenómeno que buscamos explicar. En función de este objetivo, podemos declarar como anticipación de sentido (Flick, 2007) que es a partir de una secuencia didáctica orientada a la ECM de reseñas académicas que se promueve la elaboración de estos textos en particular y se prepara a los estudiantes para la producción de textos más complejos como el TFG.

Presentamos, entonces, de manera fundamentada en este capítulo las decisiones metodológicas a partir de las cuales trabajamos.

Primero, damos cuenta del tipo de investigación y su diseño; segundo, nos referimos al contexto del estudio y de los participantes detallando también cuestiones éticas; tercero, precisamos las estrategias de relevamiento y procesamiento de los datos; cuarto, describimos los procedimientos de análisis y, finalmente, aludimos a la credibilidad y consistencia de la investigación.

### **4.2 Definición del tipo de investigación y su diseño**

El estudio propuesto es netamente cualitativo, en tanto se orienta a comprender fenómenos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández Sampieri et al., 2016; Vasilachis de Gialdino, 2012), y asume el diseño de una investigación-acción (I-A), que construye el conocimiento por medio de la práctica (Contreras, 1994a, 1994b; Kemmis, 2006; Kemmis y MacTaggart, 1988).

Podemos justificar que nuestro estudio se enmarca en los principios de la I-A en tanto responde adecuadamente a las cuatro preguntas que plantea Suárez Pazos

(2002, p. 3) para caracterizar este tipo de diseño: ¿qué se estudia?, ¿quiénes participan?, ¿cómo se estudia? y ¿para qué?

¿Qué se estudia? La I-A se caracteriza por enfrentarse a las problemáticas reales que acontecen en ámbitos sociales concretos como lo es el educativo. En nuestro trabajo, según hemos referido en el capítulo introductorio, partimos de estudios previos que ponen de manifiesto los desafíos que enfrentan los estudiantes de grado para resolver las actividades de escritura en la universidad y, en particular, el trabajo final de la carrera. De hecho, varios estudios explican que el éxito o el fracaso de muchas trayectorias académicas depende en gran medida del dominio de que disponga el estudiante para este proceso tan complejo.

Asimismo, los distintos espacios curriculares que conforman la oferta académica de la Universidad Nacional de Villa María no son ajenos a estas problemáticas en torno a la escritura. Las dificultades respecto a la producción de textos académicos se acentúan aún más en los espacios destinados a la elaboración de Trabajos Finales de Grado. Los TFG exigen el dominio de ciertas estrategias, procedimientos y modos escriturarios que son específicos y no se comparten con otras actividades que requieren escritura. Así, en instancias de la vida universitaria de la UNVM, como reuniones de equipos de cátedra, de Consejo Directivo, de Comisiones de Coordinación de cambios de plan de estudio, es recurrente el planteo acerca de la necesidad de atender este problema desde las áreas profesionales especializadas. En efecto, desde el claustro docente y también desde el estudiantil, frecuentemente se le plantea a la investigadora la necesidad del abordaje de estos fenómenos para la búsqueda de respuestas en pos del mejoramiento de las prácticas letradas que requiere la confección de TFG. Entre otros, existen tres espacios curriculares de la UNVM, idénticos en su denominación y muy similares en su diseño, en los cuales docentes y estudiantes manifiestan comúnmente esta necesidad de mejora: el Taller de Apoyo al Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Trabajo Social, el Taller de Apoyo al Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicopedagogía y el Taller de Apoyo al Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Nuestra situación problemática, entonces, gira en torno a la escritura de textos académicos en el ámbito de carreras de grado de la universidad y, muy especialmente, en asignaturas orientadas a la elaboración del trabajo final de la carrera. En este marco, buscamos diseñar y evaluar, a partir de una investigación-

acción, las condiciones didácticas para el desarrollo de estrategias de escritura colaborativa en entornos mediados tecnológicamente que permitan mejorar la producción textual en asignaturas universitarias que manifiestan desde hace tiempo que sus estudiantes tienen dificultades para realizar las tareas de escritura de reseñas académicas. Tal como advertimos en la introducción y en el capítulo 2, entendemos que la reseña es un género académico potente si lo pensamos como texto intermedio (Castelló, 2021) que contribuye a impulsar a los estudiantes hacia la escritura de textos más complejos, como lo es el TFG. Esto se debe a que la escritura de reseñas les permite a los estudiantes producir conocimiento teórico e insumos conceptuales que podrán aprovechar posteriormente y también activar estrategias de textualización que son necesarias para el TFG. Como explicamos en el capítulo teórico, la escritura de reseñas académicas exige la puesta en marcha de procedimientos discursivos, textuales, léxicos y retóricos que resultan afines a los propios del TFG. De esta manera, por medio de la implementación de una secuencia didáctica para la escritura de un género intermedio como la reseña, ¿buscamos acercar? acercamos a los estudiantes a la escritura de un texto complejo como el TFG.

¿Quiénes participan? La investigadora docente está inmersa en la situación didáctica y trabaja en tres ciclos distintos con los docentes y los grupos de las tres asignaturas orientadas a la elaboración del trabajo final de grado en la Universidad Nacional de Villa María. El primer ciclo, llevado a cabo en la asignatura Taller de Apoyo al TFG de la Licenciatura en Trabajo Social, tiene lugar entre los meses de agosto y septiembre de 2020. El segundo ciclo, que se realiza en el Taller de Apoyo al TFG de la Licenciatura en Psicopedagogía, entre los meses de septiembre y noviembre de 2021, mientras que el último ciclo, implementado en el Taller de Apoyo al TFG de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, se lleva a cabo entre abril y mayo de 2023.

Como en toda I-A, el rol tanto del investigador como de los docentes y estudiantes involucrados es sumamente proactivo. De hecho, los equipos de cátedra de los espacios curriculares de los tres ciclos asumen una participación importante en todo el proceso investigativo y no se limitan a la observación pasiva de los procedimientos.

Resulta relevante poner en consideración algunos aspectos acerca del rol de la investigadora. Se trata de una mujer de 36 años de edad al comienzo de la

pesquisa, con catorce años de trayectoria académica como docente investigadora de la UNVM. Esta trayectoria hace posible que la investigadora establezca contactos constantemente con equipos de cátedra de diversas carreras de la universidad. El hecho de que indague sobre la problemática de la escritura académica en el grado universitario también favorece el planteo de dificultades para la escritura y la producción de conocimiento por parte de diversos agentes de esta comunidad académica.

La inmersión de la investigadora en el trabajo de campo se produce de modo tal que no altera el desarrollo de los contenidos del espacio curricular en ninguno de los ciclos. En este sentido, se puede advertir que los equipos de cátedra y la investigadora generan acuerdos con la intención de que las actividades que propone la investigación se vinculen coherentemente con el proceso de elaboración del TFG siguiendo un hilo conductor que sea evidente para los estudiantes.

Nos parece pertinente destacar aquí el papel que juegan tres aspectos puntuales en la I-A. Nos referimos al compromiso, a la participación activa y a la reflexividad de la investigadora. El primero de estos aspectos tiene vinculación con que la investigadora está motivada en la realización de su trabajo porque busca dar respuesta a una problemática concreta y compleja de su lugar de trabajo. Supone que la I-A constituye una excelente oportunidad para conocer profundamente la naturaleza de esta problemática e intentar generar mejoras a partir de su intervención. En este sentido, asume una participación activa a lo largo de toda la investigación con un nivel de involucramiento creciente en las distintas etapas. Justamente, la previsión de este involucramiento exige una actitud reflexiva constante. En este sentido, podemos mencionar que la investigadora establece diálogo sostenido con su directora de tesis y con otros expertos, así, constantemente pone en discusión sus posicionamientos, prejuicios y perspectivas tanto para el diseño, como para la implementación y el análisis de la investigación.

¿Cómo se estudia? En nuestra investigación, trabajamos de manera espiralada secuencialmente a partir de procesos de planificación, acción, reflexión y ajustes. Esta modalidad de trabajo implica la identificación y clarificación de la situación problemática, la formulación de un plan de acción, la implementación como acción observada, meditada, fundamentada, que se adecua al contexto en el que se produce, y el momento de reflexión. La revisión de las acciones torna posible analizar,



interpretar y extraer conclusiones. Los resultados permiten revisar la planificación y, en función de ellos, se configuran nuevos ciclos de planificación, acción y reflexión.

En el primer momento, que apunta a la identificación y clarificación de la situación problemática, recabamos información acerca de los escollos en torno a la escritura académica en las carreras de grado universitario. Además, frecuentamos equipos de cátedra de diferentes carreras en el ámbito de la UNVM que asiduamente plantean la necesidad de mejoras en las producciones escritas de sus estudiantes. Las dificultades que se perciben como más relevantes tienen que ver con la escritura del TFG, texto con el cual se concluye el trayecto de formación profesional.

A fin de clarificar, profundizar y diagnosticar los problemas de escritura específicos, realizamos una inmersión inicial en el contexto mediante: a) encuesta sobre escritura académica, escritura colaborativa y uso de tecnologías digitales, considerando fundamentalmente las tecnologías para la escritura.; y b) entrevista a los docentes de las materias involucradas en la experiencia.

Las respuestas a la encuesta a los estudiantes, cuyas características detallamos en el apartado Relevamiento de los datos, nos permiten identificar información acerca de: escritura de géneros académicos a lo largo de la carrera, concepciones en torno a la escritura académica, valoraciones acerca de la escritura del trabajo final de grado como género académico y experiencias de escritura colaborativa de textos académicos.

Las respuestas a las entrevistas a los docentes posibilitan completar la información de los programas en relación con los siguientes aspectos: la significatividad que se le otorga a la escritura en el espacio curricular, sobre todo en lo referido al proceso investigativo, los géneros académicos que se solicitan con mayor frecuencia y las modalidades de la escritura, es decir, si hay preferencia por la escritura individual o grupal.

Sobre la base de los datos relevados en esta instancia, se elabora un plan de intervención para mejorar la producción textual, en particular una propuesta pedagógica para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales. Se trata de un plan de acción flexible, realista y ajustado a los objetivos educativos planteados, que atiende a los riesgos y obstáculos que pueden suscitarse, y que se diseña en correspondencia con el contexto específico de las asignaturas.

En relación con lo anterior, durante el diseño, se trabaja especialmente con el docente a cargo de cada materia para seleccionar el texto a reseñar para la propuesta y para lograr la mayor integración posible de las actividades al dictado habitual de la asignatura. Este diseño se realiza con base en los supuestos teóricos previamente enunciados en el marco teórico con los ajustes necesarios en función de las características de cada grupo relevadas en la etapa diagnóstica. La intervención se diseña para ser implementada en la plataforma Moodle, a la cual se integran otras aplicaciones de la Web 2.0 (e.g. documentos compartidos en Google Docs). El diseño incluye detalles acerca de prioridades (aspectos a resolver de acuerdo con su importancia), metas (objetivos generales o amplios para resolver las prioridades más relevantes), objetivos específicos para cumplir con las metas, tareas (acciones a ejecutar, cuya secuencia debe definirse: qué es primero, qué va después, etcétera), personas (quién o quiénes son responsables de cada tarea), tiempos de cada tarea, recursos para ejecutar el plan (Hernández Sampieri et al., 2016, pp. 513-514).

Una vez diseñada la propuesta, comunicamos el plan de intervención a los docentes y estudiantes involucrados y pasamos a la etapa de implementación considerando la posibilidad de realizar ajustes necesarios, debido a que tenemos en cuenta que la puesta en práctica del plan ideado tiene lugar en un tiempo concreto y se enfrenta a limitaciones reales. En este sentido, nuestra implementación supone acciones observadas, meditadas, fundamentadas, que se adecuan al contexto en el que se producen; se trata de acciones abiertas y reflexivas.

Concluida la ejecución de la propuesta, llegamos al momento de reflexión, que lleva a esclarecer condiciones que permiten enfrentar la situación problemática. En relación con la evaluación, en nuestro estudio se emplean técnicas diferentes para obtener y analizar la información desde múltiples fuentes y perspectivas, con lo cual se busca ampliar la comprensión del fenómeno que se está estudiando. De acuerdo con estos postulados, se recurre a técnicas diversas como encuestas, entrevistas, relevamiento de textos producidos por estudiantes y observación de las dinámicas del trabajo, que permiten examinar no solamente las acciones observadas, sino también las significaciones que le asignan los participantes a esas acciones.

Finalmente, los resultados permiten rever la planificación y en función de ello se pueden configurar nuevos ciclos de planificación, acción y reflexión. Así, la evaluación del primer ciclo representa un insumo para la planificación e

implementación del segundo; lo mismo sucede con la evaluación de este segundo ciclo para la planificación e implementación del tercero. En la presente investigación, en cada nuevo ciclo la secuencia diseñada se modifica, ajustando fundamentalmente el tipo de intervención del docente, tal como detallaremos en el capítulo 5, más específicamente, en los apartados 5.2.4.1; 5.3.4.1 y 5.4.4.1.

Además, tras la implementación de los ciclos, elaboramos un análisis comparativo.

¿Para qué? Con la I-A se pretende mejorar una práctica, la comprensión de la práctica y la de su contexto, articulando investigación, práctica y reflexión. Nuestro estudio busca, a partir de la implementación de secuencias didácticas, mejorar prácticas de escritura académica en el Nivel Superior apelando a la escritura colaborativa (ECM) de reseñas. Más que en la calidad de los resultados, el énfasis está puesto en la valoración de la medida en que la propuesta mejora la práctica. En ello reside el potencial educativo de la propuesta.

Nuestro posicionamiento adopta la I-A porque promueve mejoras en el currículum real, el vivido a partir del diálogo entre investigación y práctica, diálogo que enriquece a ambas. El acervo de experiencias en este campo posibilita el desarrollo de saberes cada vez más organizados sobre la productividad de ciertas intervenciones bajo ciertas condiciones. Si bien no se trata de una investigación que busque generalizar conclusiones extensamente, estas conclusiones se entienden como hipótesis de acción para que otros docentes investigadores las puedan comprobar en sus propios contextos.

En relación con lo anterior, nos resulta fundamental realizar algunas aclaraciones relativas a la credibilidad y consistencia de la investigación, así como al alcance de sus conclusiones, dos aspectos que algunos autores cuestionan a todo estudio diseñado según los lineamientos de una I-A.

En cuanto al primer aspecto, la consistencia interna de esta investigación está garantizada por varios factores: la observación persistente, el conocimiento cabal y la convivencia permanente en el campo, la triangulación de datos obtenidos de diversas fuentes y el juicio crítico de expertos. Detallaremos estas condiciones de nuestra investigación en el apartado 4. 6. de este capítulo.

Con respecto al alcance de las conclusiones, nos apartamos de la idea de que la única fuente de progreso científico provenga de generalizaciones formales basadas en muestras amplias conformadas con criterios estadísticos. Por el contrario, asumimos que una precondition fundamental de la ciencia radica en que los investigadores cuenten con diversas habilidades para el trabajo científico (Kuhn, 2013), lo que incluye, pero no se reduce, a la habilidad de la generalización. Así, asumimos que, aun cuando un conocimiento no se generalice formalmente, puede igualmente ingresar al proceso colectivo de acumulación de saberes en un determinado campo científico. En definitiva, aunque consideramos que la generalización formal es valiosa para el desarrollo científico, no creemos que sea el único método legítimo de investigación científica. De acuerdo con ello, un estudio de I-A como el desarrollado, sin una propuesta de generalización formal, puede contribuir con la reflexión e innovación educativas en el marco de asignaturas orientadas a la elaboración del TFG, así como en asignaturas universitarias que propongan la escritura colaborativa como práctica de producción textual. Se trata, entonces, de brindar hallazgos y conclusiones que, si bien se basan en contextos específicos, puedan ser repensados para otras realidades, cuyas características y particularidades, por supuesto, deberán tenerse en cuenta.

### **4.3 Contexto del estudio y participantes**

Nuestra investigación tiene como contexto de estudio tres espacios curriculares de la Universidad Nacional de Villa María denominados Taller de Apoyo al Trabajo final de Grado: uno ubicado dentro de la oferta educativa de la Licenciatura en Trabajo Social, el segundo, en la de la Licenciatura en Psicopedagogía y el tercero dentro de la oferta de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Más allá de su ubicación en carreras diferentes, las asignaturas tienen semejanzas muy importantes, lo que nos ha permitido decidir llevar a cabo un ciclo de investigación en cada una de ellas.

Estos tres espacios curriculares se encuentran en el tramo final de formación profesional que prevé el plan de estudios y tienen entre sus objetivos el trabajo con escritura de textos académicos como ensayos, artículos de recensión bibliográfica e informes de investigación. Las tres asignaturas, además, se acreditan con la presentación del anteproyecto de tesis, con pautas fijadas tanto desde la cátedra como desde las reglamentaciones de cada instituto del que depende cada carrera.

Asimismo, los estudiantes de los tres espacios presentan perfiles académicos similares: por un lado, llegan al cursado de las últimas materias con una fuerte formación disciplinar, que puede observarse en el diseño curricular de cada carrera y en los programas de las asignaturas; por otro, presentan dificultades a la hora de escribir textos académicos, más aún cuando estos textos están vinculados con procesos de investigación, como es el caso de los anteproyectos de trabajos finales de grado. Este tipo de texto es el precedente al trabajo final de grado por lo que, a la complejidad que implica la escritura de todo texto académico, se le suma que este género en particular está regido por pautas institucionales y supone, además, una proyección.

Por otra parte, en las tres asignaturas sus docentes responsables manifiestan de manera frecuente preocupaciones por los obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes para resolver las tareas de escritura propuestas. También es importante mencionar que estas materias trabajan habitualmente con tecnologías digitales, lo que facilita la integración de una propuesta didáctica mediada tecnológicamente.

El Taller de Apoyo al TFG de la Licenciatura en Trabajo Social está a cargo de la Mgter. Hercilia Brusasca. Esta materia tiene como objetivo general, según su programa (ver Anexo 1), fomentar la participación del alumno y el compromiso con la escritura académica y, particularmente, con su TFG, propiciando el proceso de integración de contenidos teóricos de la formación recibida en el Ciclo Profesional con el manejo procedimental de ellos mediante la fundamentación metodológica. En el transcurso de la materia los estudiantes escriben textos que configuran finalmente el anteproyecto del TFG. Así, alternan textos explicativos, textos argumentativos (e.g. ensayo) y fichajes bibliográficos.

Trabajamos con el grupo del ciclo lectivo 2020 integrado por 111 inscriptos de los cuales participan activamente alrededor de 70 estudiantes. Nueve equipos de cuatro participantes cada uno completaron todos los instrumentos y tareas requeridos. De ellos, tres son seleccionados intencionalmente para el desarrollo de la investigación, puesto que resultan representativos por el tipo de dinámicas de trabajo que llevaron adelante. En el resto de los grupos se reiteran modalidades de acciones que se observan en estos tres.

El Taller de Apoyo al TFG de la Licenciatura en Psicopedagogía está a cargo de la Esp. Cecilia De Dominici y se ubica en el segundo cuatrimestre del último año de la carrera. Este espacio curricular tiene como objetivo general, según consta en

el programa de la materia (ver Anexo 2), contribuir con la elaboración del anteproyecto del TFG y promover la adquisición de estrategias teóricas y metodológicas para la realización de investigaciones. Para ello, la cátedra aborda la construcción textual y metodológica de los diferentes apartados que conforman el anteproyecto, según las pautas que establece el reglamento del IAPCH. En función de ello, la escritura académica constituye un contenido transversal para todas las unidades del programa.

Durante el ciclo lectivo 2021 hay 39 estudiantes inscriptos, de los cuales participan activamente 25. Tres equipos de cuatro estudiantes cada uno aceptan el consentimiento informado y cumplimentan las actividades solicitadas. Otros tres grupos elaboran la reseña, pero no nos consta el trabajo colaborativo, puesto que solamente envían la versión final al buzón del aula virtual, mientras que un último grupo sí comparte su producción colaborativa en un archivo de Google Drive, pero no accede a responder la entrevista.

El Taller de Apoyo al TFG de la Licenciatura en Ciencias de la Educación está a cargo del Dr. José Yuni. Esta materia, que se ubica en el último año de la carrera, tiene como objetivo general, según el programa de la materia (ver Anexo 3), llevar adelante la elaboración completa del anteproyecto del TFG. Para concretar este objetivo, se proponen instancias de escritura de diversos géneros de modo tal que se aborden tanto la cuestión teórica que implica la elaboración del TFG, como lo son los informes de recensión bibliográfica o las construcciones preliminares del marco teórico, o el planteamiento metodológico. El espacio curricular atiende a la problemática de la escritura para la investigación. Entonces, a lo largo de la cursada de la materia los estudiantes escriben textos en los van plasmando distintas etapas de elaboración del TFG.

Trabajamos con el grupo del ciclo lectivo 2023, que cuenta con 37 inscriptos, de los cuales participan 20 estudiantes activos. Dos equipos de cuatro estudiantes y uno de tres completan todos los instrumentos y tareas requeridos, y son seleccionados para el desarrollo de la investigación. Vale decir que, en este ciclo, realizan la escritura de la reseña colaborativa dos grupos más; sin embargo, no pueden considerarse para el análisis debido a que no responden a la consigna planteada, o bien porque no escriben en documentos de Google, o bien porque no respetan la cantidad mínima de integrantes para la conformación de grupos que se solicita en la secuencia.

Entonces, en definitiva, nuestra muestra queda conformada por nueve grupos, tres para cada ciclo. El primero de estos ciclos se implementa en el Taller de Apoyo al TFG de la Licenciatura en Trabajo Social, el segundo, en el de la Licenciatura en Psicopedagogía y el tercero, en el de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Nuestra intervención en espacios diferentes para cada ciclo tiene que ver con que desde estos espacios curriculares se ha planteado la necesidad de abordar la problemática de la escritura académica para la producción de TFG. Como mencionamos oportunamente, la presentación escrita del trabajo final de grado es el requisito para la obtención del título de grado de los estudiantes. Las grandes dificultades con las que se encuentran los estudiantes para la concreción del TFG terminan, en muchos casos, impidiendo su graduación. Ello se hace evidente cuando accedemos a datos que muestran cómo las trayectorias de estudiantes quedan trucas justamente en el punto de la presentación del TFG. Nuestra investigación, entonces, busca dar respuesta a esta genuina necesidad que se plantea en la comunidad académica de la Universidad Nacional de Villa María desde estos tres espacios curriculares. Estos espacios, además de las coincidencias ya señaladas, tienen en común el tipo de actividades de escritura que se realizan, el perfil de estudiantes a quienes están orientados (profesionales en ejercicio formados en institutos terciarios provinciales) y la concepción de investigación que guía el trabajo metodológico, puesto que, aunque se trata de espacios de tres carreras diferentes, todas tienen como marco la investigación social.

Antes de iniciar cualquier acción, comunicamos los objetivos del proyecto a todos los participantes buscando su compromiso en el desarrollo investigativo.

Los docentes firman un consentimiento informado aceptando que se pueda identificar a la asignatura y a sus responsables al comunicar la investigación.

Los estudiantes que manifiestan interés en participar firman un consentimiento informado antes de completar el primer cuestionario (ver Anexo 4). En este cuestionario no solamente se les informa el problema y objeto de la investigación, sino que también se declara el cuidado de la identidad y el compromiso de parte de la investigadora con dicho cuidado. Por este motivo, no figura aquí ningún nombre real y los estudiantes son identificados con códigos que combinan letras y números. Las letras corresponden a:

C: Ciclo

G: Grupo

E: Estudiante

De esta manera, para referirnos al primer ciclo, usaremos C1; para referirnos al grupo 1 del primer ciclo, G1C1; para referirnos al primer alumno de ese grupo, E1G1C1.

#### **4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Desde el enfoque de las literacidades, al cual adscribimos, se plantea que, por medio de textos, se materializan eventos letrados a nivel de su concreción empírica y también de las valoraciones y significaciones que los sustentan; así, las prácticas letradas incluyen textos, comportamientos y representaciones acerca de la lectura y la escritura. Volvemos a resaltar que todos los eventos letrados que materializan prácticas letradas están influidos por los contextos reales en los que acontecen. En este sentido, para comprender las prácticas de EC en nuestro estudio, se requiere, por un lado, el abordaje de los textos y los eventos letrados que se observan en la producción de reseñas escritas colaborativamente y, por otro, la consideración de la perspectiva de los participantes sobre estas acciones.

De acuerdo con ello, relevamos datos vinculados a los eventos letrados manifestados en el trabajo de EC de los estudiantes, también las valoraciones y significaciones de los estudiantes y las versiones finales de los textos producidos mediante tecnologías digitales de manera colaborativa.

Así, para el relevamiento de los datos, utilizamos diferentes técnicas e instrumentos:

- antes del desarrollo de la secuencia, realizamos entrevistas semiestructuradas a los docentes responsables de las asignaturas y encuestas a los estudiantes;
- durante la implementación de la secuencia y con posterioridad, ponemos en marcha el relevamiento de eventos letrados asociados a la escritura académica;



- tras la finalización de la secuencia, registramos versiones de la reseña elaborada y llevamos a cabo entrevistas en profundidad a estudiantes de los grupos.

A continuación, damos detalle sobre cada técnica e instrumento de relevamiento involucrado.

#### **4.4.1 Entrevistas a docentes responsables de los espacios curriculares**

La entrevista, estrategia clave en la investigación cualitativa, nos permite construir significados conjuntamente respecto del tema que nos interesa. En el caso de las entrevistas a los docentes de los Talleres de Apoyo al TFG para los tres ciclos, nuestro objetivo está puesto en recabar información acerca de la significancia que tiene para ellos la escritura de textos académicos, los factores que benefician estas prácticas letradas típicas del nivel superior y la injerencia de los nuevos soportes tecnológicos en relación a las propuestas de actividades de escritura.

Llevamos adelante entrevistas semiestructuradas. El instrumento a partir del cual se efectúa la entrevista es un guion de preguntas orientadoras (ver Anexo 5) que tienen como punto de referencia el objetivo mencionado anteriormente. Se utiliza una guía de 21 preguntas acerca de las consideraciones de los docentes sobre la relevancia que tiene la escritura en el Taller de Apoyo al TFG, los géneros discursivos que se escriben frecuentemente en estas cátedras, las problemáticas que advierten en los procesos de escritura de sus estudiantes y la ponderación de los soportes tecnológicos para la concreción de actividades de escritura. La selección de la estrategia busca que en este intercambio con los docentes confluyan experiencias, concepciones y valoraciones. Esto hace que las respuestas de los entrevistados susciten nuevas preguntas no estipuladas en el guion, para profundizar en ideas o expresiones emergentes y así precisar conceptos, ampliar o detallar información.

Las entrevistas se realizan y graban mediante la plataforma Google Meet. La correspondiente al ciclo 1 es respondida durante el mes de agosto de 2020 por las dos profesoras a cargo del Taller de Apoyo al TFG, Mgter. Hercilia Brusasca y Licenciada Verónica Martínez y tiene una duración de 1 hora y dos minutos, mientras que la entrevista del ciclo 2 es contestada en septiembre de 2021 por la Mgter. Cecilia De Dominici y tiene una duración de 40 minutos. La entrevista correspondiente al ciclo 3 es contestada por el Dr. José Yuni en marzo de 2023 y dura 40 minutos. La investigadora efectúa las desgrabaciones de modo manual.

#### 4.4.2 Encuestas a estudiantes

Antes del diseño de la secuencia, realizamos una encuesta a estudiantes y con posterioridad, entrevistas. Vale resaltar que, al inicio del instrumento, se les solicita a los estudiantes que lean el texto del consentimiento informado para que, una vez aceptado, procedan a completar las preguntas. De este modo, nos aseguramos de que los participantes comprendan plenamente cuáles son los propósitos de nuestra investigación y de qué manera se utilizará la información que aporten, para, a partir de este conocimiento, decidan libremente si responden a nuestra solicitud o no.

Respecto del cuestionario utilizado en la encuesta, es necesario tener en cuenta algunas consideraciones metodológicas. Por un lado, para garantizar la fiabilidad y validez, está conformado por una mayoría de preguntas cerradas que son más fáciles de codificar y analizar. Sin embargo, al utilizar categorías establecidas *a priori* por la investigadora, este tipo de preguntas tiene la desventaja de acotar las categorías analíticas. Para subsanar esta limitación, se incluyeron también algunas preguntas abiertas. Por otro lado, atendiendo a la bibliografía consultada, con el fin de garantizar la factibilidad del cuestionario, se cuidó su extensión y duración. Así, el cuestionario está conformado por 21 preguntas, que insumen entre 10 y 15 minutos de respuesta.

La construcción metodológica de este instrumento es resultado de un proceso riguroso. La primera versión del cuestionario (ver Anexo 6) consiste en 31 preguntas organizadas en tres dimensiones: 1) datos de los estudiantes, 2) escritura académica y 3) escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales. Esta versión fue validada por tres profesionales expertas en el tema. En la evaluación se solicita la consideración de las preguntas en cuanto a, por un lado, su relevancia, y por otro, su claridad. La primera escala incluye las siguientes opciones: 1) irrelevante; 2) poco relevante; 3) medianamente relevante; 4) relevante; 5) muy relevante. Las opciones de la segunda escala son: 1) confusa; 2) poco clara; 3) medianamente clara; 4) clara; 5) muy clara. Además, para cada dimensión evaluada, las expertas disponen de un apartado para emitir sus observaciones y sugerencias. También se habilita un espacio para que las evaluadoras respondan las siguientes preguntas: ¿El cuestionario realmente evalúa el objetivo propuesto? ¿Las preguntas resultan suficientes? ¿Qué pregunta/s convendría añadir? ¿Cuál/es sugiere eliminar?

Las devoluciones de las expertas académicas (ver Anexo 7) permitieron realizar ajustes en torno al número de preguntas y la formulación de algunas que resultaban ambiguas, poco claras o muy generales (ilustramos las diferencias entre la versión inicial del cuestionario diseñada por la investigadora y la versión final en la Tabla 1 del Anexo 7).

En síntesis, se introducen preguntas referidas a las trayectorias educativas de los estudiantes que no se contemplan en la primera versión. De este modo, se profundiza en el conocimiento de las carreras previas cursadas y concluidas y en la cantidad de años de estudio con el que los estudiantes llegan al cursado del Taller de Apoyo al TFG. En segundo término, se incluyen nuevas preguntas acerca de las actividades laborales de los encuestados, lo que permite configurar de manera más detallada el perfil de los estudiantes.

Por otra parte, algunas de las preguntas de la versión inicial son reformuladas, lo que permite que se reduzca el número de ítems y también el nivel de ambigüedad, sobre todo en aquellas preguntas a las cuales se les incluye opciones para las respuestas.

Así, la versión final del cuestionario para los tres ciclos de implementación comprende 21 preguntas organizadas en cuatro partes. La primera parte consiste en la especificación de datos de los estudiantes: edad, género, trayectorias académica y laboral. La segunda parte solicita a los participantes que indiquen el tipo de textos que escriben con frecuencia en la universidad, las modalidades que utilizan para sus tareas de escritura, los recursos que insumen y los procedimientos que llevan adelante. Además, esta segunda parte indaga sobre las relaciones entre escritura y conocimiento, lo que introduce a las preguntas orientadas a la escritura académica: concepciones, dificultades y vinculaciones con el proceso de escritura de los TFG. El apartado final del cuestionario versa sobre las ventajas y desventajas de la escritura grupal mediada tecnológicamente.

Los cuestionarios se confeccionan en un formulario Google (Google Forms). Se escoge esta herramienta debido a sus ventajas en cuanto al acceso, a las amplias opciones de respuesta que dispone, al resguardo temporal y al tratamiento sistematizado de respuestas que ofrece.

En cada ciclo, una vez que la investigadora es incorporada como docente en el aula virtual del espacio curricular, genera un bloque de contenidos en el cual

comparte, entre otros componentes, un enlace que lleva automáticamente al formulario del cuestionario.

#### 4.4.3 Relevamiento de textos y eventos letrados producidos en escrituras colaborativas

En nuestra investigación el empleo de plataformas y aplicaciones digitales hace posible el acceso a los textos y eventos letrados concretos llevados a cabo por los estudiantes. Las interacciones entre los integrantes de los equipos de trabajo o entre los estudiantes y la investigadora se realizan a través de los documentos compartidos en Google Docs. También tienen lugar eventos letrados a través de otras aplicaciones tecnológicas, más específicamente, la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp. De acuerdo con lo anterior, en todos los ciclos se relevan: archivos de documentos de trabajo, historial de ediciones, capturas de pantalla de conversaciones entre estudiantes por medio de la aplicación WhatsApp. En cada grupo se cuenta con los siguientes registros (Tabla 2):

Tabla 2 Registros de eventos letrados para la elaboración de reseñas.

Ciclo	Grupo	Número de versiones en Google Docs	Cantidad de comentarios en Google Docs	Cantidad de Interacciones por WhatsApp
1	1	14	15	0
	2	6	6	3
	3	8	3	14
2	1	9	17	0
	2	4	18	0
	3	6	6	0
3	1	10	13	0
	2	9	42	4
	3	16	15	12

Fuente: elaboración propia.

#### **4.4.4 Entrevistas a estudiantes con posterioridad a la implementación**

Nuestra investigación incluye, finalmente, una entrevista semiestructurada a un integrante de los distintos grupos de trabajo. La selección del miembro entrevistado está a cargo de los mismos equipos. Algunos de los estudiantes se ofrecen voluntariamente y otros, a partir de acuerdos en los grupos.

El instrumento diseñado para esta estrategia es un guion bastante flexible (ver Anexo 8), cuyas preguntas orientadoras giran en torno a categorías generales sobre las cuales se indaga a los participantes: la reconstrucción de la experiencia de escritura de la reseña- tareas de preescritura, planificación, redacción y revisión-; uso de plataformas para la escritura colaborativa; ventajas y desventajas del uso de tecnologías digitales para la EC de textos académicos y consideraciones acerca del aprendizaje a partir de la propuesta de escritura de la reseña. Durante la entrevista, se formulan otras preguntas en función de las respuestas que brindan los estudiantes.

El corpus de entrevistas queda constituido por las tres realizadas a integrantes de los tres grupos seleccionados en cada uno de los tres ciclos. Se trata, en total, de nueve entrevistas. Todas las entrevistas se realizan mediante la plataforma Google Meet y son grabadas. En promedio, la duración de las entrevistas oscila entre 15 y 25 minutos.

Cabe aclarar que los entrevistados aceptan participar libremente, es decir, no es una obligación que se les imponga desde la cátedra; asimismo, no manifiestan reparos por el hecho de ser grabados.

Finalmente, la investigadora desgraba manualmente a partir de un trabajo que insume más de cuatro horas por cada entrevista, lo que suma un total de 24 horas de desgrabación. Este trabajo minucioso permite a la investigadora familiarizarse con los datos en el mismo momento de la acción de desgrabación.

#### **4.5 Procedimiento de análisis de datos**

En este apartado, presentamos la metodología empleada para el análisis de los datos recabados. Como señalamos anteriormente, nos interesa comprender las prácticas letradas, particularmente las orientadas a la escritura colaborativa, para lo

cual registramos textos, eventos letrados y valoraciones de los estudiantes acerca de sus propios procesos textuales (Lillis, 2021).

Para comprender el procedimiento analítico, es importante tener en cuenta que aplicamos el procedimiento al finalizar cada ciclo, en el cual, a su vez, abordamos de manera comparativa los desempeños de tres grupos a fin de identificar qué dinámicas y textos se lograron a partir de la secuencia didáctica propuesta en el contexto específico de la asignatura.

El procedimiento analítico comprendió un análisis temático híbrido (Fereday y Muir-Cochrane, 2006), a partir de cual combinamos categorías teóricas establecidas *a priori*, que han sido detalladas en el capítulo 2, con temas emergentes, es decir, con aquellos temas que surgen a partir del análisis de los datos. Aclaramos que no se trata de temas que no se hayan considerado en la bibliografía, sino de temas que apenas se mencionan o se caracterizan de manera muy incipiente y sintética en los estudios previos, por lo que dichas caracterizaciones resultan insuficientes para dar cuenta de los datos observados en la presente investigación. En este sentido, el presente trabajo profundiza y completa estos temas que calificamos por este motivo como emergentes.

Con esta estrategia buscamos identificar, analizar y dar a conocer patrones y/o temas en los datos para dar respuesta al problema de investigación. Para ello, en relación con los datos relevados en las fases de diagnóstico e implementación de cada ciclo de la investigación, seguimos las etapas de análisis que plantean Braun y Clarke (2012) realizando solo algunas adaptaciones en la etapa 2:

- 1) familiarización con los datos;
- 2) generación de códigos iniciales, que en esta investigación se realiza sobre la base de temas establecidos por categorías teóricas iniciales;
- 3) búsqueda de temas emergentes;
- 4) revisión de temas;
- 5) definición y nominación de temas;
- 6) producción del informe de resultados.

Este proceso se lleva a cabo para cada ciclo de diseño y, al terminar los tres ciclos, se comparan los resultados a fin de ajustar los temas inicialmente planteados y los emergentes.

Para la primera fase, nos sumergimos en el corpus de la totalidad de datos con los que contamos. La intención aquí es realizar una lectura repetida, sostenida y activa de los materiales; esto nos permite encontrar paulatinamente significados relevantes que son la base para la configuración de temas y patrones.

Para la segunda fase, generamos etiquetas para agrupar características significativas en segmentos de información que aparecen en el corpus. Esta generación está inicialmente basada en temas establecidos con categorías teóricas.

Las categorías *a priori* para el análisis de los datos relevados en el diagnóstico son:

- experiencia en escritura académica, en particular en el trabajo final;
- conocimientos sobre escritura colaborativa; y
- usos de tecnologías digitales en escritura.

Para el análisis de la implementación, trabajamos inicialmente con los textos, los eventos y las entrevistas a partir de las categorías planteadas por Lowry et al. (2004) ya enunciadas, entre las cuales se destacan las fases de la EC: preescritura, escritura y postescritura. A su vez, de manera transversal, consideramos:

- estrategias de escritura: individual, secuencial, paralela o reactiva;
- actividades propias de la EC: torbellino de ideas, toma de decisiones, plan textual, borradores, revisión, comentarios, sugerencias y corrección de estilo y edición;
- modos de agenciar el control: centralizado, por relevos, independiente; compartido;
- roles: escritor, consultor, editor, revisor y líder;
- tecnologías digitales usadas; y

- nivel de conciencia grupal: informal, estructural, respecto del espacio de trabajo y social.

El análisis de las versiones finales de las reseñas se realiza sobre la base de categorías preestablecidas. Estas categorías también se encuentran precisadas en el capítulo teórico. Se trata de las conceptualizaciones de Castro del Castillo (2014) acerca de la reseña como género académico. Nuestro análisis, entonces, contempla las dimensiones que enunciarnos a continuación:

- función comunicativa, incluyendo consideraciones sobre la voz del enunciador.
- estructura y desarrollo textual,
- procedimientos lingüísticos, aspectos formales y normativos.

Señalamos que analizamos las versiones finales de las reseñas, pero también ponderamos los cambios producidos desde las primeras versiones a la versión final de las reseñas. Ello hace posible que podamos poner de relieve no solamente el carácter de producto comunicativo del texto, sino también su aspecto procesual.

En cada momento, prestamos vital importancia a aquellos datos asociados a esas categorías y, desde allí, identificamos patrones a lo largo del corpus.

Durante la codificación, nos introducimos en la búsqueda de temas emergentes, entre las cuales se destacan la negociación y sus tipos y factores condicionales, y la voz del enunciador. Con posterioridad, agrupamos los datos codificados para formar temas generales o subtemas de acuerdo con las categorías teóricas, pero más allá de ellas también.

La fase siguiente es la de revisión de estos temas ya identificados. Así, se refina el trabajo con los temas, se descartan algunos, se reúnen o subdividen otros teniendo en cuenta su homogeneidad interna, puesto que los datos deben ser coherentes al interior del tema, y su heterogeneidad externa, ya que deben manifestar diferencias notables con otros temas. En esta fase, eliminamos, del listado inicial de temas, aquellos que no cuentan con el respaldo suficiente de datos.



Una vez configurado el conjunto de temas, los nominamos captando lo esencial de cada uno y determinando el aspecto de los datos que encierra cada tema. Para ello, describimos el alcance de cada tema en oraciones concisas.

Al cierre del análisis de los tres ciclos, comparamos los resultados obtenidos en ellos a fin de identificar logros y desafíos de la escritura colaborativa de reseñas académicas tecnológicamente mediadas en el marco de las condiciones didácticas propiciadas por las secuencias didácticas, y de extraer conclusiones y aportes pedagógicos y teóricos.

A lo largo del proceso, confeccionamos informes de resultados en el que damos cuenta, por medio de narrativas, del análisis que llevamos a cabo a partir de los datos con los que contamos. En nuestro caso, en cada ciclo, realizamos narrativas vinculadas con el diagnóstico (contextualización del ciclo), la implementación y la evaluación general de la experiencia, junto con una descripción detallada y fundamentada de la secuencia didáctica diseñada en el C1 y ajustada en los sucesivos ciclos. En definitiva, tal como expondremos en el siguiente capítulo, los resultados del trabajo incluyen, por un lado, apartados por ciclo relativos al diagnóstico, la secuencia diseñada, la implementación y la evaluación, planteada esta última como una conclusión preliminar derivada del análisis comparativo entre ciclos. De esta manera, este proceso analítico y de comunicación del análisis permite dar cuenta de las características que asumen las prácticas letradas de estudiantes universitarios a la hora de escribir una reseña colaborativamente por medio de tecnologías digitales, así como de orientaciones para su enseñanza.

#### **4.6 Credibilidad y consistencia de la investigación**

Como señalan Hernández Sampieriet al. (2016, p. 623), los datos obtenidos adquieren mayor riqueza y profundidad si provienen de diversas fuentes y son tomados con variados métodos de recolección. En la presente investigación, para garantizar la credibilidad y su consistencia apelamos a la triangulación en distintas instancias de la investigación.

Podemos mencionar, en primer lugar, la triangulación derivada de fuentes de datos relativos tanto a estudiantes como a docentes. Además, obtenemos datos en diversos momentos del estudio; de este modo, atendemos a las apreciaciones a las que dan lugar teniendo en cuenta el contexto real en el que se producen.

En segundo lugar, triangulamos métodos. Esto consiste, según Denzin (1970) en emplear distintas técnicas de recolección de datos, que responden a métodos diferentes pero que se encuadran para analizar un mismo objeto de estudio. En nuestra investigación, entonces, para el abordaje del objeto de investigación implementamos encuestas, entrevistas y análisis de contenido de diversos materiales escritos.

Asimismo, en nuestro trabajo concretamos un tercer tipo de triangulación descrito por Denzin: la triangulación teórica, puesto que, si bien no confrontamos marcos teóricos antagónicos, sí ponemos en diálogo enfoques que se complementan, lo que nos permite evitar sesgos que se producirían si aludiéramos exclusivamente a las explicaciones desde una sola propuesta teórica conceptual. En este sentido, cabe destacar que nuestro marco teórico conceptual articula un entramado de conceptos provenientes de los nuevos estudios de literacidad y, especialmente, de abordajes de la escritura colaborativa, así como de la enseñanza, con foco en el nivel superior.

En definitiva, la triangulación de fuentes, de métodos y de teorías hace posible que el análisis de los datos conlleve interpretaciones más integrales y también que se acentúe la credibilidad en nuestra investigación. Esta triangulación habilita una comprensión de nuestro objeto de manera menos sesgada, integrando perspectivas variadas sobre el fenómeno que nos interesa investigar con los aportes que recibimos de los agentes involucrados. Tal como sostienen Denzin y Lincoln (2005), este tipo de triangulación “permite dar cuenta de una diversidad más amplia de percepciones y realidades” (p. 454). Esto no significa que se pueda garantizar la aplicabilidad del estudio en cualquier contexto. Remarcamos este punto haciendo alusión a lo ya explicitado en apartados anteriores de este mismo capítulo metodológico: si bien con nuestro estudio cualitativo no pretendemos establecer generalizaciones, sí podemos garantizar su credibilidad y consistencia; en este sentido, la triangulación constituye un recurso sustancial.

## **5. Resultados**

### **5.1 Introducción**

En este capítulo presentamos los resultados de nuestra investigación en cuanto a los tres ciclos en los que se implementa la secuencia didáctica para promover la escritura colaborativa y tecnológicamente mediada de reseñas académicas. Organizamos el capítulo de tal manera que, primeramente, mostramos los resultados obtenidos durante C1 (apartado 5.2.); a continuación, lo relativo a C2 (apartado 5.3.) y, finalmente, los resultados de C3 (apartado 5.4). A la vez, cada uno de estos apartados se encuentra estructurado del mismo modo, dando cuenta de cada etapa dentro del ciclo de investigación.

En primer lugar, se incluye una contextualización relativa a la cátedra y el grupo en el cual se realiza la experiencia, que deriva de la fase del diagnóstico. Esta contextualización tiene en cuenta, por un lado, cuestiones centrales de la entrevista a los docentes responsables del equipo y, por otro, dos aspectos relevantes de las encuestas a los estudiantes al inicio de la intervención investigativa: los saberes previos acerca de géneros académicos y la experiencia en prácticas letradas, en especial en escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales.

En segundo lugar, para cada ciclo describimos la secuencia didáctica diseñada sobre la base conceptual de nuestro marco teórico. La descripción hace referencia a los tres componentes de la propuesta: 1) encuentro sincrónico cara a cara, mediante plataforma digital; 2) actividad de escritura colaborativa de reseña académica y 3) devoluciones de la docente. Si bien la estructura de estos tres componentes se respeta en los tres ciclos, se va modificando a partir de los resultados de cada uno. Ello se ve reflejado fundamentalmente en lo que respecta al primer componente, en el cual realizamos cambios cada vez más significativos de ciclo a ciclo.

En tercer lugar, presentamos resultados relativos a la implementación de los diferentes componentes de la secuencia. Inicialmente, exponemos observaciones relativas al primer momento, representado por la clase virtual. A continuación, los resultados a partir del análisis basado en categorías teóricas que fundamentan

nuestra investigación (Lowry et al., 2004) acerca de la implementación de la actividad de escritura colaborativa. Para completar el análisis de la implementación, consideramos la evaluación de la versión final de la reseña y las devoluciones de la investigadora para cada grupo de cada ciclo en función de las pautas determinadas en la secuencia y también del lugar que cedió cada cátedra para tales devoluciones.

En el apartado final de cada ciclo, a partir de una evaluación general de la propuesta que contempla el diagnóstico, la secuencia diseñada y los resultados descriptos precedentemente, exponemos los ajustes para la implementación de la secuencia en el ciclo sucesivo y sistematizamos los aportes teóricos derivados. Estos aportes, esbozados de manera incipiente en C1, se van completando y complejizando en la investigación.

En definitiva, cada apartado comprende cuatro partes centrales: la vinculada a la contextualización de la asignatura, la referida al diseño, la vinculada a la implementación y, finalmente, la etapa de sistematización empírica y conceptual. Consideramos que esta forma de presentar los resultados ofrece al lector la posibilidad de encontrar en detalle el recorrido de la investigación para cada ciclo, lo cual hace posible que se comprendan en mayor medida los ajustes propiciados en virtud de la evaluación efectuada y también se reconozcan los aportes pedagógicos y teóricos que surgen del proceso completo.

El capítulo incluye, además, un apartado de cierre en el cual exponemos las conclusiones preliminares a las que arribamos a partir de nuestra pesquisa. Como detallamos en este apartado, estas aproximaciones iniciales son profundizadas y sistematizadas en el capítulo 6, referido a las conclusiones generales de la investigación. Nos parece interesante el planteo inicial en este capítulo 5 de consideraciones conclusivas preliminares acerca de nuestros hallazgos porque se desprenden del estudio de los resultados. En el capítulo subsiguiente, en cambio, configuramos nuestras conclusiones con un mayor grado de generalidad expresando los aportes de nuestra propuesta para con el campo disciplinar en el que se enmarca.

Es importante mencionar que, a lo largo de la exposición de los resultados, incluimos fragmentos de textos y testimonios de los participantes, en todos los casos mediante estilo directo señalado en frases cortas con comillas y en segmentos extensos con la separación del texto principal. Salvo que lo indiquemos explícitamente, el destacado en negrita es nuestro y no de los participantes. Cuando se requiere una aclaración en las citas, la añadimos entre corchetes.

A fin de ilustrar algunos de nuestros hallazgos incluimos, además, capturas de pantalla tomadas del historial de edición de los documentos compartidos de cada equipo de trabajo en Google Docs (figuras 3, 4, 7, 10, 13, 14, 15 y 16), de los comentarios de los estudiantes producidos en esos documentos compartidos (figuras 5, 6, 9 y 12) y de grupos de Whatsapp conformados para la escritura de la reseña (figura 8).

En el caso de las capturas de pantalla que extraemos del historial de ediciones, vale aclarar que la plataforma Google Docs distingue las intervenciones que realiza cada usuario (en este caso, los estudiantes) con un color diferente asignado aleatoriamente por el programa. Es decir, la asignación de colores está a cargo del software y no de la investigadora. Así, por ejemplo, cuando escribe E1G1C1, el texto aparece en color azul, mientras que cuando hace lo propio E4G1C1 en el mismo documento, sus aportes se identifican con color rojo. Si alguno de los usuarios elimina fragmentos del texto, estos siguen apareciendo, pero tachado, tal como se puede ver en las figuras 7 y 16; el color del texto tachado identifica al usuario que realizó la acción de borrado.

En cuanto a las capturas de pantalla de los comentarios que insertan los estudiantes en el documento, también es la plataforma la que determina que el fragmento del texto sobre el cual se genera el comentario se resalte en color amarillo; de este modo queda señalado en el documento sobre qué aspecto se realiza el comentario de cada participante. En este punto, nos parece relevante volver a mencionar que salvaguardamos la identidad de los estudiantes por medio de etiquetas, según detallamos en el capítulo precedente.

## **5.2 Resultados correspondientes al Ciclo 1**

El primer ciclo (C1), tal como se detalla en el capítulo metodológico, se lleva a cabo en el Taller de Apoyo al TFG de la Licenciatura en Trabajo Social durante el segundo cuatrimestre de 2020 (ver detalles en el apartado 4.3 de la metodología). Dadas las circunstancias establecidas por la pandemia por COVID-19, todas las actividades se realizan virtualmente: tanto la instancia de diagnóstico, como la implementación de la secuencia didáctica planificada (lo que incluye la clase sincrónica, las actividades de ECM y las devoluciones de la investigadora) se llevan a término por medio de la plataforma Google Meet. Durante el período 2020-2021 la Universidad Nacional de Villa María cuenta con la versión paga de esta plataforma, lo que hace posible la realización de grabaciones de las clases y su posterior

disponibilidad para consultas de estudiantes con acceso a través del Moodle institucional.

## **5.2.1 Contextualización sobre la asignatura**

### **5.2.1.1 Perspectiva de docentes responsables sobre las prácticas letradas**

El equipo de cátedra del Taller de Apoyo al Trabajo Final de Grado para el Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Trabajo Social está conformado por las profesoras Hercilia Brusasca y Verónica Martínez. Ambas manifiestan la relevancia que cobra la escritura académica para todo el proceso investigativo. En primer lugar, señalan que es precisamente por medio de este tipo de escritura que se produce conocimiento. En este sentido, el trabajo de las docentes apunta a acompañar durante todo el cuatrimestre los procesos de producción textual de los estudiantes. Esta relevancia que asume la escritura también se materializa en el programa del taller, puesto que, tal como señalamos en el capítulo metodológico, en la primera unidad el contenido central gira en torno a la escritura en investigación.

En segundo lugar, las docentes nos hacen saber que, si bien desde el discurso de la cátedra no es permanente la reflexión sobre este aspecto de la escritura, ello sí se evidencia cuando se lleva adelante la práctica escrituraria académica. Así, el Taller de Apoyo al TFG se orienta hacia la reflexión metacognitiva partiendo de tareas de escritura académica constantes; sobre todo en lo que concierne a cuatro géneros discursivos diferentes: el ensayo, el proyecto de intervención, el proyecto de investigación y la sistematización de prácticas. La tarea de las docentes consiste principalmente en la revisión permanente de los escritos de los estudiantes. El objetivo es que el cuerpo de estudiantes finalice el curso habiendo escrito diversos géneros académicos vinculados con el TFG y empleando estrategias adecuadas para cada situación de escritura.

En relación con ello, el abordaje de la reseña académica resulta central para promover el acercamiento al resto de los géneros. Las docentes sugieren trabajar con el texto “La producción de conocimiento en Trabajo Social”, una lectura desde las epistemologías del sur y feministas, cuyas autoras son María Florencia Linardelli y Daniela Pessolano. Este texto fue publicado en 2019 por la revista *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*. Constituye uno de los materiales de lectura obligatoria para el taller y según el equipo de cátedra, reúne las características adecuadas para el trabajo con un género como la reseña académica. Si bien en el

taller se trabaja la escritura grupal en equipos de no más de dos miembros, las docentes consideran conveniente la propuesta didáctica con grupos más amplios como también la inclusión de tecnologías digitales para escribir colaborativamente.

#### **5.2.1.2 Saberes y experiencias sobre prácticas letradas de estudiantes de la cursada**

El objetivo que perseguimos en este apartado es presentar un panorama general acerca de saberes y experiencias sobre prácticas letradas del estudiantado con el cual se realiza la práctica investigativa. Así, a partir de la información brindada por 40 de los 110 estudiantes de la cursada, elaboramos una caracterización del grupo que nos permite ajustar la secuencia didáctica. Esta descripción contempla las siguientes dimensiones: escritura de géneros académicos a lo largo de la carrera, concepciones en torno a la escritura académica, valoraciones acerca de la escritura del trabajo final de grado como género académico y experiencias de escritura colaborativa de textos académicos.

De acuerdo con las declaraciones de los estudiantes, el género académico que escriben con mayor frecuencia en la universidad es el resumen; en menor medida, informes y monografías.

Las dificultades a la hora de enfrentarse a la escritura de textos académicos que con más frecuencia identifican los estudiantes son la redacción y la puesta en texto de las ideas. Señalan que esto en parte es por la falta de manejo de recursos lingüísticos o pautas formales específicas de los textos académicos (por ejemplo, vocabulario especializado). La mayoría señala como causa de estas dificultades la falta de práctica escrituraria y, también, la falta de comprensión de los materiales.

Para escribir estos géneros, la mayoría puede reconocer ciertas etapas en las tareas de escritura: pocos son los que escriben improvisadamente. Entre las fases del proceso escriturario, destacan la búsqueda, la lectura y la sistematización del material bibliográfico. Solo un grupo minoritario escribe borradores y menor aún es la cantidad que revisa y corrige sus textos. Con muy poca frecuencia los estudiantes reconocen la elaboración de esquemas durante la planificación y la lectura del texto por parte de terceros para evaluación u observaciones.

Con respecto al TFG, su producción representa un problema para varios de estos estudiantes, que mayoritariamente la conciben como un proceso muy relevante, complejo, dinámico, que exige revisiones y correcciones constantemente.

Otros adjetivos empleados por los encuestados para describir este proceso son: tedioso, difícil, desafiante e intenso. Más allá de estas descripciones, los estudiantes también resaltan la posibilidad que brinda la escritura del TFG para poner en orden las ideas propias y los datos obtenidos en las propias investigaciones.

Los procedimientos que reconocen los estudiantes para afrontar la escritura del TFG mayormente están vinculados con la lectura y actualización bibliográfica. Resulta llamativo que solamente una de las estudiantes considera indispensable pensar en el lector a la hora de escribir el TFG: “Escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector para generar una lectura más dialéctica”.

La mayoría reconoce diferentes etapas en el proceso de escritura colaborativa: lectura del material bibliográfico para la realización del trabajo, división de tareas y tiempos, escritura y entrega del trabajo final. Además, varios señalan que apelan al intercambio entre los miembros del grupo por medio de WhatsApp, y a la revisión y corrección general antes de la entrega del texto. Nuevamente son escasos los estudiantes que consideran la elaboración de borradores.

En cuanto a las ventajas de este tipo de escritura, señalan la posibilidad de poner en común ideas y puntos de vista diferentes en el mismo documento, lo que hace que el texto se enriquezca, a la vez que todos los integrantes pueden observar los avances, y la facilidad para regular los tiempos en los que se interviene. Por otra parte, reconocen el beneficio de que se puedan distribuir mejor las tareas que en la presencialidad. En menor medida, reconocen la posibilidad de interactuar desde espacios distantes. Los desafíos declarados se vinculan con la organización de los tiempos y la distribución de roles o funciones que debe desempeñar cada miembro.

Como se pone en evidencia en el párrafo anterior, junto con sus conocimientos y experiencias sobre prácticas de escritura académica, los estudiantes testimonian sus usos de tecnologías digitales en estas actividades. En relación con ello, varios encuestados afirman no contar con experiencia usando aplicaciones, mientras que algunos declaran haber usado plataformas de ECM como Google Docs o Wikis de Moodle, mayormente para la realización de trabajos prácticos y evaluaciones grupales. Sin embargo, gran parte sostiene que recién en 2020, debido a la pandemia, escriben por medio de estos soportes.

Las respuestas de los estudiantes confirman la significatividad de trabajar con un texto de transición (Castelló, 2021) como la reseña académica, que permita



gradualmente aproximarse a la elaboración de un texto más complejo como el trabajo final. Por otra parte, resulta pertinente también proponer para ello la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales y la formación sobre esta práctica en tanto el uso de TIC no es frecuente entre el grupo de estudiantes.

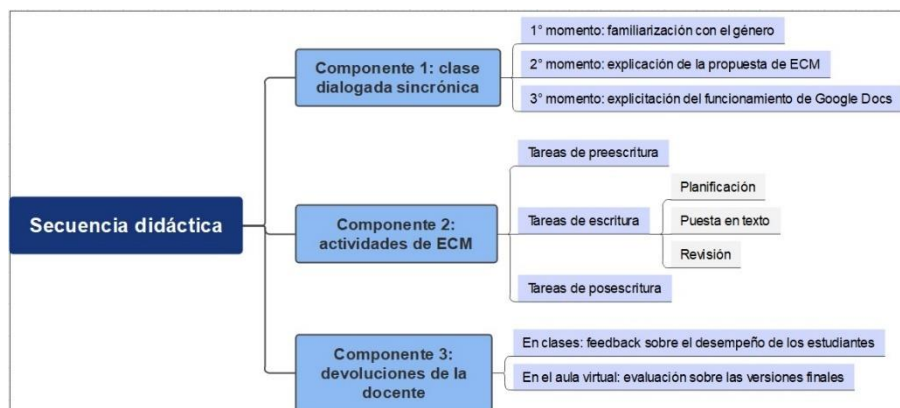
### **5.2.2 Descripción de la secuencia didáctica diseñada**

De acuerdo con nuestros lineamientos teóricos, la secuencia didáctica constituye una forma de planificación estratégica (Taboada, 2021) que gracias a la configuración de sus componentes permite al estudiante poner en diálogo los conocimientos previos con los nuevos saberes que se le ofrecen. En este sentido, cobran relevancia aspectos como la distribución de las consignas y actividades, la consideración de los tiempos de aprendizaje, el anclaje del nuevo contenido a enseñar con respecto a los contenidos que se van trabajando no solamente en la materia, sino en el programa o plan de estudios y los aspectos institucionales que entrecruzan la práctica docente y el hacer de los estudiantes.

La secuencia que diseñamos en nuestra investigación tiene el propósito de promover la escritura colaborativa de un género académico breve para potenciar mejoras en la producción de textos de transición hacia el TFG. Para ello, partimos de la contextualización derivada de particularidades de asignaturas que acompañan el desarrollo de este tipo de trabajo, así como de las características específicas del grupo en el cual vamos a trabajar considerando tanto la voz de los docentes como un diagnóstico de los estudiantes acerca de sus prácticas letradas académicas y el uso de TIC en ellas. Así, la secuencia didáctica diseñada para C1 se estructura, como muestra la Figura 2, a partir de tres componentes fundamentales:

- el primero refiere a una clase pensada para ser desarrollada en una hora, durante uno de los encuentros sincrónicos de la cátedra;
- el segundo consiste en la propuesta de escritura colaborativa mediada tecnológicamente de una reseña académica;
- el tercero comprende la devolución de la investigadora docente sobre los trabajos entregados.

Figura 2



Componentes de la secuencia didáctica diseñada para C1. Elaboración propia.

A continuación, detallamos cada uno de estos componentes.

### 5.2.2.1 Primer componente: clase expositiva dialogada

La clase se planifica a partir de las posibilidades brindadas por los docentes en el tiempo y la modalidad de cursada. Así, se prepara un encuentro sincrónico de una hora de la cátedra con apoyatura de un soporte visual elaborado en Power Point (Anexo 9). De acuerdo con la información relevada sobre el grupo, en este encuentro se diseñan, a su vez, tres momentos:

- el primero, de exposición dialogada, apuntando a la sistematización de los conceptos relativos a la reseña académica y su escritura;
- el segundo, de explicación sobre las consignas de la actividad;
- el tercero, de exposición detallada acerca de los recursos tecnológicos involucrados en la tarea.

Para dar inicio al **primer momento**, con el objetivo de que los estudiantes comprendan los aspectos por los cuales se puede caracterizar la reseña como un género académico, se proyecta recuperar conocimientos previos acerca de: la escritura en la universidad y en investigación, la especificidad de los géneros académicos y la complejidad del TFG y su producción. Es a partir de estos saberes que se pueden construir de actividades auténticas, que, como sostiene Taboada (2021), son aquellas que tienden a que los estudiantes puedan llevar adelante

acciones poniendo en juego estos conocimientos y experiencias previos para responder interrogantes que les ofrece la realidad de manera activa, dinámica y no unidireccional. Para lograr mayor claridad en la exposición, la investigadora prepara ejemplos propios del campo disciplinar de Trabajo Social.

Tras recuperar los saberes previos, en este primer momento se proyecta también presentar las características de la reseña académica como un género propio de la universidad teniendo en cuenta que, tal como se reconoce en el diagnóstico, los estudiantes no están familiarizados con este tipo de texto. Para la caracterización, se recurre a las conceptualizaciones de Castro de Castillo (2014) y de Abramovich y Navarro (2013) haciendo hincapié, entre otros aspectos, en la función, la estructura y la forma lingüística.

En cuanto a las funciones de la reseña, se pretende que los estudiantes atiendan especialmente al aspecto valorativo de esta clase de texto teniendo en cuenta el desafío que representa transformar el conocimiento y no meramente describirlo (Mirás y Solé, 2007). Así, la investigadora considera relevante que la secuencia focalice en el carácter evaluativo de la reseña, por lo que se planea enfatizar en que no se trata de un mero resumen, sino que requiere la explicitación y fundamentación de un punto de vista en cuanto al texto fuente reseñado.

Respecto de la estructura textual de la reseña, se busca que se entienda sobre qué versa cada parte, al mismo tiempo que se introducen los recursos y procedimientos del lenguaje necesarios para su producción escrita. En ese sentido, se incluye una “caja de herramientas lingüística” para la confección de la reseña, que consiste en una serie de recursos que pueden aprovechar los estudiantes a la hora de escribir cada segmento del texto. Entre ellos, destacamos un listado de conectores con diversas funciones (encabezado de párrafos, finalización del texto); una serie de sinónimos para evitar reiteraciones de términos como autor, obra, libro; un conjunto de ejemplos de subjetivemas para la construcción de valoraciones positivas o negativas, entre otros.

El **segundo momento** de la clase prevé la explicitación de las consignas de la actividad de escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales que detallaremos en el siguiente apartado. Si bien se les comparte el documento escrito en el que se exponen de manera pormenorizada esas consignas, la investigadora explica en qué consiste el trabajo deteniéndose en el armado y la dinámica de los grupos para que quede el menor margen de dudas posible. Asimismo, orienta sobre

las diferentes etapas de actividades (preescritura, escritura y postescritura) y los procesos para llevar adelante la segunda de esas etapas (planificación, puesta en texto y revisión). Se considera necesario este momento porque, según la encuesta inicial, los estudiantes en general no están familiarizados con escritura colaborativa mediada y además no suelen poner en práctica acciones necesarias (elaboración de borradores, por ejemplo) para una actividad de escritura compleja como la diseñada.

El **tercer momento** de la clase incluye la explicación paso por paso del funcionamiento de la plataforma de documentos compartidos de Google Drive, teniendo en cuenta que, en los diagnósticos, algunos estudiantes respondieron que no habían tenido ocasión de trabajar colaborativamente mediante tecnologías digitales. Hacia el final de este momento, se prevé que la investigadora haga hincapié en la confección de grupos en Google Drive y en la posibilidad del armado de grupos de WhatsApp.

#### **5.2.2.2 Segundo componente: actividad de escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales**

Como señalamos anteriormente, se propone a los estudiantes producir colaborativamente una reseña académica sobre un artículo de la bibliografía obligatoria del Taller de Apoyo al TFG de la Licenciatura en Trabajo Social, año 2020. Tanto este material como las pautas para la escritura de la reseña se publican en el aula virtual del espacio curricular.

La actividad de escritura de nuestra secuencia (ver Anexo 10) se estructura a partir de las categorías teóricas respecto a la ECM que fundamentan esta tesis. Es por ello que, siguiendo lo expuesto por Lowry et al. (2004), decidimos enunciar la propuesta siguiendo tres fases diferentes: en la primera, se explicitan indicaciones para tareas de preescritura; en la segunda, se detallan las actividades referidas a la escritura propiamente dicha y, finalmente, se dan precisiones sobre la entrega del documento.

En la **fase relativa a la preescritura**, se orienta a los estudiantes hacia un trabajo de lectura detenido del material. Por ello, sugerimos que, en primer lugar, presten atención al paratexto del artículo, a la información que pueden obtener de este; posteriormente, se los anima a leer exhaustivamente la bibliografía, a que la analicen, que consideren la forma en que se estructura y que anticipen juicios de valor que se desprendan de estas primeras lecturas.

Una vez resueltas las tareas de lectura, proponemos **la escritura propiamente dicha**, para el desarrollo de la cual explicitamos actividades para las **fases de planificación, puesta en texto y revisión**, subrayando la importancia que tiene cada una de estas etapas. Para la **planificación**, sugerimos la elaboración de un esquema inicial en el que se bosqueje la estructura de la reseña; indicamos que, para ello, resulta indispensable el logro de consensos al interior del grupo. Asimismo, invitamos a pensar los modos de organización de la escritura: división de tareas, modos de control y edición, etc.

Para la etapa de redacción o **puesta en texto**, recomendamos que se desplieguen los temas planificados en la etapa anterior, pero teniendo especial cuidado en los aspectos lingüísticos, textuales, retóricos, pragmáticos y discursivos de la reseña.

Finalmente, nuestra propuesta hace especial mención acerca de factores relativos a la **revisión**: los modos en que se implementará esta etapa, la lectura completa del documento teniendo en cuenta la adecuación del escrito a los objetivos planteados y las características de la reseña académica.

En cuanto a las tareas de **posescritura**, se les indica a los estudiantes que es sustancial que consensúen el cierre del texto para luego convertir el documento compartido en un archivo de Word y, finalmente, publicar esta versión en el campus virtual de la UNVM.

Hacia el final del texto de la propuesta, por un lado, volvemos a marcar la relevancia que tiene la interacción entre los miembros de cada equipo de trabajo, como también el logro de acuerdos y la ponderación de diversos puntos de vista para la construcción de la reseña, y, por otro lado, dejamos una tabla con fechas estipuladas para la concreción de cada etapa.

### **5.2.2.3 Tercer componente: devoluciones**

Considerando que el equipo de cátedra decide no calificar numéricamente las producciones de los estudiantes, se prevé realizar una devolución cualitativa a los diferentes grupos luego de la entrega de la versión final de la reseña.

Para las devoluciones escritas, se establecen los siguientes criterios en función de la exposición brindada sobre reseña académica y las recomendaciones dadas en las consignas de la actividad de escritura:

- Funciones que cumple el texto elaborado.
- Adecuación del escrito al género solicitado teniendo en cuenta estructura y sus partes, así como la forma lingüística.
- Construcción de una voz de reseñador capaz de describir y evaluar el texto fuente.
- Coherencia y claridad en la exposición de las ideas del texto.

La retroalimentación para cada grupo se publica en el espacio con el que cuenta el aula virtual de la materia para tal fin.

Por otra parte, se prevé una instancia de devolución más general durante uno de los encuentros sincrónicos considerando, además de las características de las versiones finales, las modalidades de accionar de cada grupo.

### **5.2.3 Implementación de la secuencia**

#### **5.2.3.1 Desarrollo de la clase**

La clase planificada se implementa en una hora y media de las tres horas totales del cursado semanal, es decir, se emplean treinta minutos más de los planificados. Del encuentro sincrónico, que se concreta mediante la plataforma Google Meet, participan, además de la investigadora, las dos profesoras del equipo de cátedra y 86 estudiantes.

Durante la primera hora y cuarto, la investigadora lleva a cabo la exposición de los contenidos según lo propuesto en la secuencia planificada. Si bien esta planificación considera la participación de los estudiantes, en la implementación es escasa; solamente se produce hacia el final de la clase, cuando la investigadora habilita el espacio de dudas y consultas. Varios estudiantes realizan comentarios positivos sobre el desarrollo de la clase por medio del chat de Meet, mientras que otros manifiestan el agradecimiento a la investigadora por sus explicaciones. Algunos de los asistentes también consultan sobre aspectos evaluativos de la materia y del trabajo propuesto. Las docentes del equipo de cátedra responden ese tipo de preguntas a la vez que hacen énfasis en la relevancia de cumplimentar con la consigna de escritura de la reseña, puesto que se vincula estrechamente con la producción del anteproyecto del TFG. Estas devoluciones de los docentes son

compatibles con los supuestos de los cuales ha partido esta investigación, que han sido conversados con el equipo, a saber: a partir del ejercicio de ECM de la reseña como género académico breve, de transición (Castelló, 2020), se adquiere experticia en este tipo de prácticas de escritura letrada para la elaboración de textos cada vez más complejos, como lo son los anteproyectos de TFG o el mismo trabajo final de grado.

### **5.2.3.2 Desarrollo de la actividad de escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales**

Este análisis está basado en una serie de categorías teóricas que fundamentan nuestra investigación que corresponden a Lowry et al. (2004), por lo que los resultados se presentan en función de los tipos de actividades correspondientes a las tres etapas de la producción que ya hemos mencionado: preescritura, escritura propiamente dicha y posescritura. En relación con el primer tipo de tareas, identificamos dimensiones como las acciones tendientes a la conformación de los grupos, acuerdos sobre momentos de lectura previa de los materiales bibliográficos señalados desde la cátedra y la generación de consenso sobre el empleo de plataformas digitales. En cuanto a las tareas de escritura propiamente dichas, consideramos el tipo de estrategia de escritura, los modos de control y las modalidades de revisión del texto. Para las tareas de posescritura, ponemos en consideración las acciones vinculadas con la entrega de la versión final del documento y la disolución de los grupos. Asimismo, tomamos en cuenta las tecnologías utilizadas en la ejecución de cada una de estas tres tareas de escritura mencionadas como una dimensión transversal.

A su vez, dentro de cada categoría, enunciaremos los resultados por grupo considerando que contamos con datos de tres. Así, en la primera categoría que detallamos (nos referimos a las tareas de preescritura) encontramos los resultados de G1C, luego de G2C1 y, por último, de G3C1.

#### **5.2.3.2.1 Tareas de preescritura**

De acuerdo con lo que exponemos en el capítulo teórico, las **tareas de preescritura** implican la revisión previa de actividades, la descripción de los objetivos que se persiguen, la organización y lectura de los materiales necesarios, la conformación de los equipos, la selección de los recursos a emplear, la organización

de reuniones virtuales y la notificación a los participantes, todas actividades explícitamente propuestas en las consignas de la actividad.

En **G1C1** estas tareas se llevan a cabo a partir de las iniciativas de E1G1C1. Ella es quien genera el documento sobre el cual trabajarán posteriormente, establece pautas y tiempos, así como los objetivos del trabajo, los ritmos de lectura del material y las fuentes de información que emplearán para la escritura de la reseña. No se evidencia que esta determinación haya sido producto de un consenso. Se puede decir, entonces, que E1G1C1 se erige *motu proprio* como la líder, encargada de llevar adelante las tareas de preescritura. Esto queda de manifiesto, por ejemplo, en la siguiente frase de la entrevista realizada a esta misma estudiante: “¿Viste que ustedes... que vos habías propuesto un archivo de planificación para cada una de las etapas? Bueno, yo transcribí eso y dije. “de esta semana a esta semana, tenemos que hacer esto”, bueno. Y eso se respetó muchísimo”.

G1C1 prescinde del uso de WhatsApp; para la etapa de preescritura emplean el documento compartido. E1G1C1 arma el documento y un esquema inicial de trabajo, tal como vemos en la Figura 3, extraída del historial de edición.

Figura 3

Desde el 15/8 al 20/8 realizaremos TAREAS DE PLANIFICACIÓN:

1. Lectura individual del material.
2. A completar:
  - ¿qué datos nos ofrece el para-texto? (información sobre la publicación, las autoras, la estructura/apartados que presenta)

El título del documento sugiere que las autoras podrían llegar a ser profesionales del

- Pudieron hacer anotaciones, resaltar o extraer frases importantes? (compartirlas con el grupo)

- Armar párrafo sobre el tema central del artículo:

Esquema de tareas de preescritura versión 1 G1 realizado por E1G1C1.



Como se puede observar en esta imagen, el esquema no llega a ser una planificación, sino más bien el punteo de los objetivos a alcanzar en determinados momentos, lo de lo cual, agrega y notifica a los demás miembros del equipo sobre las tareas a desarrollar y, finalmente, comparte el documento con la investigadora. Se explicita que se usarán como recursos los materiales compartidos por la investigadora y la grabación de la clase. De esta manera, la estudiante organiza las tareas que van a llevar adelante en el equipo guiándose por las consignas y la información que les dio la investigadora en la clase.

En el caso del **G2C1**, los cuatro integrantes, mediante un grupo de WhatsApp del que no participa la investigadora, se ponen de acuerdo para comenzar a organizarse en cuanto a la lectura del material a reseñar, pero también en cuanto a los modos de escritura y a las tecnologías que implementarán para reunirse. Acuerdan fechas para terminar de leer los materiales y para la concreción de debates mediante plataforma Zoom para plantear el punto de vista de cada uno sobre el material leído. La estrategia seleccionada para llevar a cabo la escritura es la escritura sincrónica: todos se conectarían a la misma hora y escribirían el texto mientras están conectados por Zoom. Emplearían WhatsApp y reuniones por videollamadas para realizar aportes o resolver dudas. Proponen reunirse una vez por semana para resolver la tarea. En estas reuniones se habla sobre la planificación del texto, de los modos de organización para la escritura. También se resuelven dudas acerca del contenido del artículo a reseñar. También se plantean los objetivos de la actividad. Los integrantes del G2C1 trabajan sobre el documento compartido creado por la investigadora.

En el caso del **G3C1**, las tareas previas a la escritura implican la conformación del grupo y la preparación de las actividades necesarias para llevar a cabo la propuesta. Según lo declara en su entrevista E1G3C1, luego de la clase, ella busca unirse a un grupo consolidado desde el principio del año, en el que hay estudiantes oriundas de la misma localidad en la que reside ella; se suma al grupo de WhatsApp de ese equipo de trabajo, integrado en un principio por siete miembros; se dividen, según las indicaciones de la investigadora en un grupo de cuatro y otro, el G3C1, de tres.

La herramienta digital empleada para las tareas previas a la escritura fue WhatsApp. Quien se encarga de armar el grupo es E1G3C1, que asume el rol de líder no por decisión propia, sino a raíz de la falta de iniciativa del resto de las

integrantes. Interactúan en el grupo de WhatsApp antes de incluir a la investigadora. E1G3C1 pregunta cómo están sus compañeras acerca de las tareas de lectura y propone plazos para terminar con la lectura del material asignado desde la cátedra. En función de las respuestas de E2G3C1 y E3G3C1, acuerdan los plazos para terminar con la actividad de lectura. E1G3C1 propone incluir a la investigadora en el grupo una vez leídos los materiales.

E1G3C1 sugiere que la plataforma para la escritura de la reseña sea Google Docs. En el grupo de WhatsApp, E3G3C1 indica que empleará el recurso de comentarios para plantear dudas que surjan. También se excusa por no poder contribuir demasiado con la escritura debido a problemas domésticos. Entre las tareas de preescritura las integrantes del G3C1 explicitan los tiempos en los que intervendrán en el documento.

#### **5.2.3.2.2 Tareas de escritura**

Esta categoría incluye tres fases según lo descrito en el capítulo 2: la planificación, la escritura propiamente dicha y la revisión. Mostramos seguidamente los modos en que cada grupo ha implementado estas tareas, las fases y las dimensiones implicadas en ellas.

En cuanto a **G1C1**, para la **planificación**, se guía por la estructura que debía tener la reseña según lo indicado en la clase, en la consigna y en los materiales. Al respecto, E1G1C1 en la entrevista señala: “En la planificación estuvimos viendo el Power Point. Sugerí poder seguir las etapas del otro archivo que era más que nada ordenador”.

Es importante indicar que, para esta fase, la misma estudiante líder postula fechas y objetivos a los cuales el grupo debe llegar. Asimismo, especifica que no se dividiría el trabajo de escritura, por lo que todos los integrantes escriben todo el texto. Esta decisión coincide con lo expresado en la entrevista: “Yo no estoy de acuerdo con esto de ‘vos hacés la primera parte, yo la segunda, vos la tercera... no íbamos a encontrar una línea común a todos si dividíamos el trabajo en partes’.

Otro aspecto importante dentro de las actividades de planificación es que G1C1 emplea como estrategia un esquema inicial con lo siguiente: datos de las autoras a reseñar, descripción de la estructura del artículo a reseñar, punteo de conceptos centrales del material, identificación del tema del artículo, esquema del

contenido de cada sección de la reseña y valoraciones acerca del material. En este esquema, se plantean preguntas que tienen que responderse en el desarrollo del texto. E1G1C1 realiza un punteo con aspectos relevantes del material leído y comienzan a delinear el contenido que tendrá la reseña. E2G1C1 y E3G1C1 realizan aportes a partir de la base que organizó E1G1C1.

Para la fase de **puesta en texto**, tres de los cuatro integrantes de este grupo, tal como se estipula en la planificación, escriben durante todo el proceso en función de los objetivos planteados, cada cual a su tiempo. Quien se incorpora tardíamente al proceso de escritura es E2G1C1. Entre todos, entonces, textualizan, corrigen y realizan aportes sobre lo que otro integrante añade. También en esta fase, retoman constantemente las consignas e indicaciones de la investigadora. Además, según comenta E1G1C1, frente a la escritura de uno de los miembros, se realizan comentarios para reestructurar el texto cuando hay diferencias entre las miradas. “Por ahí teníamos a E3G1C1, que es la chica que tiene la formación católica... Bueno, después de que ella escribía nosotros reestructurábamos lo que ella escribía y dejábamos comentarios sobre por qué teníamos otra mirada”.

En el mismo proceso de trabajo, este grupo decide usar la herramienta de sugerencias del Google Docs porque notan que, cuando entran en distintos momentos al documento, se borran construcciones previas y eso genera malestar entre los miembros. En particular, tal como señaló E1G1C1 en la entrevista, en las primeras versiones E3G1C1 y E3G1C1 producen las correcciones directamente en el documento y eliminan oraciones construidas. E1G1C1, entonces, indica que se comience a emplear esta herramienta para no cambiar las ideas planteadas, sino que uno edite y el resto acepte o rechace la sugerencia, lo cual se evidencia en los comentarios. Los comentarios en cuanto a las tareas de redacción consisten en bloques de contenido que se incluyen de esta manera por parte de uno de los integrantes a la espera de la aceptación o rechazo de otro de los integrantes.

En cuanto a los modos de escritura, a lo largo de las sucesivas versiones del documento se evidencia que los integrantes van desplegando la puesta en texto a partir del plan trazado: E1G1C1 toma la iniciativa para la producción escrita y retoma lo planteado en la planificación y va desarrollando cada ítem. E3G1C1 retoma el trabajo desde donde lo deja su compañera y avanza en el desarrollo de las secciones aún no escritas, E4G1C1 complejiza el trabajo, lo amplía y manifiesta desacuerdos en algunos fragmentos del texto. Desarrolla bastante contenido y lo acerca a lo que

es la versión final. Finalmente, E2G1C1, E3G1C1 y E4G1C1 terminan el proceso de redacción. En este sentido, la estrategia de escritura de G1C1 es reactiva, puesto que, mientras que uno de los autores está escribiendo, el resto va revisando y ajustando la escritura; esto permite que los distintos integrantes puedan modificar el documento y señalar desacuerdos. Así, esta estrategia permite desarrollar consenso y disputa a la vez.

En cuanto a la **revisión**, los integrantes de G1C1 acuerdan un día y un horario en el cual se reunirían para realizar la revisión definitiva y conjunta del documento. De todas maneras, se observa que E1G1C1, E3G1C1 y E4G1C1 han realizado acciones de corrección y edición a lo largo de todo el proceso de producción de la reseña. Los comentarios de revisión incluyen indicaciones de formas de citado, correcciones de estilo, sugerencias de modificación para subsanar ambigüedades, manifestación de desacuerdos, añadidos o detalles de información.

En las sucesivas versiones, según se puede observar en el historial de ediciones, se hace notable la participación de E3G1C1 como revisora y correctora. E4G1C1 también participa en la revisión exponiendo sus desacuerdos y los puntos que hay que ajustar, sobre todo refiriéndose al contenido de algunas apreciaciones al momento de la valoración. Ilustramos este punto con la Figura 4:

Figura 4

VALORACIONES	
POSITIVAS	NEGATIVAS
Desmitificar el quehacer científico y valorar positivamente el lugar de la experiencia en la tarea científica y la diversidad de saberes existentes.	Escasa integración del Trabajo Social al campo de la investigación social. <i>Poca vinculación y articulación entre la teoría y la práctica</i>

Captura de pantalla versión 3 G1C1. En color rojo, las intervenciones de E4G1C1.

Con respecto al **G2C1**, en las tareas de preescritura, según declara E1G2C1 en la entrevista y se observa en los registros, se planifica inicialmente una división

del trabajo: cada integrante escribiría un segmento del texto. Sin embargo, este plan de textualidad cambia antes de iniciar la textualización como manifiesta E3G2C1: “En el encuentro determinamos que todos aportaríamos a las tres partes de la reseña en el Drive”. Escribirían todo el documento de manera sincronizada en sesiones de trabajo para las que se conectarían por videollamadas. Según el nuevo plan, todos los integrantes escriben todo el documento, sin explicitar división de tareas.

Con esta nueva negociación, estipulan que, si durante el transcurso de la semana a alguno de los integrantes se le ocurren ideas, podría escribirlas en el Drive y se revisaría en la próxima reunión sincrónica para someterla al escrutinio del resto del grupo. Más allá de este acuerdo, no hay división explícita de tareas o funciones. Según E1G2C1, “todos hicimos todo de la reseña”.

De acuerdo con la anterior, **la puesta en texto** comienza cuando los integrantes escriben directamente en el documento compartido de Google en el mismo momento en el que están conectados por videollamada vía Zoom. Quien toma la iniciativa para la redacción de la reseña es E2G2C1. Ello se debe a que este estudiante es el integrante que reconoce sentirse más confiado para emprender la tarea, confianza que también identifican sus compañeros. En la entrevista, E1G2C1 manifiesta que el logro de consenso durante la puesta en texto fue muy relevante: “Se lograba el consenso rápidamente. Se escribía a partir de lo que se consensuaba”.

En total, hallamos en este grupo 6 versiones preliminares de la reseña. En las sucesivas versiones se evidencia que la forma de trabajo planificada es la que se lleva adelante, es decir, todos los integrantes escriben de manera sincrónica el documento. Comienza E2 con el texto y a medida que escribe, se autocorrije, extiende su texto y luego deja espacio para que sus compañeros realicen sus aportes. Según lo manifestado en la entrevista, no se realizan comentarios por escrito, sino que se generan acuerdos en las reuniones por videollamada. E2G2C1 comienza con la redacción; posteriormente, a partir de señalamientos y acuerdos de parte de todos los integrantes, redacta y corrige, mientras que E4G2C1 realiza sus aportes sin corregir lo escrito por su compañero. Se limita a agregar un párrafo. En una versión posterior, E3G2C1 extiende notablemente el texto. Tampoco realiza correcciones a lo producido, sí se autocorrije, busca sinónimos y conectores. La misma dinámica evidencia E1G2C1 en tanto escribe nuevos párrafos, posteriores a los existentes, y también corrige su producción. Cada integrante escribe y corrige su propio fragmento a partir de lo que los compañeros van sugiriendo. De esta manera,

escriben y corrigen simultáneamente, considerando cuestionamientos acerca de determinados párrafos, sugerencias de mejoramiento de ideas, y complementándose entre ellos para la resolución. Puede decirse que la estrategia de escritura de G2C1 es secuencial ya que cada miembro del equipo escribe en un momento determinado, cada cual completa su tarea y luego la pasa al siguiente miembro. Sin embargo, esta modalidad se combina con la escritura reactiva en la última versión, puesto que, conectados sincrónicamente para la escritura de la reseña, todos colaboran para la producción y también en la revisión y corrección.


Observamos que los integrantes advierten la ventaja, señalada por Lowry et al. (2004), de la estrategia de escritura secuencial, que supone una organización simplificada y, en consecuencia, una mejor coordinación para la distribución del trabajo. No obstante, este grupo parece superar la desventaja de esta estrategia señalada por los autores, que consiste en la disminución de la interacción entre los participantes. Esta desventaja es subsanada por el G2C1 gracias a la conexión sincrónica para la escritura. En este grupo no se evidencia el sesgo de uno de los autores para con los aportes de los demás.

Asimismo, en este grupo encontramos características de escritura reactiva, puesto que, en la última versión, mientras que uno de los autores está escribiendo, el resto va revisando y ajustando la escritura; también modifica el documento y señala desacuerdos o sugerencias de cambio. En el G2C1, E1G2C1 manifiesta que la etapa de la **revisión** final se puso en marcha cuando los cuatro miembros del grupo estuvieron de acuerdo con que estaba terminado el texto. Este consenso habilitó la revisión individual de la reseña. Cada uno releyó el documento en el momento que pudo atendiendo, sobre todo, a la coherencia. Según señala E1G2C1: “El revisar el texto en otro momento tiene la ventaja de poder encontrar errores que previamente no ves, no tenés en cuenta”, encontrar errores como “con otra mirada”.

Si bien se observa que la mayor parte de las revisiones son autocorrecciones en el mismo documento compartido, hallamos comentarios con sugerencias de uno de los integrantes hacia un fragmento escrito por otro. Estas sugerencias son de contenido, es decir, se sugiere completar una frase o párrafo, como lo ilustran las Figuras 5 y 6:

## Figura 5

Destacamos la importancia de este artículo en cuanto a su postura de índole crítica en relación a la feminización de la profesión, y como eso, de algún modo, ha enmarcado al trabajo social como una profesión propiamente femenina. Destacamos también la crítica a su construcción histórica y la falta de conexión entre el/la profesional como agente de intervención y su relación con las ciencias sociales.


 E2G2C1  
28 ago 2020

y la producción de conocimientos en su campo - le agregaría-

Captura de pantalla del documento compartido versión 2 G2C1.

## Figura 6

Finalmente, se aprecia a las perspectivas epistemológicas del sur y feministas como un camino posible para (re) pensar la producción de conocimientos en Trabajo Social. Nos permite reconocer y romper con las visiones hegemónicas de las ciencias sociales, caracterizadas por tener una mirada reduccionista, proponiendo esta nueva perspectiva que permite dar cuenta de la existencia y la valoración de las pluralidades de saber, propiciando

 E1G2C1  
29 ago 2020

aquí faltaría como cerrar la idea general

Captura de pantalla del documento compartido G2C1.

También se plantean dudas sobre si el fragmento comentado responde a una u otra sección de la reseña. Por ejemplo, E2G2C1 escribió un párrafo pensando en la contextualización y E3G2C1 sugiere que concuerda con el momento evaluativo de la reseña. Generan, mediante el comentario, un acuerdo.

Es interesante la evolución de la revisión en este equipo. Mientras que al principio cada cual corregía su propia producción, la última versión evidencia una revisión de índole más colaborativa, en la que los cuatro integrantes realizan las correcciones y sugerencias en todo el documento. En la versión 11, que es la última antes de la entrega en el aula virtual, se observa una producción colectiva, colaborativa en la que los cuatro integrantes realizan aportes y se corrigen mutuamente, como se puede observar en la Figura 7:

## Figura 7

~~relación a la feminización de la profesión, y como eso, de algún modo, ha enmarcado al trabajo social como una profesión propiamente femenina. Destacamos también la crítica a su construcción histórica y la falta de conexión entre el/la profesional como agente de intervención y su relación con las ciencias sociales.~~

Consideramos, que los aportes realizados nos permiten tener una clara visión de la trayectoria de la profesión a lo largo del tiempo, desde sus inicios, como se consolidó y de qué manera fue transformándose, teniendo en cuenta sus funciones y roles, comprendiendo así su razón de ser y la representación que se tenía de la misma. Por otro lado, también concordamos que en la actualidad la dicotomía de la que hablan las autoras aún están presentes en los/las profesionales ~~en turno la hora~~ de intervenir y producir conocimientos científicos, debido a la dinámica misma de la realidad y de las instituciones que nos delimita un techo y un piso priorizando siempre lo emergente, lo inmediato relegando la investigación o la producción de conocimiento científico ~~en~~ segundo plano, ya que la legitimación de la carrera está dada por la intervención en el contexto de las políticas sociales a fin de contribuir a la producción de conocimiento socialmente útil.

Finalmente, se aprecia a las perspectivas epistemológicas del sur y feministas como un camino posible para (re) pensar la producción de conocimientos en Trabajo Social.

Nos permite reconocer y romper con las visiones hegemónicas de las ciencias sociales, caracterizadas por tener una mirada reduccionista, proponiendo esta nueva perspectiva que permite dar cuenta de la existencia y la valoración de las pluralidades de saber, propiciando el encuentro entre la producción de conocimiento científico y la intervención.

Captura de pantalla del historial de ediciones, versión 11 G2C1. En azul, las intervenciones de E1G2C1; en verde, las de E2G2C1 y en rojo, las de E3G2C1.

Luego de la revisión final estuvieron de acuerdo en que el texto estaba listo para ser entregado, ya que no había nada más para aportar, el texto se entendía y cumplía adecuadamente con lo solicitado en la consigna.

El **G3C1**, dijimos, está conformado por tres integrantes. La **planificación** se materializa por medio de la aplicación de WhatsApp. Allí, las estudiantes concuerdan en que cada cual escribirá el texto en función de los tiempos con los que cuente, pero sin dividirse ni los materiales ni la escritura de la reseña en partes. Sin embargo, se advierte que cada una escribió una parte diferente. En el grupo de WhatsApp se puede observar que E2G3C1 comienza con la escritura de la segunda parte de la reseña, una vez que E1G3C1 escribió la primera parte. E3G3C1 declara que hace pequeños aportes.

En un momento, E1G3C1 plantea que es necesario unificar el texto, dado que está fragmentado. E1G3C1 se encarga de esta tarea, puesto que nadie responde y notifica al resto del grupo, que posteriormente, manifiesta su acuerdo. En el siguiente ejemplo, con la Figura 8, damos cuenta de esta situación. El primer mensaje es del



25 de agosto de 2020. Dos días después, E1G3C1 concreta sus sugerencias y avisa al resto del equipo.

Figura 8



Captura de pantalla del grupo de WhatsApp de G3C1.

Una vez propuestos los títulos y subtítulos que estructurarían el trabajo, E1G3C1 comienza con el proceso de **redacción o puesta en texto**, que se concreta en ocho versiones sucesivas. Se puede decir que, en esta etapa, el texto va cobrando forma. Se evidencia que la responsabilidad de la redacción recae en E1G3C1. Escribe y se autocorrigue. No se observan correcciones de sus compañeras.

Es E1G3C1 quien señala, luego de hacer los recorridos por las secciones precedentes, la necesidad de redactar la última parte de la reseña. E2G3C1. Deja también planteadas ideas para ello. E2G3C1 colabora puntualmente en el despliegue de algunas de estas ideas, mientras que E3G3C1 lo hace pobremente.

En definitiva, durante todo el proceso de escritura propiamente dicho se observa que E1G3C1 es quien produce y sus compañeras realizan pequeños aportes a partir del planteo de la líder. Podemos decir, entonces, que el modo de ECM que se observa en este grupo es secuencial, aunque se basa principalmente en la producción de una de las integrantes. A pesar de que en el momento de la planificación se estipula la escritura con características más cercanas a la reactiva, en la práctica esto no se concreta según el análisis de las sucesivas versiones.

En el G3C1 la **revisión** se dio al final del proceso. Las integrantes perciben que se hallan repeticiones y que hay que corregir esos errores. Todas revisan, tal como lo planificaron. Dos de ellas lo hacen de manera simultánea. Se ponen de acuerdo en una fecha y un horario y concretan la revisión. E3G3C1 realiza la revisión final valorada muy positivamente por el resto del equipo. E2G3C1 se encarga de la corrección de cuestiones formales, como el interlineado. Asimismo, E1G3C1 anima a que entre todas modifiquen el texto en función de las pautas formales dadas en la consigna. También plantea la necesidad de recortar el contenido porque exceden la cantidad de palabras señaladas por la investigadora. Se preocupa por los modos de citado y de referencias bibliográficas. E3G3C1 ultima los detalles de edición.

#### **5.2.3.2.3 Tareas de posescritura**

Como mencionamos en el capítulo 2, entendemos que dentro de las tareas de escritura se hallan actividades como el consenso sobre cuál de los integrantes del grupo se dedica a la descarga, conversión de formato y entrega de la versión final del documento. Finalmente, se pone en consideración la disolución del grupo de trabajo.

En el caso de **G1C1**, E1G1C1 es la encargada de transformar el documento compartido en un archivo de Word, subirlo a la plataforma, dar aviso al resto de los integrantes y disolver el grupo de WhatsApp.

Finalmente, las valoraciones de este grupo hacia la tarea propuesta han sido positivas. E1G1C1 manifiesta que ha aprendido no solamente sobre escritura, sobre el género reseña, sino que encuentra una relación entre escritura académica y formación profesional. Asegura que “si no podemos decir, escribir nosotros mismos desde nuestra profesión, tendremos que recurrir a que otro diga, a que otro escriba desde su mirada lo que sucede en la profesión”.

En lo que concierne al **G2C1**, los miembros del grupo coinciden en que, para las tareas vinculadas con la edición final, descarga del documento compartido, conversión a Word y envío del archivo final a la plataforma Moodle, la integrante indicada es E2G2C1. E1G2C1 destaca en la entrevista que esta estudiante es la que mejor desempeño tiene para este tipo de actividades.

En cuanto a **G3C1**, E3G3C1 es quien menos participa en la redacción de la reseña, sin embargo, es la designada por el grupo para realizar el envío del

documento, para lo cual presta atención a las indicaciones planteadas en la consigna. Antes de la disolución del grupo, las integrantes se felicitan por el proceso que llevaron adelante. Se manifiestan conformes con la tarea.

### 5.2.3.3 Devoluciones de la Docente

Tal como se había previsto en el diseño de la secuencia, la evaluación de las versiones finales de las reseñas académicas se realiza en función de las categorías que brinda el trabajo de Castro del Castillo (2014) enunciadas en el capítulo teórico, categorías que han guiado la exposición dialogada de la clase. En este sentido, mostramos:

- 1) las funciones comunicativas que se evidencian,
- 2) la estructura de la reseña contemplando procedimientos fundamentales (referencias bibliográficas, comentario, evaluación e identidad del reseñador) y
- 3) las estrategias empleadas en el plano lingüístico-textual. Incluimos, a la vez, observaciones relativas a las dimensiones de la coherencia interna, la cohesión y la corrección normativa.

En cuanto a **G1C1**, en su versión final es preponderante la **función** informativa. En menor medida encontramos vestigios de la función expresiva, por lo tanto, no hallamos evidencia sobre la postura que asume el reseñador respecto del artículo. Asimismo, advertimos una sutil inclusión de la función de comandar, puesto que se tiene en cuenta al lector para quien puede resultar de relevancia la lectura del artículo, aunque no se explicita la recomendación para su lectura.

En lo que concierne a la **estructura**, podemos decir que se hallan las secciones indicadas en la consigna de escritura. La primera, correspondiente a los datos bibliográficos, se presenta de manera clara y pertinente. La sección de mayor extensión corresponde al comentario, pues como indicamos más arriba, se despliega información muy detallada sobre los conceptos del material bibliográfico. Asimismo, notamos breves indicios de la sección de evaluación, como en la siguiente afirmación: “En este sentido es importante destacar que el artículo es apropiado para reflexionar acerca del desarrollo histórico de la profesión”. Sin embargo, en los párrafos subsiguientes, se retoma como eje el contenido del artículo. En definitiva, la voz del reseñador se construye parcialmente. La sección de la identidad de los reseñadores

se obvia del cuerpo de la reseña. Suponemos que esto se debe a que se incluyen los nombres de los integrantes de G1C1 en la portada enviada.

Dentro de los **procedimientos textuales** comunes de la reseña académica, encontramos el empleo, en primer lugar, de la descripción de conceptos en la mayor parte del desarrollo; en segundo lugar, hallamos la estrategia de narración para dar cuenta de procesos históricos en el campo del Trabajo Social. No identificamos argumentación planteada desde la voz de las reseñadoras, aunque sí reiteración de segmentos argumentativos del texto de origen.

Nuestro análisis sobre los **aspectos lingüísticos** nos permite indicar que la versión final de la reseña de G1C1 se desarrolla de manera coherente; entre los distintos párrafos se establecen relaciones adecuadas gracias al empleo de conectores apropiados. El texto resulta de fácil lectura, salvo cuando se introducen gerundios con función de verbo. En algunos de estos casos se complica encontrar los referentes a los que se está aludiendo, mientras que, en otros, no se conforma la estructura de sujeto-predicado.

En el caso de **G2C1** la **función** preponderante en la versión final de la reseña también es la informativa. A lo largo del texto se da información precisa acerca del material. Algunos de los fragmentos en lo que esto se evidencia son: “Las autoras ponen en tensión el androcentrismo que caracteriza a la ciencia moderna construida a partir de los intereses de unos pocos -hombres-, desde una perspectiva masculinizada que se posiciona como sujeto universal.” y “En este sistema, se adjudican modos de ser, actuar, y trabajar de acuerdo al sexo y género, y estas diferencias y desigualdades han fundado las bases para que la profesión sea feminizada, vinculándola con el hacer y no con el conocimiento, como consecuente, auxiliar de otra disciplina”. De manera muy incipiente, aparece la función expresiva, por ejemplo: “Consideramos, que los aportes realizados nos permiten tener una clara visión de la trayectoria de la profesión a lo largo del tiempo”. No encontramos en ningún fragmento ejemplos que den cuenta de la función de comandar ni la de contactar al lector.

En relación a la **estructura**, hallamos en la versión final del G2C1 imprecisiones en los datos bibliográficos. En cuanto a la sección correspondiente al comentario, el texto explicita el objetivo que persigue el texto reseñado de manera pertinente y acertada y este segmento resulta extenso; también observamos que el grupo hace énfasis en el contenido, lo que lleva a que el texto se asemeje más a un

resumen del artículo que a una reseña. Entendemos que esto mismo sucede con la evaluación: en el texto aparecen valoraciones sobre dos aspectos puntuales del material, pero en relación con el contenido conceptual del texto. En sentido estricto, entonces, no podemos hablar de evaluación: no encontramos valorado el artículo en sí, sino el tema que despliega. Tampoco hallamos evidencias lingüísticas para la reconstrucción de la voz del reseñador en el texto. No se recomienda explícitamente la lectura del material ni se enuncia a quién podría resultar útil el texto. En este sentido, afirmamos que se soslaya la dimensión retórica de la reseña. El segmento final, que refiere a la identidad de los reseñadores, se adecua a las pautas establecidas.

A **nivel lingüístico**, apreciamos en la reseña de G2C1 algunas reiteraciones innecesarias, errores de acentuación y puntuación, como también de concordancia y de referencia. En el texto aparecen usos inadecuados de gerundios. También hay ejemplos de errores de citado. Nuestro análisis nos permite afirmar que en este grupo se manifiesta lo complejo que resulta el paso para salir de decir el conocimiento a transformar el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1993; Mirás y Solé, 2007), trascender lo enunciado por las autoras del artículo.

Nuestro análisis sobre la versión final presentada por **G3C1** nos permite afirmar que, en cuanto a las **funciones** comunicativas, la preponderancia está, al igual que en los otros dos grupos, en la función informativa. La mayor parte del texto consiste en el resumen del contenido del artículo. La función expresiva se presenta en relación, sobre todo, del lenguaje y la manera en la que las autoras del artículo hilvanan las ideas. Advertimos también una sutil presencia de la función de comandar en la invitación que hacen las integrantes a la lectura del artículo.

En cuanto a su **estructura**, el texto del G3C1 presenta las partes señaladas en la consigna; es decir, podemos identificar la sección de las referencias bibliográficas, la del comentario, la de la evaluación y la de la identidad de las reseñadoras. Vale mencionar que el comentario se despliega a la manera de resumen del texto fuente, lo cual resulta excesivo y presenta algunas reiteraciones que podrían haberse obviado. Así, si bien las reseñadoras apelan a la narración cuando refieren a procesos histórico-políticos que sentaron las bases para que se dieran algunas condiciones de la profesión en Trabajo Social, el texto en su mayor parte presenta secuencias descriptivas. Percibimos también una incipiente argumentación en un fragmento en el que evalúan al texto y en la recomendación a la lectura, aunque este

posible lector no esté explicitado. De todos modos, a diferencia de lo que sucede con G1C1 y G2C2, en G3C1 sí puede advertirse la concreción de la evaluación del artículo. Las reseñadoras dan su punto de vista acerca de varios aspectos: el lenguaje empleado por la autora, la organización de las ideas a lo largo del texto y la valoración positiva de la inclusión de herramientas analíticas de ciertas epistemologías. Además de estas valoraciones positivas, las integrantes del G3C1 realizan una crítica: sostienen que el artículo podría explayarse más en uno de los temas que toca, relevante para el campo de acción del trabajador social. Para ello, apelan a la modalización y se implican con el uso de la primera persona del plural, aunque podemos percibir alternancias en el empleo de esta primera persona con el estilo impersonal, inclusive en oraciones dentro del mismo párrafo.

A **nivel lingüístico**, encontramos en la reseña de G3C1 algunos usos equívocos de conectores, errores de concordancia, de tipeo y en tres oportunidades se evidencia una falta de claridad en cuanto a la construcción de referentes. Ello genera ambigüedad y complica el proceso de lectura. Asimismo, encontramos errores en los modos de presentar citas directas que se extraen del texto fuente.

En definitiva, si bien en el G3C1 se evidencia, como en el resto de los grupos, cierta dificultad para distanciarse de los conceptos del texto fuente, es el único grupo que ha podido presentar una sección en la que se asume un posicionamiento respecto al artículo.

Para finalizar este apartado, mencionamos que el equipo de cátedra cede media hora de la clase sincrónica posterior a la entrega de la versión final de la reseña para que la investigadora realice, además de la devolución escrita concretada por Moodle, una devolución oral al conjunto de los estudiantes presentes. En esta instancia, la investigadora comenta las fortalezas y debilidades más regulares encontradas en los trabajos, agradece a las docentes y a los estudiantes que respondieron la consigna y se despide del grupo.

#### **5.2.4 A modo de Cierre: evaluación general del Ciclo 1**

En este apartado presentamos la evaluación general de nuestra propuesta estableciendo conexiones entre la secuencia diseñada y los resultados de la implementación con la intención de que esta evaluación nos brinde el marco necesario para la realización de los ajustes pertinentes con miras al desarrollo de C2. Asimismo, delineamos, a partir de las sistematizaciones compartidas previamente,

conceptualizaciones emergentes acerca de la escritura colaborativa de reseñas académicas mediadas por tecnologías digitales y las condiciones didácticas para su desarrollo.

#### **5.2.4.1 Acerca de la secuencia didáctica: del Ciclo 1 al Ciclo 2**

Para empezar, nos detenemos en la consideración del carácter que asume la puesta en práctica de lo planificado en el primer momento de la secuencia, representada por la clase (encuentro sincrónico). A diferencia de la hora planificada para la duración de ese encuentro, la clase implementada dura una hora y media, es decir, treinta minutos más. Esto también se relaciona con otro aspecto en que difieren la clase planificada y la implementada, que consiste en el nivel de participación de los estudiantes, producida con menos duración de lo que se estipula. Sostenemos que el tiempo expositivo resulta excesivo y ello incidiría en el espacio para el intercambio. En este sentido, nos parece conveniente ponderar ajustes referidos a la gestión del tiempo, puesto que las docentes de la cátedra ceden una de las tres horas con las que cuentan en la asignatura. Por esto, para la implementación de C2 se proyecta menos tiempo de exposición a cargo de la docente investigadora, a la vez que se considera una mayor apertura para la participación de los estudiantes a partir de la insistencia para el intercambio en un espacio de diálogo significativo.

Por otra parte, en relación con las **consignas de la ECM**, se han establecido dinámicas diversas a partir de las consignas brindadas. En cuanto a las actividades colaborativas que se habilitaron en el contexto de nuestra intervención, consideramos fundamental evaluar referidos a la ECM que pusieron en juego G1C1, G2C1 y G3C1.

En el caso de **G1C1**, sobre la base de un plan textual esquemático, todos los integrantes colaboran en la escritura de borradores iniciales y en la revisión basada en comentarios sobre el contenido, la gramática y el estilo. Estos comentarios son revisados a fin de realizar cambios finales en cuanto al estilo, la sintaxis, la coherencia y la cohesión. Es evidente el liderazgo autoproclamado por parte de E1G1C1 y aceptado por los otros integrantes, puesto que es ese miembro quien motiva, pauta objetivos y monitorea el seguimiento del proceso de escritura y también lo controla. En este sentido, podemos decir que el monitoreo del texto se encuentra centralizado en E1G1C1. El resto de los roles no son fijos, es decir, los cuatro integrantes del grupo escriben, revisan, sugieren, corrigen y editan.

Se puede decir que G1C1 alcanza conciencia social, que conlleva un nivel más profundo de conocimiento, puesto que incluye la comprensión de aspectos emocionales de los participantes, el grado de compromiso que tienen y la prioridad que le dan a las tareas.

Finalmente, las valoraciones de este grupo hacia la tarea propuesta han sido positivas. E1G1C1 manifiesta no solamente que ha aprendido sobre el género discursivo y el proceso de escritura, sino que encuentra una relación entre la escritura académica y la formación profesional. En particular, aseguran que, si no tienen la capacidad de expresarse desde la propia profesión ("si no podemos decir, escribir nosotros mismos"), se verán obligados a depender de las interpretaciones y escritos de otros que ponderan la profesión desde su perspectiva ("recurrir a que otro diga, a que otro escriba desde su mirada...").

En el caso de **G2C1**, se escriben directamente borradores iniciales cuya revisión se basa en el contenido. Cada integrante revisa su propio texto y en muy pocas ocasiones incluye comentarios en fragmentos escritos por otro integrante. La corrección y edición final resulta más colaborativa. Así, se combinan dos modos de control según dos momentos distintos en la producción colaborativa: el control independiente, en el que cada miembro trabaja en la evaluación y control de una sección del documento, y hacia el final, el control compartido, que supone el trabajo de los miembros por igual en las tareas de control, simultáneamente, en todo el documento. En G2C1 no hay roles definidos ni determinados previamente a la escritura: todos los integrantes realizan todas las tareas.

En G2C1 el tipo de conciencia grupal que alcanza el equipo es la de conocimiento del espacio de trabajo, ya que cada integrante conoce desde dónde realiza su aporte el resto de sus compañeros. Puede afirmarse que el hecho de trabajar de manera sincrónica influye en este cabal conocimiento sobre el cumplimiento de las tareas por parte de todo el equipo.

El G2C1 valora de manera positiva la tarea de escribir una reseña colaborativa por medio de plataformas digitales. Uno de los aspectos señalados por E1G2C1 es que este tipo de trabajos permite un contacto con otro tipo de textos académicos que son importantes para ejercitar formas de citado, de referencia, pero también para poner en práctica otros modos de lectura: "[la producción de la reseña] te aporta mucho a la hora de la escritura y a la citación. También tener en cuenta el modo de cómo leer, tener en cuenta las pautas o cómo tomábamos en el trabajo



anterior, de cuál es el objetivo de esta reseña, qué es lo que pretende, qué es lo que busca, o sea, saber cuáles son las ideas claves de ese trabajo. Entonces, sería más... hacer una lectura más comprensiva y puntual, no es una lectura de porque sí, una lectura general.”

En el **G3C1**, se plantean cuestiones generales a modo de planificación. No se evidencia construcción conjunta de consenso, sino la aceptación o la manifestación de acuerdos a partir de las propuestas de quien parece estar más comprometida con la tarea, que es E1G3C1. Así, se escriben borradores iniciales de cada sección de la reseña, mayormente a cargo de E1G3C1.

Las revisiones hechas en el documento compartido de este equipo prestan atención sobre todo al contenido conceptual del texto. En cambio, en los comentarios de Google Docs, se incluyen sugerencias para el mejoramiento progresivo de las versiones del documento. Las tareas de corrección de estilo y edición se producen hacia el final del proceso, cuando el equipo realiza los cambios finales en cuanto al estilo, la sintaxis, la coherencia y la cohesión. En cuanto a los roles, el liderazgo es asumido por E1G3C1 en tanto este integrante toma la iniciativa, plantea los pasos a seguir, organiza las actividades y fechas, y monitorea el proceso de escritura. Además, E1G3C1 lleva adelante la redacción de la mayor parte del texto y realiza también la mayoría de las correcciones y sugerencias. Solo hacia el final del proceso de escritura E3G3C1 asume el rol de editor.

De acuerdo con lo anterior, el modo de control preponderante en G3C1 es el centralizado en E1G3C1. Excepcionalmente, hacia el final del proceso, cuando se acerca la fecha de presentación de la versión final, se puede percibir un control compartido del documento que se da de manera sincrónica por parte de E1G3C1 y E2G3C1. Vale decir, sin embargo, que se había planificado hacer uso del control compartido durante todo el proceso.

Se puede apreciar que el tipo de conciencia de grupo que alcanza G3C1 es el correspondiente a la conciencia informal, puesto que comparten el conocimiento del objetivo de la tarea y el lugar desde el cual cada una trabaja.

Finalmente, las valoraciones de este grupo hacia la tarea propuesta también han sido positivas. E1G3C1 manifiesta que lo aprendido a partir de la escritura de la reseña le permite enfrentar el proceso de escritura del anteproyecto del TFG. Sostiene la entrevistada: “esto de leer, de tratar de diferenciar tu voz, de asumir una

postura argumentativa, eso viene de diez y, en ese sentido, me parece que es totalmente provechosa la experiencia”.

De acuerdo con la diversidad previa, no evaluamos en esta instancia, entonces, realizar modificaciones en las consignas, aunque sí consideramos que el análisis de las versiones finales, que hemos sistematizado en las devoluciones, muestra la necesidad de profundizar en el tema de la función expresiva y la manifestación de la voz del reseñador ¿en? posturas y opiniones, profundización que para C2 consideramos adecuada para el encuentro sincrónico.

#### **5.2.4.2 Acerca de la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales y su enseñanza**

En este primer ciclo hemos diseñado una secuencia didáctica para promover la escritura de reseñas académicas en forma colaborativa con tecnologías digitales y, de esta manera, contribuir con el aprendizaje de conocimientos necesarios para la elaboración del TFG. Esta secuencia ha partido de la familiarización de los estudiantes con la reseña académica, el uso de tecnologías digitales para la escritura colaborativa y las consignas de la actividad.

El análisis de la implementación según categorías teóricas establecidas (estrategias de escritura, modos de control, tecnologías digitales, entre otras) ha mostrado que, en un marco dado de actividades (preescritura, escritura en sí y posescritura) propuestas en las consignas, los estudiantes han desplegado diversas dinámicas de trabajo y generado reseñas académicas que, más allá de haber logrado de manera diferente el armado de los distintos niveles del texto, presentan un problema común, que es la construcción de una opinión o postura (la voz del reseñador). Desde el punto de vista pedagógico, entonces, consideramos que es fundamental que una secuencia que promueva la ECM sobre reseñas académicas profundice el trabajo sobre este rasgo del género discursivo.

En las dinámicas de trabajo de los grupos notamos diferencias tanto en las estrategias de escritura que ponen marcha como en los modos de control y en las tecnologías digitales utilizadas a lo largo de los diferentes tipos de actividades (preescritura, escritura en sí y posescritura); en cada caso, presentan muchas variaciones expuestas previamente en la bibliografía teórica. Sin embargo, encontramos que la negociación resulta una categoría emergente en tanto surge como un fenómeno significativo en todos los grupos observados, pero, según

muestran los antecedentes de este trabajo, no ha sido hasta el momento profundizada en estudios empíricos o teóricos previos, por lo que requiere análisis específicos con mayor detenimiento.

Por lo observado en C1, notamos que hay distintos factores que intervienen en las negociaciones grupales y también habría diferentes dinámicas grupales vinculadas a la negociación. Así, entre los factores intervinientes, se destaca lo que podemos denominar “el criterio de justicia”, que se evidencia en el G2C1, cuyos integrantes, para garantizar la participación de todos, deciden conectarse de manera sincrónica en sesiones de escritura. En cuanto a los tipos de negociación, hemos detectado la búsqueda de acuerdos a partir del diálogo, es decir, una negociación de índole más consensuada; advertimos también una especie de negociación por defecto, que tiene lugar ante el desinterés de la mayoría de los integrantes; también hallamos una modalidad de negociación en la que se anulan voces que confrontan el punto de vista de otros integrantes del equipo. La primera situación ocurre, por ejemplo, en G2C1: los participantes se conectan en fechas determinadas, consensuadas entre todos, para concretar sesiones de escritura en la que los cuatro escriben conjuntamente la reseña. En estas sesiones los estudiantes interactúan, redactan, se revisan y corrigen entre sí. Encontramos evidencias de censura en G1C1, pues la mayoría de los integrantes no coinciden con el posicionamiento ideológico/religioso de uno de los miembros y corrigen sistemáticamente sus aportes en el documento compartido, mientras que en G3C1 tiene lugar la negociación por defecto debido al poco compromiso que asumen algunos miembros. En este caso particular, notamos que los modos de aceptación que se dan, denotan cierta indiferencia frente a las decisiones que asume el o la líder.

En definitiva, la categoría de negociación permite suponer que lo colaborativo no se caracteriza solamente por el trabajo grupal, sino por el tipo de negociaciones y renegociaciones que se desarrollan entre los integrantes a fin de llevar a cabo la actividad al interior de personas designadas como equipo. En los sucesivos ciclos iremos profundizando las conceptualizaciones esbozadas en este apartado.

### **5.3 Resultados correspondientes al Ciclo 2**

En esta sección del capítulo abordamos el trabajo realizado en C2, en el marco del Taller de Apoyo al TFG de la Licenciatura en Psicopedagogía durante el segundo cuatrimestre de 2021. Para ello, replicamos la estructura del apartado

anterior: contextualización de la asignatura, descripción de la secuencia didáctica, implementación y evaluación general.

### **5.3.1 Contextualización sobre la asignatura**

#### **5.3.1.1 Perspectiva del docente responsable sobre las prácticas letradas**

Tal como lo hicimos en el apartado 5.2.1.1 presentamos las apreciaciones del equipo de cátedra acerca de la significatividad de la escritura académica en el Taller de Apoyo al Trabajo Final de Grado, en este caso, para la Licenciatura en Psicopedagogía. Abordaremos también los géneros que se escriben con mayor asiduidad, los modos de escribir y la relevancia que adquieren, según las docentes, las tecnologías digitales cuando pensamos en escritura académica.

En primer lugar, señalamos que nos llama la atención el modo como la responsable de la cátedra describe los **procesos de escritura** que tienen lugar en el taller: “es el momento en donde aparecen todas las fallas, los huecos, las vacancias, o sea, en el espacio curricular Taller de Apoyo al T.F.G. es cuando aparece todo lo que no se pudo hacer o dejamos de hacer de desarrollo en la carrera”. Como mencionamos en el capítulo teórico, se evidencia en estos dichos que la docente parte desde lo que no puede hacer el estudiante, desde el déficit (Lillis y Scott, 2008). La escritura, así, se ve como un saber que debe estar construido desde antes, sin tener en cuenta la riqueza de las experiencias de que disponen gracias a sus trayectorias universitarias (Zavala, 2009).

Debido a los problemas de escritura que presentan los estudiantes y a la duración del taller, que es cuatrimestral, el **género académico** que se solicita es el informe de lectura; por medio de este género los estudiantes dan cuenta de su comprensión de los materiales teóricos, a la vez que ejercitan la escritura académica. En relación con ello, las docentes acuerdan que trabajar con reseñas está en línea con los contenidos de la cátedra a la vez que suma un rasgo central, la propia valoración sobre el escrito, aspecto que resulta central para el posterior trabajo con los TFG.

En cuanto a la **modalidad de escritura**, generalmente se les solicita a los estudiantes que escriban según cómo van a trabajar en el TFG: si han decidido hacer el TFG en parejas, entonces conviene que trabajen en el taller de a dos. Caso contrario, la escritura es individual. También en este sentido, el trabajo de ECM

proporciona una práctica de composición grupal, no tan trabajada a lo largo de las carreras, para quienes quieran con posterioridad optar por esta alternativa.

En cualquiera de estos casos, para los trabajos escriturarios desde la cátedra le asignan especial relevancia al Moodle institucional. Esta plataforma funciona no solamente como repositorio, sino como espacio de intercambio con los estudiantes gracias a recursos como el foro o las sesiones de chat.

### **5.3.1.2 Saberes y experiencias de los estudiantes sobre prácticas letradas**

A partir de la información brindada por 20 de las 35 estudiantes de la cursada en la cual desarrollamos el segundo ciclo de nuestra investigación, elaboramos una caracterización del grupo que nos ha permitido ajustar la secuencia didáctica. Realizamos esta descripción con la misma modalidad que seguimos en C1, es decir, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: la escritura de géneros académicos a lo largo de la carrera, las concepciones en torno a la escritura académica, las valoraciones acerca del trabajo final de grado, el uso de las tecnologías en las tareas académicas y las experiencias de escritura colaborativa de textos académicos.

De acuerdo con las declaraciones de los estudiantes, al igual que en C1, el **género académico que escriben con mayor frecuencia** en la universidad es el resumen; en menor medida, informes y monografías. Para escribir estos géneros, la mayoría reconoce ciertas etapas en las tareas de escritura, muy pocas son los estudiantes que escriben improvisadamente. Entre las **fases del proceso escriturario**, destacan la búsqueda, lectura y sistematización del material bibliográfico. Es notable, a diferencia de lo que plantean los estudiantes de C1, que un gran número revisa y corrige varias veces los documentos antes de realizar la entrega final. Al igual que en C1, en C2 las actividades que menos eligen los estudiantes son la elaboración de esquemas para el texto y la lectura del texto por parte de terceros para evaluación u observaciones.

Las **dificultades** a la hora de enfrentarse a la escritura de textos académicos comprenden, coincidentemente con C1, la redacción y la puesta en texto de las ideas. En el caso de C2, los estudiantes manifiestan que esto se debe al uso de terminología específica, al escaso manejo de sinónimos y a problemas de organización de ideas.

Con respecto a la **escritura del TFG**, de manera similar a los estudiantes de C1, casi todo el grupo lo caracteriza como un proceso complejo y complicado. Algunos de los estudiantes también rescatan que, si bien resulta un desafío, conlleva

un aprendizaje. Asimismo, reconocen diversos procedimientos a la hora de pensar en su producción textual, entre los cuales se destacan la lectura crítica, reflexiva y sistemática de bibliografía actualizada. Nos parece interesante el hecho de que varios estudiantes señalan la importancia de compartir escritos con otros, ya se trate de docentes como de expertos externos. A diferencia de lo que plantean los estudiantes de C1, en C2, le otorgan significatividad a la escritura de borradores y la posterior revisión.

Respecto al **uso de tecnologías digitales**, a diferencia del grupo de C1, la totalidad de las estudiantes manifiesta que plataformas como Word, Wiki de Moodle o Google Docs les resultan habituales para la realización de tareas de escritura colaborativa, sobre todo en lo que concierne a la producción de trabajos prácticos, evaluaciones parciales y exámenes finales. La mayoría indica que la escritura mediada por estas plataformas se ha potenciado debido al contexto de la pandemia por COVID-19. Para este tipo de tareas de escritura, la mayor parte de los estudiantes puede identificar fases sucesivas, como la organización de tiempos para la lectura y la ejecución de diferentes actividades, la creación del documento compartido, la redacción conjunta, la puesta en común entre los integrantes, la revisión final del archivo y el envío a los docentes de la versión definitiva del escrito. En este ciclo, como mostramos en C1, también son pocos los estudiantes que señalan la redacción de borradores.

En cuanto a las **ventajas de la ECM** mediada por tecnologías digitales, en primer lugar, la mayoría destaca la flexibilidad para la administración de los tiempos. Como señala una de las participantes, “como ventaja, que podemos conectarnos desde cualquier lugar (ya sea desde el trabajo, casa u otro) aprovechando cualquier rato libre sin necesidad de movernos”. En segundo lugar, y en concordancia con el ejemplo planteado, varias estudiantes mencionan la comodidad de estas tecnologías, mientras que algunas reconocen como valioso la posibilidad que brindan para obtener diversos puntos de vista para la confección del texto.

Como podemos advertir, salvo mínimas diferencias, las respuestas de los estudiantes de C2 se asemejan a las relevadas en C1 en cuanto a las dificultades con las que se enfrentan cuando piensan en la escritura de géneros académicos, los procesos o etapas que activan para llevar a la práctica este tipo de escritura, las ventajas que encuentran en la ECM frente a la escritura individual y los beneficios del empleo de plataformas digitales a la hora de escribir colaborativamente. Por otra

parte, hallamos diferencias en las respuestas referidas al conocimiento y dominio de estas tecnologías: mientras que en C1 la mayoría reconoce no disponer de conocimientos suficientes, las estudiantes de C2 se consideran competentes con estas herramientas digitales. Esta diferencia determina uno de los ajustes de nuestra versión inicial de la secuencia didáctica, tal como detallamos a continuación.

### **5.3.2 Descripción de la secuencia didáctica diseñada**

Al igual que en C1, en C2 la secuencia didáctica diseñada se configura a partir de tres componentes: la clase de una hora realizada durante uno de los encuentros sincrónicos de cátedra, la propuesta de ECM de una reseña académica y la devolución de la investigadora docente sobre los trabajos entregados. A continuación, describimos los cambios realizados en cada una de los componentes.

#### **5.3.2.1 Primer componente: clase expositiva dialogada**

En este apartado, damos cuenta de los ajustes realizados para la planificación de la secuencia descrita en 5.2.2. Tales ajustes responden, por un lado, a los resultados obtenidos de C1 y, por otro, al contexto particular del ciclo donde implementamos la propuesta al cual tenemos acceso gracias a la información recabada con las entrevistas a docentes y las encuestas a estudiantes.

El diseño de esta secuencia supone un cambio notable respecto a la de C1 en cuanto al desarrollo teórico. Mientras que, en el primer ciclo, tal como mencionamos, la clase expositiva ocupó una hora y media de las tres del dictado sincrónico del Taller de Apoyo al TFG, en C2 se planifica que esta explicación teórica no insuma un tiempo extenso en el encuentro. En función de ello, el nuevo diseño propone que el desarrollo teórico sobre reseña sea grabado en un video por medio de la plataforma Google Meet y que se comparta a través del aula virtual de la asignatura con anterioridad al encuentro sincrónico estipulado. De este modo, a la vez que reducimos el tiempo de dictado, las estudiantes se familiarizan con los conceptos relevantes antes del encuentro sincrónico.

Otro de los ajustes que podemos mencionar respecto de la secuencia didáctica de C1 refiere a que omitimos el momento de explicitación de los procedimientos para el uso de las plataformas Google Drive y Google Docs, debido que la mayoría de las estudiantes declara contar con dominio suficiente de estas tecnologías para la realización de tareas de escritura.

Teniendo en cuenta tales ajustes, según el diseño de la secuencia para C2, la explicación teórica grabada tiene una duración de una hora y se desarrolla apoyada por un Power Point similar al de C1 (ver Anexo 11). En el video la investigadora expone los conceptos ordenados de la siguiente manera:

el concepto y las características del género reseña académica, los tipos de reseñas que se pueden encontrar, los objetivos que persiguen, los ámbitos de circulación, las funciones;

los fundamentos que hacen de la reseña un género académico y la construcción de la voz del reseñador, así como la estructura de la reseña; a diferencia de lo planteado en C1, el ejemplo expuesto pertenece al ámbito de la Psicopedagogía;

sugerencias lingüísticas para la escritura de las diferentes secciones de la reseña a modo de “caja de herramientas”, entre los cuales se incluyen fórmulas de iniciación, conectores, estructuras sintácticas;

una introducción a la consigna de escritura que se especifica con mayor atención en el encuentro sincrónico previsto; en particular, la investigadora anticipa las tres fases implicadas en la escritura de la reseña (planificación, puesta en texto y revisión), brinda sugerencias para llevarlas a cabo y explicita los objetivos que ella misma persigue con esta actividad, con la intención de que las estudiantes presten atención a los requerimientos que les plantea.

El diseño de la secuencia didáctica prevé un encuentro sincrónico a desarrollarse, según el cronograma dado por el equipo de cátedra, una semana después de compartido el video. Se proyecta que la investigadora se presente y vuelva a manifestar el objetivo que persigue su intervención. Posteriormente, se explica cómo llevar adelante la consigna de escritura de la reseña académica teniendo en cuenta que las alumnas han visto el video subido en la plataforma Moodle.

El primer punto a considerar en la clase es el aspecto evaluativo de la reseña, el menos considerado en C1. Este es un punto clave para la construcción de la voz del reseñador y el distanciamiento del autor del texto fuente, factor que se soslaya en los escritos del ciclo anterior.



En segundo lugar, se señala que los grupos deben trabajar colaborativamente, para lo cual se explicitan las condiciones necesarias para que este tipo de escritura tenga lugar y no quede en una mera actividad asociada a un grupo, pero sin colaboración. Asimismo, resulta imprescindible establecer que los distintos equipos permitirán a la investigadora acceder a los documentos u otros recursos que evidencien las interacciones entre los miembros, se trate de Google Drive, WhatsApp, videollamadas u otros.

En tercer lugar, se formula que para el encuentro sincrónico la investigadora se detendrá en cada uno de los puntos de la consigna de escritura brindando ejemplos y fundamentando cada decisión. A la vez, se prevé que mientras explica las fases que implica la escritura de reseña, brinde sugerencias y ejemplos para lograr una mejor comprensión.

Para el cierre de la clase, se destinan algunos minutos para remarcar la importancia de la construcción de la voz en la reseña, así como para que las estudiantes expresen dudas u opiniones, se generen acuerdos sobre fechas y modalidades de entrega de los trabajos.

### **5.3.2.2 Segundo componente: actividad de escritura colaborativa mediada tecnológicamente**

La estructura de la propuesta de escritura de ECM para C2 replica en términos generales el diseño de C1. A continuación, mencionamos las modificaciones que realizamos en función del proceso de evaluación del primer ciclo.

Para comenzar vale decir que, al tratarse del Taller de Apoyo al TFG de la Licenciatura en Psicopedagogía, el texto a reseñar no es el mismo. El equipo de cátedra de C2 propuso tres materiales bibliográficos a elección de las estudiantes para realizar la reseña; sin embargo, todos los equipos de trabajo optaron por el mismo texto. Se trata del capítulo 6 del libro *Cómo hacer una tesis*, de Carlos Sabino, publicado en 2010.

Más allá de este cambio, los ajustes para la consigna de escritura en C2 (ver Anexo 12) fueron básicamente tres. En primer lugar, se contempla la posibilidad de que las estudiantes decidan sobre el uso de otras plataformas digitales además del Google Docs. Si bien la investigadora insiste en C1 sobre el empleo de WhatsApp para generar intercambios sobre ECM, la evaluación de los resultados muestra que

grupos que prescindan de ese canal de comunicación logran generar intercambios y negociaciones de manera similar a los que sí lo emplean.

El segundo cambio realizado tiene que ver con el énfasis en la construcción de la voz del reseñador como factor clave para la producción de reseñas. En vista de las producciones obtenidas en C1, la investigadora incluye una leyenda en el texto de la consigna que alude a la relevancia de este punto. De esta manera, dicho texto apoya lo planteado tanto en el video grabado como en la clase sincrónica.

Finalmente, se elimina de la consigna la tabla con fechas estipuladas para la realización de cada etapa para la escritura de la reseña. Los resultados de C1 muestran que esta determinación no siempre contribuye con el funcionamiento del grupo y que resulta más productivo el consenso entre los estudiantes al respecto. Se conserva, sin embargo, la fecha límite para subir al aula virtual el archivo con la versión final de la reseña.

### **5.3.2.3 Tercer componente: devoluciones**

En lo que concierne a las devoluciones de la investigadora sobre las versiones finales de los textos producidos por los grupos, en C2 se estipula reiterar lo realizado en C1. Recordamos que ello consiste en: a) no calificar numéricamente las reseñas; b) evaluar cualitativamente las producciones de cada grupo; c) comunicar esta evaluación por medio del aula virtual de la cátedra y d) concretar la participación de la investigadora en un segundo encuentro sincrónico a fin de compartir oralmente las apreciaciones acerca de los textos finales enviados y los modos de trabajo que se habilitan en cada grupo para plasmarlos. Asimismo, los criterios que orientan las devoluciones de la investigadora coinciden con los planteados en C1.

## **5.3.3 Implementación de la secuencia**

### **5.3.3.1 Desarrollo de la clase**

A diferencia de lo realizado en C1, la clase sincrónica de C2 se implementa en una hora, tal como considera el diseño de la secuencia. Del encuentro sincrónico, que se concreta gracias a la plataforma Google Meet, participan, además de la investigadora, las dos profesoras del equipo de cátedra y 35 estudiantes.

En este encuentro la investigadora puede concretar el desarrollo de todos los aspectos propuestos en el diseño. Sin embargo, a pesar de que el contenido

conceptual está disponible con antelación, las estudiantes se ponen en contacto con este material después del encuentro con la investigadora, lo que se traduce en que, como sucede en C1, no tenga lugar la interacción con las participantes.

Las docentes de la cátedra incentivan la participación de las estudiantes, explicitan la relevancia de este tipo de trabajos de escritura y la vinculación con la escritura de los anteproyectos de TFG. La docente responsable asegura, frente a los estudiantes, que este tipo de ejercicios colabora con el mejoramiento de las estrategias para escribir otros géneros académicos más complejos. No obstante, los únicos comentarios que tienen lugar se refieren a la ubicación de los materiales en el aula virtual.

En este sentido, la clase concretada no cumple con el objetivo de generar la participación a partir de la reconstrucción de conocimientos previos, lo cual, como detallaremos en la evaluación del ciclo, se deberá tener en cuenta en el diseño del próximo ciclo.

### **5.3.3.2 Desarrollo de la actividad de escritura colaborativa mediada tecnológicamente**

Para mostrar los resultados que se obtienen a partir de la implementación de la secuencia en C2 empleamos la misma línea discursiva que en C1, es decir, desarrollamos nuestros hallazgos en función de las categorías teóricas referidas a las tareas de preescritura, de escritura propiamente dicha y de postescritura ya descritas, considerando el aspecto de las tecnologías digitales empleadas como factor transversal.

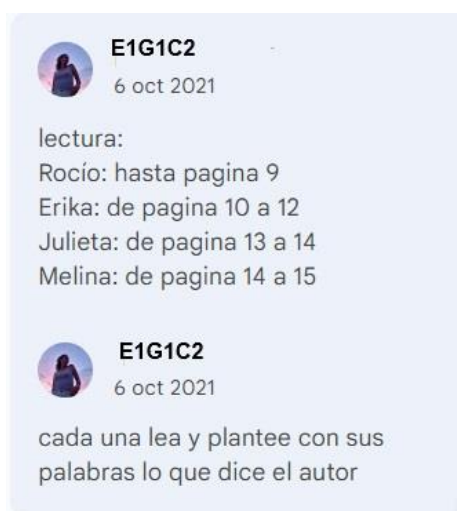
#### **5.3.3.2.1 Tareas de preescritura**

Presentamos en este apartado los resultados obtenidos en las **tareas de preescritura** de la propuesta de ECM durante C2 para los tres grupos seleccionados.

Antes de la producción escrita en sí, las integrantes de **G1C2** se reúnen mediante la plataforma Google Meet para establecer fechas y objetivos y para generar acuerdos sobre la división de los materiales para la lectura. Conducen en que las plataformas tecnológicas que emplean son, además de Google Meet, WhatsApp y Google Docs. Remarca E1G1C2 que buscan consensos en el horario de las reuniones sincrónicas de modo tal que siempre puedan estar presentes las cuatro integrantes del equipo.

En la entrevista, E1G1C2 manifiesta que la modalidad de trabajo que adopta el equipo es la misma que vienen manteniendo cada vez que se enfrentan a la tarea de escribir textos para ser evaluados en la carrera. Esta modalidad consiste en dividir el o los materiales bibliográficos en partes iguales, tantas partes como integrantes del grupo haya; posteriormente, cada miembro lee la parte que se le ha asignado para luego escribir uno de los fragmentos del texto que se solicita desde la cátedra. E1G1C2 sostiene que esta forma de funcionamiento les propina ventajas como la de equidad y justicia a la hora de la división de tareas, tal como ilustramos con el siguiente ejemplo extraído de la entrevista a esta estudiante: “... siempre que nos dividimos tenemos que pensar en todo, o sea, fijarnos que siempre terminemos todas con un título... Siempre observamos todo el texto antes de dividirnos [la lectura] y la cantidad que le toca a cada una para que sea justo para todas”. Ilustramos esta aseveración con un ejemplo (Figura 9) extraído de los comentarios del documento compartido:

Figura 9



Captura de pantalla comentarios en documento compartido G1C2.

Gracias al uso del recurso de comentarios, podemos observar que E1G1C2 asume un rol de líder, ya que establece pautas de trabajo y propone las fechas para la concreción de objetivos.

En el caso del **G2C2**, las actividades previas a la escritura se organizan mediante la plataforma WhatsApp y algunos comentarios en el documento compartido. Allí las integrantes generan acuerdos acerca de la lectura de los materiales y los modos en que llevarán adelante las distintas actividades. Entre todas toman decisiones acerca de las fechas y plazos de lectura. E1G2C2 manifiesta que pone especial atención a que, durante todo el proceso, todas consideran las posibilidades de reunirse evaluando los tiempos de cada una.

El **G3C2** está conformado por cuatro estudiantes, dos de las cuales vienen realizando trabajos previamente; las otras dos se unieron al grupo para cumplir con la tarea de la reseña. Ello hace que necesiten organizar cuidadosamente las actividades previas a la escritura. Esto se evidencia en una de las expresiones de E2G3C2: “Estuvo bueno eso de escribir con otras compañeras porque no escribimos igual, no tenemos los mismos códigos. Por ahí una está más acostumbrada a escribir con ciertos códigos, como digo, y entonces, bueno, plantear eso de nuevo, poner algunas pautas para escribir... poner distintas pautas para poder trabajar todas y, sobre todo, en un tiempo en el que no nos encontramos y en el que cada una tenía la posibilidad de hacerlo en su tiempo”. Este grupo, entonces, organiza las tareas previas a la escritura en sí estableciendo fechas y plazos de lectura del material a reseñar. Para ello, emplean la plataforma WhatsApp, comentarios en el Google Drive y notas en el documento compartido. En el grupo de WhatsApp se ponen de acuerdo sobre la fecha en la que deben tener terminadas las lecturas. Concuerdan en que las cuatro leerán el capítulo a reseñar completo. Estipulan reunirse de manera sincrónica una o dos veces, sobre todo al final del proceso de escritura.

#### **5.3.3.2 Tareas de escritura**

Las actividades de planificación en **G1C2** se dan a partir de la división de tareas especificadas en la preescritura, es decir, cada integrante, en función de la porción del material que “le tocó” leer, escribe un resumen y lo comparte en un documento de Drive de acuerdo a los tiempos disponibles, pero teniendo en cuenta las fechas pautadas en la reunión previa. Una vez cumplido el plazo, concuerdan reunirse nuevamente y allí se pasa a la escritura propiamente dicha. Es decir, la **planificación** considera un momento de escritura individual para pasar posteriormente a una instancia colaborativa.

Se puede decir que, luego de concretada la primera parte de redacción individual, se pone en práctica la escritura en el documento compartido de Google.

Para ello, E4G1C2 extrae de la consigna de escritura y de los materiales de la clase impartida por la investigadora tanto la estructura de la reseña como la relevancia que tiene para este género la evaluación. Para cada parte de la reseña, escribe un ítem con lo que debe contener elaborando, así, el primer esquema borrador de la reseña en función de las indicaciones de la investigadora. Vale aclarar que, si bien esta estudiante lleva adelante la escritura de este primer borrador, el resto de las compañeras complementa con aportes.

En cuanto a la **escritura propiamente dicha**, G1C2 parte de fragmentos escritos individualmente para la producción de la reseña. La redacción se ejecuta de manera sincrónica: las integrantes se conectan por videollamada y escriben en el documento compartido. Las estudiantes logran identificar claramente los roles que cada una desempeña en el equipo: mientras que E2G1C2 tiene la función de redactar las ideas que aportan sus compañeras, de darles forma y plasmarlas en el documento, E3G1C2 revisa y corrige el escrito; además, encuentran en esta compañera destrezas para llevar a cabo tareas de edición del documento. E1G1C1 y E2G1C2 aportan ideas al texto.

E3G1C2 abre el archivo compartido y comienza con la redacción del resumen de su fragmento del texto. Se percibe que se trata de anotaciones de las ideas principales de la sección del material cuya lectura tiene a su cargo. Seguidamente, E2G1C2 incluye en el documento compartido sus anotaciones. Esta estudiante parte de un subtítulo tomado del material y desarrolla en dos párrafos las ideas del autor fuente. Sin embargo, puede notarse una incipiente búsqueda de construcción de una voz porque enuncia estos conceptos haciendo referencia al texto, es decir, realiza una separación entre su voz de reseñadora y la del texto fuente. Por ejemplo: “Las investigaciones científicas se clasifican en el texto en...” o “Se demuestran observaciones y preocupaciones sobre aquellos tipos de investigación que resultan...”. Posteriormente, E1G1C2 realiza sus aportes, quien también efectúa un resumen del contenido del fragmento a su cargo. Esta estudiante se limita a extraer conceptos del texto a reseñar a manera de listado. Por su parte, E4G1C2 lo hace en último lugar. No solo se toma el trabajo de escribir sus propias ideas, sino que también corrige lo escrito por sus compañeras; más específicamente, lo desarrollado por E3G1C2. En cuanto a su resumen, al igual que lo sucedido con E2G1C2, E4G1C2 muestra indicios de construcción de una voz que se distancia de la del autor fuente: “El autor plantea que no existe una jerarquía...”

Una vez terminados los resúmenes de cada una, las estudiantes se reúnen para la redacción de la reseña. Entre las cuatro delinear el contenido del texto. E4G1C2 comienza con la escritura y sus compañeras van complementado el escrito. En una versión posterior se observa la misma dinámica de participación. Aquí también se pueden apreciar las revisiones por parte de E3G1C2 tanto en aspectos de redacción como de edición.

Podemos asegurar que durante el proceso de escritura G1C2 se preocupa por la dimensión retórica de la reseña; en primer lugar, porque hace alusión al lector a quien está destinado el texto: “[El autor] sigue con una serie de recomendaciones prácticas para el tesista”. Y, en segundo lugar, porque justamente hacen mención del autor, lo que hace posible que el grupo proponga la descripción del texto y de los conceptos que plantea sin replicarlos literalmente, sino ofreciéndolos para que el lector interesado acceda al texto fuente: “Teniendo en cuenta la dificultad que genera -sobre todo en estudiantes- la escritura y redacción de un texto científico ... el texto de Carlos Sabino resulta interesante”.

Las tareas de **revisión** en G1C2 son realizadas principalmente por E3G1C2 durante todo el proceso de escritura como también hacia el final, antes del envío de la versión definitiva; sin embargo, también las demás integrantes se abocaron a esta tarea.

En definitiva, podemos decir que en G1C2 se evidencia una escritura colaborativa en la que se ponen en juego las habilidades de cada integrante legitimadas dentro del equipo y en la cual el nivel de participación de cada miembro es alto. Ilustramos este aspecto con la Figura 10:

Figura 10

Teniendo en cuenta la dificultad que genera -sobre todo en estudiantes- la escritura y redacción de un texto científico, investigativo o tesis, el texto de Carlos Sabino resulta interesante, ya que plantea concretamente los primeros pasos para comenzar a definir el problema que se abordará. Se resalta como significativo lo que el autor propone al finalizar el capítulo, referido a que cada investigación responde a diferentes problemas y objetos de estudio, eliminando la supremacía de una por sobre la otra.

En conclusión, se considera que el texto planteado resulta de mucha utilidad para el comienzo de la escritura de un trabajo científico, de investigación o de tesis, debido a que se concuerda con el autor en lo referido a los criterios de selección de un área temática, en cuanto a los apartados que plantea acerca de lo que se debe dar importancia en la etapa inicial de su trabajo, los cuales muchas veces no son

Captura de pantalla historial de ediciones del documento compartido del G1C2 versión 9. En azul, las intervenciones de E1G2C2; en violeta, las de E2G2C2; en rojo, las propias de E3G2C2 y en verde, las intervenciones E4G1C2.

Por su parte, el **G2C2** en la etapa de **planificación** propone que cada integrante realice la lectura del material y posteriormente escriba sus aportes en el documento compartido en función de la estructura propuesta en la consigna. Plantean ritmos de lectura y escritura con plazos, pero con flexibilidad, puesto que, como dice E1G2C2, “esa fue una de nuestras maneras de trabajar, siempre adaptándonos: si alguna tenía algún problema de trabajo o no podía conectarse a cierto horario y demás, tratar de entendernos”.

Proponen momentos de reuniones sincrónicas para sesiones de trabajo de escritura en el documento compartido, pero, a diferencia de G1C2, prescinden de las videollamadas. La intención de estas reuniones es monitorear el avance del texto y el ajuste de las ideas plasmadas. En este sentido, podemos afirmar que las actividades se planifican en este grupo desde el principio de manera consensuada y colaborativa. Sin embargo, los resultados muestran que, en realidad, en la etapa de la escritura propiamente dicha, cada una de las integrantes realizó su aporte de manera individual.

En cuanto al proceso de **escritura propiamente dicha**, en el G2C2 las integrantes gestionan sus tiempos de escritura individualmente y van retroalimentándose a partir de aportes, observaciones y sugerencias en el



documento compartido. De esta manera, lo que comienza siendo una contribución individual adquiere cierto carácter colaborativo. A diferencia de G1C2, no consideran explícitamente la división de tareas de escritura por secciones o partes, pero en los hechos, sí ponen en práctica este modo de trabajo. Cada integrante escribe un fragmento de la reseña de manera secuencial. Las sucesivas versiones de la reseña son resultado del aporte individual de las integrantes del equipo, es decir, la reseña se va estructurando como una sucesión de aportes de las tres integrantes del equipo.

Se evidencia en el documento que quien asume el rol de líder es E1G2C2: ella no solamente abre el archivo compartido e incluye a sus compañeras y a la investigadora, sino que además inicia el texto, brinda sugerencias y busca el consenso de las demás integrantes. Este liderazgo, sin embargo, no anula la participación del resto del equipo, sobre todo en lo que concierne a la toma de decisiones, puesto que en un principio E1G2C2 comienza reseñando uno de los materiales ofrecidos por el equipo de cátedra, pero al consultar con el equipo, entre las tres optan por otro texto. A partir de esta selección, suprime lo escrito previamente y da un nuevo comienzo al texto.

La primera versión de la reseña consta de tres párrafos. En ella observamos que E1G2C2 otorga relevancia al aspecto de las valoraciones sobre el capítulo del texto a reseñar. Podemos asegurar esto porque es el primer ítem que aparece en el archivo. Para concretar estas valoraciones, la estudiante describe brevemente el capítulo que se va a desarrollar intercalando subjetivemas y otros adjetivos. Para fundamentar las valoraciones, extrae citas directas del material.

Esta primera versión del texto prefigura la consideración de uno de los aspectos relevantes de la dimensión retórica de la reseña: la explicitación del lector, tal como percibimos en este ejemplo: "... con la presencia de ejemplos para que el lector pueda comprender mejor la teoría". En este sentido, las valoraciones positivas que realiza E1G2C2 se despliegan en función del destinatario del texto: "Brinda un lenguaje sencillo y muy práctico para quienes recién comienzan la tarea de una elaboración de tesis".

En una segunda versión, E2G2C2 realiza sus contribuciones sobre la base de lo escrito por E1G2C2. En este sentido, también rescata puntos a favor del material que se reseña. Percibimos que la estudiante escribe con una mayor proximidad al texto fuente, es decir, encontramos expresiones que retoman conceptos del texto fuente de manera muy similar a como se muestran en este texto.

En la tercera versión del texto encontramos los aportes de E3G2C2. En este caso, la estudiante combina los modos de trabajo de sus compañeras, puesto que tal como lo hace E2G2C2, retoma y resume conceptos del material a reseñar, pero a la vez en su elaboración de la conclusión de la reseña considera especialmente al público lector, esto es, según lo expresa: “estudiantes y profesionales que se sitúan dentro del campo de la investigación”. Asimismo, retoma ideas desarrolladas previamente para el cierre del texto y, hacia el final, la asunción de su voz de reseñadora le permite realizar una reflexión acerca de la oralidad, la escritura y la investigación.

En cuanto a la **revisión**, a pesar de que, en la etapa de planificación, según se evidencia en los comentarios del Google Drive y en la entrevista, deciden revisar y corregir el texto de manera colaborativa, lo cierto es que esto no se lleva a cabo en el documento. Ninguna de las integrantes corrige ni sugiere correcciones para el escrito de su compañera. Así, las tareas de revisión se llevan a cabo de manera también secuencial. Cada integrante del equipo revisa y corrige su propio desarrollo.

En función de la descripción y análisis presentados afirmamos que el tipo de estrategia de escritura colaborativa empleada es la secuencial individual. Coincidimos con Lowry et al. (2004) en el señalamiento que hacen respecto de la desventaja que conlleva este modo de escribir. Si bien detallamos más adelante este punto, nos parece conveniente anticipar que la escritura secuencial individual en este caso hace que el texto final presente algunos problemas en cuanto a la cohesión y organización de ideas. Esto se debe a que el control del progreso del contenido del texto, a pesar de lo planteado en la planificación, no fue eficaz: cada integrante revisó su propio escrito sin sugerir ni modificar los de sus compañeras.

Para la **planificación**, el **G3C2** sigue minuciosamente las sugerencias que la investigadora indica en la consigna de escritura. Así, podemos observar que en esta primera fase las integrantes prevén varias etapas. En primer lugar, E1G3C2 abre el documento y pega la consigna de escritura. En segundo lugar, el equipo genera un acuerdo para que cada integrante escriba un resumen del capítulo una vez terminada la lectura del material. E2G3C2 sugiere que este resumen se arme a modo de mapa conceptual, es decir, que no se estructure como texto, sino más bien como un esquema. Posteriormente, E2G3C2 comparte su esquema en el Drive y a partir de allí sus compañeras contribuyen con sus aportes enriqueciéndolo. Finalmente,

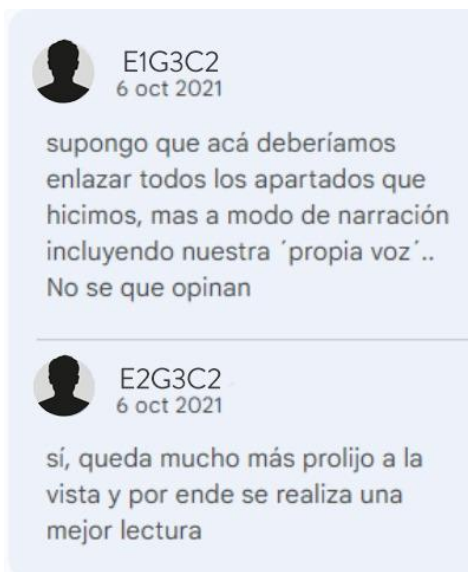
E2G3C2 escribe algunas ideas por desarrollar referidas a la evaluación del capítulo a reseñar.

Afirmamos, entonces, que en G3C2 la planificación cumple un rol significativo y que es llevada a cabo principalmente por dos de las cuatro integrantes del equipo.

El momento de la **escritura propiamente dicha** comienza con la producción de una primera versión en borrador de E2G3C2. En esta se puede observar que la estudiante retoma lo trabajado en la planificación y desarrolla coherentemente el género solicitado. Si bien el comentario del contenido del material fuente ocupa la mayor extensión del documento, hacia el final aparece la recomendación de la lectura, una asunción de una voz de reseñador y la configuración del lector a quien va dirigida la reseña: “Recomendamos este material si, al igual que nosotras, están transitando la creación de un anteproyecto de Trabajo Final de Grado y requieren bibliografía clara y concisa sobre el abordaje de las distintas etapas del mismo”.

Las tres versiones posteriores modifican muy poco la primera. Las diferencias tienen que ver con cuestiones de edición, pero no suprimen ni extienden lo escrito en la primera versión. Los aportes de E3G3C2 y E4G3C2 son escasos y no cambian significativamente el contenido de la reseña. Así, aseguramos que el tipo de escritura de este equipo es la escritura grupal en la que un solo autor representa a todo el equipo (Lowry et al., 2004). Como señalan los autores, este tipo de dinámica de escritura implica un alto grado de consenso entre los miembros, aspecto que se encuentra presente en este equipo. Ilustramos este aspecto con la Figura 11.

Figura 11



Captura de pantalla de comentarios en documento compartido de G3C2.

Podemos decir que la **revisión** del documento es realizada por las cuatro integrantes del equipo. Se observan correcciones de aspectos más superficiales por parte de E3G3C2 y E4G3C2, como lo son el uso de mayúsculas o de signos de puntuación, mientras que E1G3C2 y E2G3C2 realizan ajustes de contenido. La revisión final, tal como se prevé en la planificación, se da a través de una reunión sincrónica por Google Meet. En esa reunión, luego de la corrección final, deciden que el texto está listo para ser entregado.

#### 5.3.3.2.3 Tareas de posescritura

A las tareas de posescritura de **G1C2** las lleva adelante E3G2C1, quien también envía al aula virtual el archivo con la reseña para su evaluación. En el **G2C2**, en cambio, estas tareas son llevadas a cabo por E1G2C2 luego del consenso conjunto de las tres integrantes. En el **G3C2**, quien cumple este rol es E1G3C2.

#### 5.3.3.3 Devoluciones de la docente

Replicamos en este apartado la presentación de las devoluciones que planteamos en los resultados de C1, es decir, tomamos en consideración las categorías de Castro de Castillo (2014) en cuanto a las funciones comunicativas que prevalecen, la estructura de la reseña y las estrategias empleadas en el plano lingüístico- textual. En relación con este último nivel, ponderamos dimensiones como

la coherencia interna, la cohesión, la corrección, la normativa. Nos parece relevante aclarar que, en este ciclo, a pesar de que está estipulada la participación de la investigadora en otra clase vía Meet para la realización de devoluciones a las estudiantes, el equipo de cátedra, finalmente, no le concede a la investigadora la posibilidad de hacer una devolución oral debido a falta de tiempo, por lo que las devoluciones se efectúan por medio de la plataforma Moodle.

Encontramos que en la versión final de **G1C2** prevalecen las **funciones** comunicativas que se esperan para este género, es decir, la informativa, la expresiva y la de comandar. Observamos también que la versión final de la reseña respeta la **estructura** propuesta en la consigna, según la cual el texto comienza con los datos bibliográficos, prosigue con el comentario, la evaluación y la identidad de las reseñadoras. En este sentido, podemos suponer que el énfasis de la investigadora sobre este punto, tanto en la clase brindada como en la formulación de la consigna, ofrece ciertas ventajas para la producción textual de este grupo en concreto. G1C2 efectúa evaluaciones de distintos aspectos del material reseñado. El hecho de que en esta versión se hayan realizado valoraciones pertinentes nos permite aseverar que en esta reseña se emplea la argumentación: no solamente se recomienda la lectura del material a un público determinado, sino que se fundamentan las razones.

En cuanto a la **dimensión lingüística** mencionamos algunos aspectos vinculados con el plano cohesivo; por ejemplo, algunas reiteraciones innecesarias como la expresión “el mismo” con valor referencial. Se podría sugerir que el empleo de este recurso obedece a la falta de equivalentes como referencias o sustitutos léxicos. Se evidencian pocos errores de concordancia, de acentuación y de puntuación. En definitiva, en líneas generales el texto presentado por G1C2 responde adecuadamente a lo esperado para el género reseña académica.

En el caso de la versión final de la reseña del **G2C2**, las **funciones comunicativas** preponderantes son la informativa y la de comandar. En estrecha vinculación con estas funciones están los procedimientos como la descripción y la argumentación. En las secciones del texto donde predomina la función informativa se advierten procedimientos descriptivos, mientras que cuando se hacen valoraciones o recomendaciones observamos fragmentos argumentativos.

En cuanto a su **estructura**, la versión final de G2C2 responde a lo solicitado en la consigna, aunque se advierten algunas dificultades vinculadas a la articulación de las ideas. A nivel general, este texto presenta los datos del material reseñado;

posteriormente, despliega en el comentario una breve descripción de sus partes, prosigue con la valoración del texto y, finalmente, concluye con una reflexión y la recomendación del material. Hacia el final del documento aparece la identidad de las reseñadoras. Se sigue evidenciando también en este grupo lo mencionado en G1C2 acerca de la inclusión de la evaluación en la reseña. Afirmamos que esto sucede gracias a la explicitación de la relevancia de este aspecto en diferentes momentos de la secuencia. Sin embargo, es oportuno indicar que, a diferencia de lo que sucede en G1C2, en este equipo de trabajo se busca la fundamentación de las valoraciones a partir de la voz del autor del texto reseñado por medio del empleo de extensas citas directas, las que ocupan considerables espacios a lo largo del texto.

Si bien a nivel de la organización general la reseña resulta adecuada, en torno al **plano lingüístico-textual** advertimos dificultades. En primer lugar, como adelantamos, el G2C2 apela excesivamente al recurso de la cita directa del autor reseñado. De hecho, al comienzo del texto, E1G2C2 cita textualmente para fundamentar la estructura del texto, cuestión que resulta innecesaria. Además, podemos observar cierta dispersión de las ideas en el texto que se hace visible en la falta de organización del contenido de los párrafos. En los fragmentos en los que se describe la estructura del capítulo reseñado, se intercalan valoraciones, lo cual es esperable en una reseña. El problema está en que hacia el final del aporte de cada estudiante pareciera que el texto concluye. Por ejemplo, en el párrafo final escrito por E1G2C2 se lee “Por lo tanto, consideramos que los aportes que este capítulo nos ofrece...” y a continuación E2G2C2 comienza su aporte en el documento enunciando: “El autor también hace hincapié...”. Observamos asimismo que la escritura de esta parte de la reseña se torna fragmentaria, a modo de listado de conceptos que no se vinculan entre sí. Esta fragmentariedad se supera hacia el final del texto, pues en los párrafos finales se evidencian intentos de retomar las ideas previas y vincularlas en una conclusión coherente. Podemos afirmar que E3G2C2 lo logra.

En la versión final del **G3C2** la **función** preponderante es la informativa: por medio de la descripción detallada de los distintos apartados del capítulo reseñado ofrecen un resumen extenso de los conceptos allí planteados. Se identifican, además, las funciones expresiva y de comandar, puesto que el texto asume un posicionamiento en cuanto al capítulo reseñado, lo valora e insta a los eventuales destinatarios a leerlo esbozando argumentos razonables.

En cuanto a la **estructura**, podemos afirmar que, en primer lugar, la sección de referencias bibliográficas está bien lograda, se ajusta a lo solicitado en la consigna. A continuación de las referencias, las autoras elaboran una especie de contextualización del trabajo. Mencionan a qué responde la producción de la reseña (“En el marco de la cátedra Taller de Apoyo al Trabajo Final de Grado...”) y posteriormente, una serie de datos biográficos y académicos del autor del libro al que van a referenciar (Carlos Sabino). Este aspecto no se encuentra en el resto de los trabajos analizados y puede deberse a que en el desarrollo de la secuencia la investigadora hace alusión en varias oportunidades a la trascendencia que asume la consideración de la situación comunicativa real en la que se producen los textos universitarios.

En lo que respecta al comentario, este, como mencionamos más arriba, se desarrolla extensamente, a manera de un resumen de contenido y ocupa la mayor parte del documento. A pesar de ser bastante extenso, este segmento es coherente, claro e informativamente bien organizado.

En la parte final, esto es, la evaluación, el G3C2 logra la construcción de una voz de reseñador, valora positivamente el modo de estructuración que elige el autor del texto reseñado y el modo como concreta sus objetivos en el texto, como lo vemos en el siguiente ejemplo: “Va desde lo general a lo más específico, por lo que nosotras como lectoras podemos ir realizando un trabajo a la par... De esta manera, sostenemos que, si el objetivo principal de este material es reconocer y trabajar activamente sobre la elección de un tema, está logrado”. En el último párrafo, el G3C2 recomienda explícitamente el material para un lector específico: estudiantes que estén transitando la elaboración de un Trabajo Final de Grado.

En lo que concierne al **plano textual**, no se detectan problemas de concordancia, ni puntuación. Las ideas aparecen cohesionadas y las conclusiones a las que arriban las autoras son coherentes.

#### **5.3.4 A modo de cierre: evaluación general del Ciclo 2**

En este apartado sistematizamos ponderaciones generales de la propuesta estableciendo conexiones entre la secuencia ajustada para el 2 y los resultados de la implementación a fin de considerar ajustes adecuados para la secuencia a implementar en C3. Además, retomamos y completamos conceptualizaciones emergentes y esbozadas en C1.

#### 5.3.4.1 Acerca de la secuencia didáctica: del Ciclo 2 al Ciclo 3

En este apartado, ponderamos algunos aspectos de la implementación de la secuencia didáctica en C2 y, a la luz de la evaluación de los resultados, reflexionamos sobre cambios y continuidades para la secuencia a implementar en C3.

En primer lugar, observamos que hubo mejoras en la escritura de las reseñas de los distintos grupos de C2 en comparación con C3, sobre todo en lo que atañe a la construcción de la voz del reseñador y la diferenciación de esta voz de la del texto a reseñar. Suponemos que esta mejora es producto del mayor énfasis que tiene lugar en la secuencia diseñada en sus tres momentos. Sin embargo, notamos que aún persisten algunas dificultades en la asunción de la voz del reseñador, como en G2C2, en el cual las integrantes necesitan citar directamente extensos fragmentos del texto en cuestión. Podemos asegurar que existe una transición positiva en cuanto a la construcción de la voz del reseñador entre los resultados de C1 y de C2, y sugerimos que realizando ajustes en este sentido es factible que obtengamos hallazgos aún más positivos.

Para ello, prevemos que el momento de la clase de nuestra tercera intervención adquiera un carácter más práctico y dialogado, y menos expositivo al inicio. En particular, buscamos que los estudiantes participen más activamente con el objetivo de que así reconozcan procedimientos para la construcción de sus propias voces en los textos académicos. De esta manera, buscaremos que la sistematización conceptual se produzca como resultado de la reflexión en torno a ejercicios prácticos.

Por otra parte, en relación con las **consignas de la ECM**, se han desarrollado, al igual que en C1, dinámicas diversas. Así, **G1C2** emplea una estrategia de escritura paralela con división horizontal de tareas al inicio del proceso. Cada estudiante propina su aporte al documento colaborativo acerca de la porción del material sobre el cual trabajó. Hay una clara división de tareas y un consenso establecido sobre las funciones, fechas y pautas a cumplir. Sin embargo, una vez realizados los aportes individuales, la escritura se torna reactiva, puesto que las cuatro integrantes trabajan al mismo tiempo en toda la extensión del documento, sobre todo cuando llevan adelante la revisión. En cuanto a los roles, el liderazgo es asumido por E1G1C2, que es quien plantea las fechas y pautas para la realización del texto; sin embargo, el control no está centralizado en esta estudiante, sino que es, en un primer momento, independiente, ya que cada una de las autoras trabaja y monitorea su propio texto y, finalmente, compartido, pues como observamos en la Figura 9, entre todas asumen



el control del documento que se va asemejando a la versión final. En lo que se refiere a los demás roles (es decir, redactor, editor, corrector) entre todas redactan el texto y lo corrigen, aunque se puede observar que esta tarea es desempeñada mayormente por E1G1C2. Lo mismo sucede con la edición: si bien entre todas editan el texto, la encargada de la edición final es E3G1C2.

El tipo de conciencia grupal que manifiesta G1C2 es estructural, puesto que cada integrante sabe cómo está constituido estructuralmente el grupo, qué funciones, roles y responsabilidades se asumen (Lowry et al., 2004).

Las valoraciones sobre la actividad de ECM son también positivas como lo que enunciamos en el ciclo anterior. En este caso, E1G1C2 rescata el hecho de trabajar colaborativamente como ventaja en cuanto que enriquece la tarea de escritura debido a la inclusión de puntos de vista diferentes, a la vez que la complejiza, pues, sostiene: “para que realmente sea colaborativo tenemos que coordinar fechas, horarios, tiempos y bueno, eso era lo que a lo mejor nos costaba un poquito más”.

En el caso del **G2C2**, las estudiantes acceden al documento compartido de manera secuencial. Es fácil percibir, a partir del historial de ediciones, que en primer lugar escribe E1G2C1 y se encarga de la primera parte de la reseña. La sucede E2G2C2 y hace lo mismo que su compañera; sin embargo, no considera en su escrito modos de vincular el contenido que desarrolla con lo escrito previamente. En tercer lugar, E3G2C2 realiza su aporte, que consiste en el cierre del texto. A diferencia de E2G2C2, sí intenta cohesionar lo que escribe con lo producido anteriormente. En este sentido, podemos decir que las tres integrantes asumen los distintos roles de ECM cuando escriben su propio fragmento del texto. En el G2C2 estamos frente a una escritura secuencial, cuyo modo de control es independiente: cada una de las integrantes asume el control de su fragmento de texto sin considerar lo producido previa ni posteriormente, salvo en el caso de E2G2C2.

Asimismo, podemos hablar de una conciencia grupal estructural, ya que desde el principio quedan en claro las pautas y las funciones que cada una desarrolla a lo largo del proceso de escritura de la reseña.

Las valoraciones de G2C2 sobre la actividad de escritura colaborativa de una reseña académica mediada por tecnologías digitales giran en torno a la riqueza que implica escribir con otros. Como asegura E1G2C2, “abrís la mente para otras ideas

o para otras conceptualizaciones que otro tiene y vos tal vez no, entonces está genial; y también saber que hay otros que no tienen el mismo posicionamiento de escritura que uno y entonces pueden aportar otras cosas. Eso está buenísimo.”. Además, E1G2C2 resalta el hecho de que jamás escribió una reseña antes de esta propuesta y asegura que le servirá a la hora de producir otros textos académicos: “También conocer otro tipo, digamos de texto académico, que es una reseña que nunca digamos, antes habíamos hecho. Es una ventaja. Sí, poder incorporarla, también, para los aprendizajes...A mí me sirvió aprender a trabajar de esa manera para otros futuros trabajos o escritos que tenga que hacer”.

El **G3C2** emplea una estrategia de ECM de escritura grupal en la que un solo autor representa a todo el equipo, pues aquí, como señalan Lowry et al. (2004), el consenso no resulta un problema significativo. Las pautas de escritura están bien determinadas desde el principio del proceso. E2G3C2 asume el rol de escritor y representa los intereses de todo el equipo. Como mencionamos en el capítulo teórico, a pesar de que haya un solo escritor, Lowry et al. asumen que se produce ECM porque se escribe a partir del consenso de manera coordinada. Es evidente que el rol de redactora lo cumple fundamentalmente E2G3C2, lo mismo sucede con el rol de líder. También, desempeña el rol de edición y de corrección, pero el control del progreso del texto en este equipo está centrado en E2G3C1. Nos parece propicio reiterar que resulta fundamental el consenso generado en la etapa de planificación, fase en la cual las integrantes del equipo negocian y dejan en claro cuáles son las pautas a partir de las cuales se trabajará para la construcción del texto. Asimismo, la revisión final del texto se realiza de manera sincrónica, se congregan las cuatro integrantes del equipo y consensúan el modo de realizar el envío por medio del aula virtual. Consecuentemente y, al igual que en G1C2 y G2C2, en este grupo se observa una conciencia estructural de grupo. De hecho, el conocimiento en profundidad de las funciones y las tareas hace posible el cumplimiento de las tareas de escritura.

Las valoraciones de G3C2 acerca de ECM concuerdan en general con las de los grupos presentados anteriormente, sobre todo en lo que atañe a la importancia del intercambio con compañeros con los que no es habitual agruparse. Mencionan, además, la posibilidad de escribir reseñas como un factor positivo, ya que se trata de un género no escrito con anterioridad.

En el caso de C2, a pesar de que la investigadora acordó con el equipo de cátedra participar en una clase sincrónica una vez entregadas las versiones finales

de las reseñas, ello no puede concretarse. Las docentes mencionan que no es posible efectuar el encuentro debido al poco tiempo con el que cuentan para la concreción del programa, por lo cual las devoluciones se hicieron netamente de manera escrita por el aula virtual.

De acuerdo con lo anterior, persistimos en la presentación de la misma consigna de escritura, previendo la posibilidad de pequeños ajustes a partir de las indicaciones que brinde el equipo de cátedra del Taller de Apoyo al TFG de Ciencias de la Educación.

#### **5.3.4.2 Acerca de la escritura colaborativa mediada tecnológicamente y su enseñanza**

En este segundo ciclo, rediseñamos la secuencia didáctica planificada en el ciclo anterior con el objetivo de mejorar las prácticas de ECM de reseñas académicas, en función de la evaluación de los resultados obtenidos en C1 y de los ajustes propiciados. Al igual que en el primer ciclo, nos centramos en el reconocimiento de las características prototípicas de la reseña académica y el especial detenimiento en la explicación de la propuesta de escritura. A diferencia de lo sucedido en C1, en esta oportunidad se obvia la explicitación de procedimientos para el uso de tecnologías digitales para emprender la ECM, porque como se menciona más arriba, los estudiantes del Taller de Apoyo al TFG de Psicopedagogía 2021 declaran tener experticia en la manipulación de este tipo de aplicaciones.

Desde el punto de vista pedagógico, el nuevo ciclo permite advertir la importancia de trabajar la voz del reseñador: a diferencia de C1, en este ciclo los grupos sí pudieron separarse de la voz del autor del material reseñado. Si bien las secciones descriptivas de la reseña siguen asumiendo características muy similares al desarrollo del texto fuente, es notorio el esfuerzo por asumir un modo de decir propio del grupo, que evidencie distanciamiento del autor referenciado. Las estrategias en los tres grupos analizados para el logro de este aspecto fueron diferentes, pero tienen en común la explicitación de las pautas en el documento compartido o en otras plataformas digitales, mencionadas oralmente y por escrito por la investigadora en distintas instancias de la implementación de la propuesta. De esta manera, se pone de relieve la necesidad de darle continuidad al acercamiento pedagógico a la voz en la reseña académica a partir de un trabajo de índole más práctica, en el cual la reflexión teórica se desprenda del hacer, del contacto, de la familiarización de los estudiantes con el género.

Por otra parte, desde el punto de vista teórico, C2 muestra nuevamente diferentes dinámicas de trabajo a partir de las mismas consignas de ECM de reseñas académicas y permite profundizar en la categoría de negociación. De hecho, en este ciclo, volvemos a encontrar lo crucial que resulta la negociación para el trabajo de ECM. Afirmamos esto porque lo mismo que sucede en C1 en cuanto a criterios de justicia se replica en C2. De hecho, en G1C2 las participantes diseccionan de manera meticulosa el material a reseñar siguiendo únicamente el criterio de cantidad de páginas que cada cual debe leer. Este modo de trabajo viene legitimado previamente. Las estudiantes de este grupo negocian acerca de la sección del texto que tendrán que leer y sobre el cual tendrán que escribir, pero otro tipo de cuestiones, más vinculadas sobre cómo llevar a cabo las actividades se manejan implícitamente: están sobreentendidas. El consenso para arribar a una justa distribución de las tareas resulta indispensable y se pone de manifiesto en todas las instancias de negociación.

Otro tipo de negociación encontramos en G2C2. Las estudiantes llegan a un consenso mediante el uso de comentarios y de reuniones sincrónicas, pero a la hora de plasmar lo acordado, cada una escribe individualmente según sus propios criterios. Además, se observa desinterés por las sugerencias de E1G2C2, quien, como comentamos anteriormente, asume el rol de líder otorgado de modo implícito como resultado del desinterés del resto del equipo. En este grupo, entonces, vuelve a darse la falta de consenso a partir de la indiferencia de algunos integrantes, tal como describimos en el grupo G3C1.

Finalmente, en G3C2 hallamos la construcción de un consenso democrático: a lo largo de todo el proceso de ECM, las pautas de trabajo están muy claras: los integrantes concuerdan en que E1G3C2 será quien lleve adelante la redacción, mientras que la revisión está a cargo del equipo completo. La negociación ocupa un lugar relevante para este grupo.

#### **5.4 Resultados correspondientes al Ciclo 3**

El último ciclo (C3), tal como mencionamos en el capítulo 4, se lleva a cabo en el Taller de Apoyo al TFG de la Licenciatura en Ciencias de la Educación durante el primer cuatrimestre de 2023. Este ciclo se diferencia de los dos precedentes porque durante 2023 las clases y actividades de las carreras de grado en la Universidad Nacional de Villa María son presenciales dado el contexto pospandemia. Esto incide, como explicaremos, en algunos de los componentes de nuestra

secuencia. En los apartados siguientes, detallamos con precisión los modos de intervención de la investigadora para este ciclo.

#### **5.4.1 Contextualización sobre la asignatura**

##### **5.4.1.1 Perspectiva de docentes responsables sobre las prácticas letradas**

En consonancia con los ciclos anteriores, mostramos en este apartado las apreciaciones del equipo de cátedra sobre la escritura académica en el Taller de Apoyo al Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Planteamos, además, los géneros escritos con mayor frecuencia en este espacio curricular, las modalidades que asume la escritura y la significatividad de las tecnologías digitales a la hora de pensar en enseñar a escribir géneros académicos.

El equipo de cátedra otorga un rol central a la **escritura de textos académicos**. Esta centralidad se advierte en el discurso de los docentes, consecuente con el programa de la cátedra. Por medio de los textos académicos es como progresa la ciencia, puesto que sin comunicación no hay desarrollo científico ni académico. Plantean, entonces, que la escritura académica constituye un contenido transversal para la asignatura. Durante el desarrollo de las unidades curriculares se le presta mucha atención a la vinculación entre investigación y escritura.

Los **géneros académicos** que se solicitan cumplen la función de informes de avance para la presentación del anteproyecto de TFG. Es decir, desde la cátedra el objetivo está puesto en que los estudiantes, al culminar el taller, estén en condiciones de presentar el anteproyecto y comenzar con el proceso investigativo. En ese sentido, se les solicita a los estudiantes que escriban gradualmente las diferentes secciones de este anteproyecto: recorte de tema, problema de investigación, objetivos, fundamentación, marco teórico inicial y, en lo que respecta a nuestro interés particular, recensiones bibliográficas para la posterior construcción de un primer estado del arte. Este punto es el que hace factible nuestra intervención en la cátedra, puesto que la reseña se configura como una excelente oportunidad para ejercitar la recensión crítica, valorativa de textos relevantes en un área del saber determinada. De hecho, uno de los docentes lo menciona explícitamente: el ejercicio de escritura de nuestra propuesta es muy valioso a los fines de idear la construcción del apartado de antecedentes para el anteproyecto de TFG y para la escritura del TFG en sí.

La escritura de estos géneros en algunos casos se da bajo la **modalidad** individual porque permite acceder a herramientas potentes para pensar en la escritura académica; en ocasiones se solicita la escritura en grupos, pero en consonancia con lo que describimos en C1 y en C2, generalmente los estudiantes presentan sus trabajos escritos conforme hayan proyectado la realización del TFG individual o grupalmente.

Las **tecnologías digitales** son consideradas necesarias en la cátedra; en primer lugar, porque permiten una comunicación fluida y asincrónica entre docentes y estudiantes; en segundo lugar, porque cumple con la función de repositorio y, en tercer lugar, porque habilitan realizar seguimientos a los estudiantes.

#### **5.4.1.2 Saberes y Experiencias sobre prácticas letradas de estudiantes de la cursada**

A continuación, presentamos la contextualización sobre saberes y experiencias en prácticas letradas con los que cuenta el estudiantado en el que se realiza la práctica investigativa para este último ciclo. En función de la información proporcionada por 10 de los 30 cursantes, delineamos las características del estudiantado, lo que nos permite tomar decisiones acerca de la secuencia didáctica diseñada. Las dimensiones que contemplamos para esta caracterización retoman las planteadas para los dos ciclos anteriores, es decir: escritura de géneros académicos a lo largo de la carrera, concepciones en torno a la escritura académica, valoraciones acerca de la escritura del trabajo final de grado como género académico y experiencias de escritura colaborativa de textos académicos.

Así, en primer lugar, mencionamos que el género más frecuente para ellos es el resumen; en menor medida, informes y monografías. Vale decir que estas respuestas se corresponden a las de los dos ciclos precedentes. Podemos afirmar, entonces, que estos tres constituyen los géneros escritos con mayor regularidad en los tres talleres de apoyo al TFG.

Las dificultades a la hora de enfrentarse a la escritura de textos académicos comprenden la redacción, el poco manejo de las pautas formales y la complejidad para plasmar las propias ideas y asumir la voz del reseñador. Señalan como causas de estas dificultades la falta de comprensión de los materiales bibliográficos y la poca práctica escrituraria. Estas respuestas coinciden también con las halladas en C1 y C2.

Asimismo, y consecuentemente con lo planteado en C1 y C2, en C3 la mayoría de los estudiantes reconoce etapas a la hora de escribir textos académicos. Entre las fases que pueden reconocer, mencionan la búsqueda, la lectura y la sistematización del material bibliográfico. Un buen número de estudiantes, a diferencia de C1, asegura que escribe borradores y revisa y corrige sus textos antes de entregarlos.

Las representaciones que los estudiantes de C3 asocian con la escritura del TFG se vinculan con un proceso complejo, con ciertas dificultades que le son propias, como la de tener una estructura determinada. Para la mayoría de los estudiantes se trata de un proceso que exige tiempo, búsquedas bibliográficas, lecturas y escrituras constantes y revisiones. Al igual que en los ciclos precedentes, coinciden en caracterizar la escritura del TFG como desafiante y difícil.

Los estudiantes del ciclo 3 concuerdan con los de los ciclos previos respecto a los procedimientos que reconocen para la escritura del TFG: en primer lugar, hacen referencia a la lectura y actualización bibliográfica. A diferencia de C1 y C2, algunos mencionan como procedimiento también la planificación y la revisión constante.

En relación a los textos colaborativos, en este ciclo los estudiantes reconocen que en primer lugar copian y pegan la consigna en el documento compartido; después, buscan la bibliografía necesaria, la leen y seguidamente realizan sus aportes en el documento. La mayoría considera importante la revisión y las sugerencias entre pares. Algunas de las plataformas con las que se contactan para la escritura colaborativa son Google Meet o Zoom y WhatsApp. También mencionan que las ventajas que les propina este tipo de escritura son la practicidad del acceso, puesto que cada integrante ingresa al documento compartido en el momento que puede, la posibilidad de conocer el historial de edición y de comentar y sugerir sobre los aportes de los compañeros. Asimismo, rescatan lo fácil que resultan las correcciones y la edición de los textos. Todos manifiestan tener dominio en plataformas como Moodle, WhatsApp y Google Docs. Aseguran que este dominio se ha fortalecido a partir del contexto de pandemia en el período 2020-2021.

Podemos apreciar, entonces, que las respuestas de los estudiantes de C3 concuerdan con las obtenidas en los dos ciclos precedentes. Las mínimas diferencias residen sobre todo en la experiencia y dominio de tecnologías digitales para la escritura colaborativa. Recordamos que, mientras que la mayoría de los estudiantes

de C1 manifiesta no tener demasiada pericia para el uso de estos recursos, en C2 y C3, los estudiantes sí reconocen disponer de esta destreza.

En función de esta información y de los resultados obtenidos en los dos ciclos previos, mostramos y fundamentamos las modificaciones a la secuencia didáctica en lo que respecta a sus distintos componentes.

#### **5.4.2 Descripción de la secuencia didáctica diseñada**

La secuencia didáctica de C3 consta, tal como en C1 y C2, de los tres componentes mencionados más arriba: una clase llevada adelante por la investigadora, la propuesta de ECM de una reseña académica y la devolución de la investigadora docente sobre los trabajos entregados. A continuación, describimos los cambios realizados en cada componente.

##### **5.4.2.1 Primer componente: clase dialogada**

Exponemos a continuación, de manera análoga al apartado 5.3.2.1, las modificaciones al diseño de la clase realizadas en función de tres factores: 1) los resultados de C2, 2) el nuevo contexto educativo de 2023 caracterizado por el retorno a la presencialidad plena en el nivel superior universitario y 3) las condiciones que plantea a la investigadora el equipo de cátedra del Taller de Apoyo al TFG de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. En función de estos tres factores, el diseño de la secuencia para C3 contempla varios ajustes.

En primer lugar, como adelantamos, realizamos un cambio de modalidad: en lugar de ser virtual, la clase se planifica para ser implementada presencialmente en las instalaciones de la UNVM debido a las normativas institucionales vigentes al momento de la experiencia. Este cambio, que es significativo, implica que también el tiempo de la clase sea diferente al de los ciclos precedentes: el equipo de cátedra recomienda que la investigadora emplee las dos horas del taller.

En segundo lugar, a diferencia de las clases expositivas de C1 y C2, en este caso se planea una intervención más de índole práctica, con el propósito doble de alejarnos de la tendencia academicista teorocéntrica que puede percibirse en las intervenciones anteriores y de ubicar a los estudiantes frente una situación concreta de escritura ya desde la misma clase. Así, se proyecta que la investigadora se presente y explicita el objetivo de su intervención en la cátedra, vinculándolo con los conceptos con los que se encuentran trabajando en el taller: la escritura de géneros



académicos. Para ello, pretende relacionar el tema de su tesis con los conocimientos previos que supone tienen los estudiantes y los contenidos del programa de la materia, e introducir, de este modo, el tema de la reseña como género académico (Ver Anexo 13).

En relación con lo anterior, la investigadora establece que inicialmente se expongan ejemplares de reseñas extraídos de revistas nacionales e internacionales especializadas en Educación (ver anexo 14). Proyecta realizar la lectura en voz alta y proponer un intercambio con los estudiantes sobre qué sucede en las reseñas: cuáles serían los objetivos que persiguen, qué funciones se ponen en juego, cuáles son los ámbitos de circulación, entre otros aspectos. Posteriormente, la secuencia supone la presentación de un ejemplo de reseña con varias inadecuaciones. Se trata de un texto escrito por la investigadora con el propósito de que los estudiantes adviertan los motivos que hacen que esta reseña resulte inadecuada; en definitiva, para que comprendan por qué no se trata de una reseña en términos restrictivos. Se prevé que la investigadora proponga un debate a partir de algunas respuestas en torno a esta reseña con la intención de que los estudiantes reflexionen sobre estas cuestiones y sobre el género en sí. La planificación establece que, luego del espacio de preguntas y reflexiones, los estudiantes escriban sugerencias destinadas a que la autora mejore el texto. Esas sugerencias pueden formularse en pequeños grupos para compartirse con el resto de la clase. De este modo, se pondrían en discusión colectiva los aspectos más relevantes a tener en cuenta a la hora de abordar la escritura de una reseña.

Seguidamente, se estipula que la investigadora inaugure un momento de reflexión teórica sobre la reseña como género académico, que recupere lo trabajado hasta el momento y lo vincule con el material teórico que sustenta su participación, es decir, el capítulo de Castro de Castillo (2014). Para esta instancia de la clase, se establece que la docente ilustre su exposición con uno de los ejemplos de reseña ya leído. Este momento de la secuencia se centra en la explicación de las funciones comunicativas de la reseña, la estructuras y los recursos y estrategias lingüísticas que se ponen en juego. Para apoyar su exposición se vale de una presentación de Prezi (ver Anexo 15).

La siguiente instancia consiste en la presentación de la consigna de escritura de la reseña (ver anexo 16). Se plantea que la investigadora repase y comente punto por punto el documento donde se detalla la propuesta de escritura colaborativa de

una reseña académica. Después de que lea cada apartado de la consigna, se prevé que se habilite un espacio para resolver dudas. En el apartado siguiente, desarrollamos detenidamente los ajustes en cuanto a la consigna de escritura, pero aquí adelantamos que la investigadora asumirá un rol más participativo en el proceso de escritura de cada uno de los grupos. En ese sentido, en la clase, la docente explicaría que se fijarán dos momentos a considerar: el primero es el que corresponde a la entrega de un primer borrador que revisará la investigadora, y el segundo, que implica la entrega de la versión final de las reseñas. Se estipula que la clase concluirá con acuerdos entre el equipo de cátedra, los estudiantes y la investigadora sobre las fechas de entrega del borrador y de la versión final. Vale aclarar que en C3, como en C2, la secuencia omite la explicación del uso de Google Docs debido a que la totalidad de los estudiantes manifiesta tener experticia en el empleo de esta plataforma.

Como podemos apreciar, el momento teórico en C3 se produciría hacia el final, a modo de reflexión sobre lo trabajado previamente y no como requisito para abordar los aspectos prácticos, como sucede en C1 y C2. El cambio de estrategia supone una mayor ponderación de las contribuciones de los estudiantes. Este ajuste responde a que los resultados en dichos ciclos muestran una escasa participación de los estudiantes, lo que no nos permite poner en valor sus trayectorias, sus conocimientos previos ni sus puntos de vista acerca del género que les proporcionamos, tal como nos habíamos propuesto desde los lineamientos pedagógicos de los NEL.

#### **5.4.2.2 Segundo componente: actividad de escritura colaborativa mediada tecnológicamente**

La propuesta de escritura de ECM para C3, en general, reitera la estructura de los dos ciclos precedentes, aunque con pequeños ajustes que mencionamos a continuación.

Como sucede en C2, cambiamos el texto a reseñar, ya que en C3 nos ubicamos en el Taller de Apoyo al TFG de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. El equipo de cátedra de C3 considera que el texto propicio para la elaboración de la reseña es “Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos”, de Jara Holliday, publicado en 2012 por la revista *F (x)= Educación Global Research*.

El otro cambio realizado en C3 respecto de C2 es que en la consigna se estipula la participación de la investigadora como revisora en el proceso de escritura de los grupos. De este modo, se plasma en la consigna una fecha en la que la investigadora revisará el texto escrito por el grupo y la fecha de la presentación de la versión final en el Moodle.

#### **5.4.2.3 Tercer componente: devoluciones**

En lo atinente a las devoluciones de la investigadora sobre las versiones finales de los textos producidos por los grupos, en C3 se estipula reiterar lo realizado en C1 y C2, excepto en lo que concierne a las calificaciones. Recordamos que, en los ciclos anteriores, los equipos de cátedra no consideran el trabajo de escritura de la reseña como obligatorio, mientras que en C3 se contempla que la versión final de la reseña sea calificada numéricamente por la investigadora. Ello supone que los estudiantes deben realizar el escrito para poder acreditar la materia.

Asimismo, las reseñas también se evalúan cualitativamente y se comunican las devoluciones por medio del aula virtual de la cátedra. No se prevé la participación de la investigadora en un encuentro posterior a la entrega de las versiones finales de las reseñas por cuestiones de organización de tiempos académicos. Vale decir que los criterios que orientan las devoluciones de la investigadora coinciden, en parte, con los planteados en C1 y en C2.

#### **5.4.3 Implementación de la secuencia**

##### **5.4.3.1 Desarrollo de la clase**

La clase presencial de C3, como adelantamos, se lleva a cabo en las instalaciones del Campus de la UNVM el día 17 de abril de 2023, de 14 a 16. Participan del encuentro la investigadora, el equipo de cátedra y 25 estudiantes.

La clase se desarrolla según lo diseñado en la propuesta. Sin embargo, los momentos de debate e intercambio insumen más tiempo del estipulado, por lo cual el momento teórico no se despliega en profundidad y la explicación de la consigna de escritura tampoco se da con el detenimiento que se había planificado. Por ello, la investigadora decide efectuar modificaciones sobre la marcha y realiza, tal como en C2, la grabación de un video teórico apelando a la plataforma Google Meet. Este video, que dura alrededor de 16 minutos y se graba tras la clase presencial, detalla minuciosamente cada punto de la consigna.

Además del video con las consignas, la investigadora graba y comparte con los estudiantes otra producción audiovisual en la que profundiza los aspectos teóricos abordados en la clase. Este video es similar al publicado en C2, excepto en algunos aspectos. Inicialmente, la plataforma seleccionada para apoyar la presentación es Prezi y no Power Point. Por otra parte, la duración es de 33 minutos y no de 50 como en el ciclo previo. Esto se debe a que se omite la reflexión teórica acerca de los géneros académicos: mientras que en C2 se parte de una conceptualización más general, en C3 se abordaron cuestiones de los textos académicos en la clase presencial con un anclaje más particular en el género en cuestión. Además, se hace hincapié en cuestiones retóricas de la reseña, dado que, al énfasis en la construcción de la voz del reseñador, que trajo buenos resultados en C2, se agrega una atención especial a las cuestiones vinculadas con la situación comunicativa de la reseña: qué funciones se ponen en juego en la construcción de la reseña, quién escribe, quién recibe y en qué contexto se da la comunicación.

El video, al igual que en C2, desarrolla la estructura de la reseña, la función de cada una de sus partes y ejemplos de reseñas publicadas en los que se identifica esta estructura.

Es conveniente mencionar que para 2023, la UNVM anula la licencia paga de Google Meet para los docentes, por lo que las grabaciones de clases o videos en general se torna menos accesible que en el período 2020-2022. En función de esto, se realiza la solicitud de un permiso a las autoridades pertinentes para acceder a cuentas institucionales que disponen aún de ese beneficio. Se trata de sesiones que corresponden a la oferta académica a distancia de la UNVM. Finalmente, se le concede a la investigadora el acceso a una de estas cuentas institucionales para la grabación del contenido teórico de la intervención.

#### **5.4.3.2 Desarrollo de la actividad de escritura colaborativa mediada tecnológicamente**

Mostramos a continuación los resultados concernientes a C3. Para ello, apelamos a la misma estructura que en C1 y C2, esto es, presentamos hallazgos teniendo en cuenta las categorías teóricas referidas a las tareas de preescritura, de escritura propiamente dicha y de posescritura ya descritas, considerando también el aspecto de las tecnologías digitales empleadas como factor transversal.

#### 5.4.3.2.1 Tareas de preescritura

Comenzamos este subapartado dando cuenta de los resultados de **G1C3**. El equipo, en este caso, está compuesto por cuatro integrantes. El equipo se forma aleatoriamente, aunque E2G1C3 manifiesta que con E1G1C3 han tenido oportunidades de trabajar conjuntamente en algunas ocasiones.

G1C3 prescinde de grupos de WhatsApp. Las comunicaciones se dan por medio del chat de Google Docs, comentarios en el documento compartido y en el mismo cuerpo del texto. E2G1C3 comenta que usan el WhatsApp para avisarse de manera privada que ya han leído o escrito algún aporte. Antes de comenzar con la escritura, E2G1C3 propone una fecha en la que debe estar leído y comprendido el texto completo a reseñar.

No se observan demasiados intercambios entre las integrantes del grupo. La comunicación es más bien escasa, esto se debe, según E2G1C3, a que entre las integrantes no existen vínculos más allá de compartir la cursada del taller. Finalmente, podemos decir que, si bien no se menciona explícitamente, en el grupo se sobreentiende que cada integrante escribirá sus aportes en los momentos en que pueda hacerlo.

En cambio, en el **G2C3** advertimos atributos opuestos a los mencionados en el párrafo anterior. De hecho, este equipo se caracteriza por la relevancia que le adjudica a la comunicación en todo el proceso de escritura. En cuanto a las tareas de preescritura, las integrantes, que en G2C3 son tres, se contactan por medio de diversas plataformas tecnológicas: WhatsApp y Google Meet. E2G2C3 es quien arma el grupo de WhatsApp, pero las tres estudiantes interactúan constantemente. Emplean esta plataforma, sobre todo, para concertar reuniones virtuales, proponer modos de proceder para la escritura del documento y manifestar algunas dudas que les ofrece el material teórico, mientras que, a la segunda, la usan, en este primer momento, para organizar la tarea de escritura y, posteriormente, para escribir y revisar conjuntamente el texto.

El grupo organiza las tareas estableciendo fechas para concluir la lectura del material bibliográfico y proyectando que todo el equipo leerá el texto designado completamente. Por último, determinan que las tres estudiantes escribirán las distintas secciones de la reseña.

En **G3C3**, por su parte, para las tareas previas a la escritura en sí, los cuatro integrantes, que son compañeros de curso y que no han tenido oportunidad previa de escribir conjuntamente, interactúan por medio de comentarios de Google Docs y de un grupo de WhatsApp. En WhatsApp E1G3C3 plantea que es necesario tener leído el material indicado por el equipo de cátedra para cierta fecha. Se proyecta que cada miembro lea la bibliografía en los momentos que le sea posible, pero respetando la fecha establecida, en función de lo pautado por la investigadora en clase. E2G3C3, por su parte, sugiere que la tarea de escritura, a fin de que esta sea más eficiente, se realice subdividiendo el grupo, de tal manera que cada subgrupo escriba una parte de la reseña. Dos estudiantes responden afirmativamente a la sugerencia. Ante la falta de respuesta de E3G3C3, E2G3C3 comunica la decisión en el grupo de WhatsApp. Dos de los integrantes del equipo sugieren comenzar con la redacción en el Drive.

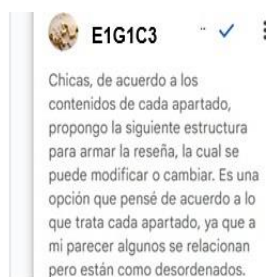
#### 5.4.3.2.2 Tareas de escritura

**G1C3** realiza sus tareas de **planificación** a partir de la elaboración de resúmenes individuales. Las integrantes negocian la fecha límite para compartir sus aportes en el documento compartido. Así, cada integrante escribe individualmente, algunas en un documento de Word privado y otras directamente en Google Docs.

Luego, E1G1C3 propone la estructura que deberá cumplir la reseña en función de la consigna planteada por la investigadora, como lo muestra la Figura 12:

Figura 12

Para poner en contexto el artículo que reseñamos a continuación, diremos que su autor, Óscar Jara Holliday, es un escritor de nacionalidad peruana y costarricense, sociólogo y extensionista universitario que a lo largo de su vida ha escrito desde y para América Latina con una vocación comprometida y militante. Los desarrollos del mismo son expuestos a través de un resumen, seguido de seis apartados y una conclusión final donde el autor propone una sugerencia en relación a la temática desarrollada.



Captura de pantalla del documento compartido G1C3.

De este modo, vemos como E1G1C3 propone una posible estructura para el armado de la reseña que contempla cómo dar inicio, qué debe desarrollarse en cada uno de sus párrafos y de qué modo concluirla, como podemos apreciar en la Figura 13:

### Figura 13

De acuerdo a los contenidos de cada apartado, excluyendo el resumen y la conclusión final, propongo esta estructura para armar la reseña.

Inicio:

Tema y estructura del artículo.

Desarrollo:

Contenidos de cada apartado.

1° Párrafo

1° y 2° apartado: integrar y relacionar sus contenidos.

2° Párrafo

3° y 7° apartado: integrar y relacionar sus contenidos.

3° Párrafo

4°, 5° y 6° apartado: integrar y relacionar sus contenidos.

Conclusión:

Sugerencia del autor y valoraciones y recomendaciones propias.

Captura de pantalla del historial de ediciones. Esquema elaborado por E1G1C3.

No aparecen indicios de consenso; las estudiantes no responden las sugerencias de E1G1C3 y escriben directamente en el documento compartido, algunas siguiendo el esquema señalado, otras haciendo caso omiso.

E1G1C3 es quien inaugura el momento de **escritura propiamente dicha**. En la primera de las diez versiones se aprecia que coloca la primera parte de la estructura de la reseña, es decir, el título del artículo y los datos de publicación. Posteriormente, escribe el primer párrafo, en el cual contextualiza la publicación y menciona la estructura que presenta.

Seguidamente, E2G1C3 escribe un párrafo en el que se encuentra información variada. Las ideas están bastante desorganizadas, pero podemos inferir

que la estudiante da cuenta de lo que le parece más relevante del artículo a reseñar: el contenido central, el posible lector a quien va destinada la reseña y algunos datos del autor. Este párrafo no se encuentra vinculado con el precedente.

E3G1C3 retoma el esquema de E1G1C3 y aporta lo que considera debería ir en el primer párrafo. Se trata de una serie de conceptos del material a reseñar y de la valoración que hace la estudiante sobre cuestiones que trabaja el autor. Continúa con la escritura de lo que incluiría el segundo párrafo, en el que sigue describiendo distintos apartados del material a reseñar.

En una versión posterior, E1G1C3 da forma a lo que será el primer párrafo. Para ello, revisa lo que ella misma ha escrito y lo reformula. También E1G1C3 desarrolla algunas de las ideas propuestas por E3G1C3 para el segundo párrafo y señala las ideas que considera relevantes para desarrollar en la reseña. Observamos que, además, retoma el párrafo escrito por E2G1C3 y lo titula como conclusiones. Corrige y revisa lo hecho por la compañera.

En una versión posterior realiza sus aportes E4G1C3. Corrige lo producido por E1G1C3 y agrega sugerencias en el cuerpo del documento referidas al progreso del texto. Sus aportes consisten mayormente en la descripción de los conceptos que plantea el autor en el artículo. Revisa su propio escrito y lo corrige.

Se puede observar que quien tiene a su cargo la función de la **revisión** es E1G1C3. Ella realiza comentarios para mejorar la reseña. Sus compañeras no responden estos comentarios. E1G1C3 procede a realizar cambios.

También en la etapa de revisión se produce un desacuerdo entre las participantes, ya que para E2G1C3 no es necesario incluir ejemplos, porque hay que priorizar otro tipo de información en la reseña. Cuando se introducen estos cambios, E2G1C3 justifica su intervención mediante un comentario en el que se lee “Consideramos importante marcar su nacionalidad, ya que luego marca otros autores latinoamericanos y expresa escribir desde su lugar de nacimiento”. Este desacuerdo se resuelve aceptando esta sugerencia.

En una versión más cercana a la definitiva, tres de las cuatro integrantes revisan el documento, amplían la información, corrigen errores de puntuación, de ortografía, a la vez que una de ellas, E3G1C3, se encarga de la edición. Se evidencia que en esta revisión y redacción conjunta las integrantes buscan eliminar



ambigüedades del texto. La revisión final, previa a la entrega, es realizada por E1G1C3.

A diferencia de lo que sucede en C1 y C2, en C3 la investigadora proporciona sugerencias. Los comentarios que efectúa tienen que ver con la poca claridad que presentan algunos fragmentos del texto y con el uso de distintas personas gramaticales. Las sugerencias son aceptadas por el equipo y se realizan ajustes en consecuencia.

Desde nuestro análisis, podemos asegurar que este equipo de trabajo emplea una estrategia de escritura reactiva que involucra momentos de escritura sincrónica y asíncrona, pero todos ellos implican la intervención de distintos modos de las integrantes en el texto: no se limitan a escribir y corregir sus propias producciones, sino que lo hacen en toda la extensión del archivo. Detallamos con mayor profundidad este punto en el apartado 5.4.4.1.

La etapa de **planificación** de **G2C3** consiste en el planteo de ideas iniciales mediante el documento compartido que habilitó la investigadora. Cada una de las integrantes escribe un esbozo sobre las ideas relevantes del artículo que deben incluirse en la reseña. E1G2C3 copia y pega en el archivo las pautas formales. Comienza con la escritura de los datos bibliográficos del artículo a reseñar, mientras que E2G2C3 escribe una serie de preguntas que plantean las temáticas que se abordan en el artículo, a modo de esquema. E3G2C3 formula un esquema, que mostramos en la Figura 14, que puede guiar la escritura de la reseña. Sugiere “decir, pero sin decir todo”.

## Figura 14

¿Cuál es el propósito común entre la sistematización de prácticas experiencias, la evaluación y la investigación?  
¿Qué abordan específicamente cada uno de los campos en cuestión?  
Utilidad de la investigación (pag 8)  
Objetivos de la evaluación  
¿Cómo está organizado el texto?  
¿Qué nos propone el autor?  
Síntesis

IDEA: Primera parte datos del texto que vamos a realizar la reseña, continuamos explicando de qué trata cada parte del texto y poetizando de que trata. Cómo decir de qué se trata pero a la vez dejar un suspenso.  
Metaforizar, invitar, sugerir

La siguiente reseña es (trata) sobre  
El autor nos invita a reflexionar sobre tres herramientas que nos permiten conocer la realidad para transformarla. Tales son: sistematización de experiencias, evaluación e investigación social. eva

Captura de pantalla versión 1 de G2C3. En verde, las intervenciones de E1G2C3; en rojo, las intervenciones de E1G2C3 y en violeta, las de E2G2C3.

En cuanto a la **escritura en sí**, a partir de las primeras ideas iniciales esbozadas, las estudiantes se reúnen virtualmente por medio de Google Meet, según lo pautado en el grupo de WhatsApp. Así, dan inicio a una sesión de escritura sincrónica, de manera similar a G2C1 y a G1C2.

Las estudiantes, en primer lugar, enuncian ideas en el documento compartido. Anotan las ideas que les van surgiendo. Luego las leen y releen varias veces. A lo que les llama la atención o les parece relevante de lo que han escrito lo resaltan. Después ordenan estas ideas. Una de las estudiantes lee en voz alta mientras que el resto va opinando sobre qué corregir, qué borrar, qué dejar como está. Vuelven a leer cómo quedó con las revisiones. Cada una escribe su aporte en el momento que le es posible, sabiendo que habrá reuniones por medio de Google Meet en las que revisarán lo escrito.

Así, por ejemplo, E1G2C3 comienza delineando el tema que aborda el autor, mientras que sus compañeras revisan y extienden lo que escribe. E2G2C3, además, involucra su propio posicionamiento incluyendo la primera persona del plural. Por su parte, E3G2C3 presenta la estructura del artículo reseñado y resalta aspectos que han llamado su atención. Se evidencia, asimismo, una incipiente evaluación del material. Los escritos de esta primera versión son bosquejos de ideas y se caracterizan por su fragmentariedad. Sobre estos bosquejos, las integrantes van realizando cambios y ajustes. Luego de esta primera sesión de escritura sincrónica,

cada integrante realiza sus aportes en los momentos que puede. Las tres estudiantes van extendiendo el texto con sus contribuciones. La versión previa a entrega de la reseña se confecciona a partir de una nueva reunión

Entre todas, entonces, escriben todo el texto: “No, lo que pasa es que íbamos leyendo en conjunto e íbamos escribiendo. Se daba y, por ejemplo, otra cambiaba y buscaba otro sinónimo, porque a lo mejor mientras íbamos escribiendo otra iba leyendo por detrás y, bueno, esto que parecía como confuso lo iba acomodando”.

Para la escritura, es interesante el señalamiento que hacen acerca de las formas de trabajo que han sistematizado; si bien no reconocen un esquema de acción y manifiestan que surge espontáneamente este modo de trabajo, sí pueden reconocer que parten de la misma situación inicial: han leído y comprendido los materiales. A partir de esto, comienzan a escribir el texto. Escriben sabiendo cada una cuáles son sus debilidades y fortalezas: frente a alguna falta de comprensión de algún aspecto del material a reseñar por parte de una de las integrantes, otra que tiene una comprensión cabal sobre ello, trabaja en ese punto. La comunicación y la negociación son muy relevantes: “Siempre hay alguna que reconoce, es decir, bueno, este subtítulo o estas últimas partes fueron de más difícil comprensión, para mí y ahí se la rebusca más otra; bueno, yo entendí un poco mejor la primera parte. También se da un poco de que nos conocemos y que sabemos escribir juntas, entonces, uno, bueno, por ahí no es tan consciente de cómo trabaja porque lo tiene como sistematizado”.

Una de las estrategias que ponen en práctica las estudiantes es la de “dejar descansar al texto”: “Eso lo hacemos siempre, como que terminamos muy agotadas a lo mejor y decimos, bueno, mañana lo leemos de nuevo. Y después lo volvemos a leer y ya tenemos otra idea, pero eso también lo hacemos siempre, de dejar descansar”.

Otras de las cuestiones que mencionan en cuanto al proceso de escritura es que, a diferencia de G2C2, no se dividen para la escritura. Narran una situación en la que se dividieron la lectura y la redacción del texto que tenían que presentar para ser evaluado y les fue mal, no quedaron conformes con el resultado, las distintas partes quedaron inconexas, a pesar de todo el tiempo y el esfuerzo que les llevó la realización. A partir de allí las tres se pusieron de acuerdo para no trabajar más de esa manera. El modo de trabajo acordado implica que las tres escriben conjuntamente todas las partes del texto que se les solicita. La mala experiencia que

tuvieron las ayudó a replantearse las estrategias y modos de trabajo. “Creo que también, de tener una mala experiencia en la que no quedamos contentas, nos pusimos un poco más los puntos en grupo y, bueno, no *jodamos* con esto, todas leemos, todas hacemos, todas nos juntamos para beneficio de todas, obviamente”. Negocian las nuevas pautas de funcionamiento del equipo para la escritura para obtener mejores resultados a futuro.

La **revisión** en G2C3 se produce durante todo el proceso de escritura y es llevada a cabo por las tres integrantes del equipo. Hacia el final del proceso, se concreta una nueva reunión por Google Meet en la cual las estudiantes releen y corrigen el texto. Esta versión se acerca bastante a la definitiva: “como para finalizar, hicimos eso, como una última lectura donde una leía y las otras íbamos como rebanando, digamos, ese texto que aparte había quedado largo y demás”. E2G2C3 realiza las últimas correcciones antes de la entrega de la reseña.

La **planificación** del **G3C3** se plasma en un esquema que propone E2G3C3 en el documento compartido, como observamos en la Figura 15:

Figura 15

Parte Final: Evaluación, Críticas, aportes.  
( Elvia- Daniel)

INTROA

Hacer presentación ( Daniel- Elvia)  
Núcleo temático: Antecedentes, metodo,  
propósito, organización y contenidos ( Leonela y Nico)

Captura de pantalla historial de edición versión 1 de G3C3 producida por E2G3C3.

La escritura del documento se planificó de la siguiente manera: E1G3C3 y E2G3C3 escribirían la primera parte y la final de la reseña; E3G3C3 y E4G3C3, su parte central. Acordaron que cada cual trabajaría en los momentos que pudiera. E1G3C3 comenta que la idea es que fueran “intercalándose” para escribir en el Drive.

A diferencia de lo que sucede en G2C3, en G3C3 los acuerdos para la etapa de la planificación fueron explícitos: apelan a lo acordado en el documento

compartido y en el grupo de WhatsApp. Según E1G3C3, esto les permitiría “organizarnos bien y poder finalizar... el proceso y, después, la finalización y el envío del trabajo”.

En este grupo notamos que, además de una planificación general de la reseña, los estudiantes concretan una planificación de las secciones que escribirán. Así, el primer subgrupo indica en el mismo documento compartido el esquema del desarrollo de las secciones a su cargo. El segundo subgrupo, por su parte, además de exponer el punteo de los temas a desarrollar también en el documento, emplea el recurso de comentarios.

En la etapa de la **escritura en sí**, observamos en las sucesivas versiones que los dos subgrupos llevan adelante exactamente lo pautado en la planificación. Podemos apreciar que los cuatro estudiantes producen de manera separada el texto, como si cada uno de estos subgrupos escribiera un subdocumento. Cada integrante propina su aporte en diferentes momentos. De este modo, podemos asegurar que en G3C3 la escritura es totalmente asíncrona.

Es interesante la dinámica que asume la ECM de G3C3 a medida que avanza el proceso porque, primeramente, como mencionamos en el párrafo anterior, cada subgrupo enfoca su trabajo en la o las secciones que tiene a cargo; sin embargo, mientras avanzan con la escritura, los cuatro integrantes van complementando ideas, sugiriendo cambios y discutiendo acerca del contenido de las distintas partes de la reseña. En todo el proceso se evidencia una preocupación por no replicar el contenido del material reseñado para evitar que se asemeje a un resumen. En este sentido, entonces, rescatamos el cuidado que da G3C3 al aspecto evaluativo de la reseña a lo largo de su construcción.

La **revisión** está a cargo de todos los integrantes y se da durante todo el proceso, es decir, todos revisaron todo el texto. Si bien al principio revisan y corrigen localmente, una vez avanzada la primera versión de la reseña, entre todos revisan, sugieren y corrigen. El tipo de sugerencias de cambio tienen que ver fundamentalmente con aspectos de la redacción, de la estructura de la reseña y del contenido de algunos párrafos. Las sugerencias que se encuentran en comentarios son, en todos los casos, aceptadas por E2G3C3.

La investigadora interviene en el documento cuando E1G3C3 le informa que ya está listo para su revisión. Las correcciones, en este caso, tienen que ver con

cuestiones gramaticales, usos inadecuados de gerundios y reiteraciones innecesarias. Las sugerencias de la investigadora son aceptadas por el grupo y vuelven a trabajar sobre el documento para corregir algunos de los aspectos señalados por la investigadora.

E1G3C3 sostiene que el archivo está listo para ser enviado para su evaluación y que no recibe la respuesta de todos los compañeros: “La profe dijo que corriamos, que veamos –y cuando ya estábamos por enviarlo, como podemos observar en el siguiente ejemplo: ‘Chicos, ¿les parece? ¿ya lo podemos enviar?’ y por ahí contestaba uno, contestaban dos nomás y es como que estaría bueno que todos contestáramos para poder ya enviarlo a tiempo...”. Tres de los cuatro integrantes afirman que el texto está en condiciones de ser presentado al aula virtual, por lo que concuerdan que la reseña está terminada.

#### **5.4.3.2.3 Tareas de posescritura**

Las tareas de **posescritura** en **G1C3** nos arrojan un dato curioso: E2G1C3 manifiesta que no sabe si todas estuvieron de acuerdo con que el texto estaba finalizado. Dos de las cuatro integrantes fueron las que determinaron que la reseña ya estaba lista porque ellas acordaron que el texto contenía todo lo que debía contener: “... No sé si después al final quedamos todas de acuerdo... Dijimos, bueno, esto va a ir, esto no... Éramos cuatro, me parece que dos fuimos las que pusimos la delantera y dijimos bueno, esto va a quedar así, fin”. Así, una vez tomada la decisión, E1G1C3 edita la última versión y la publica en el aula Moodle para su evaluación. En el caso de **G2C3**, las integrantes concuerdan en que la reseña está lista para ser entregada. E1G1C3 edita el texto y lo envía al aula virtual para que sea calificado. Finalmente, en **G3C3**, la encargada de estas tareas es E1G3C3. También es ella quien edita el formato final de la reseña.

#### **5.4.3.3 Devoluciones de la docente**

Para dar a conocer las devoluciones de la investigadora sobre las versiones finales presentadas en C3, retomamos las mencionadas categorías de Castro de Castillo (2014): funciones comunicativas que aparecen en las reseñas, su estructura y las estrategias empleadas en el plano lingüístico-textual, que a su vez incluyen cuestiones como la coherencia interna, la cohesión, la corrección, la normativa. Como expresamos anteriormente, las devoluciones se efectúan solamente mediante el aula del Campus Virtual del taller.

En la versión final de **G1C3** se observa la prevalencia de las **funciones** comunicativas esperadas, esto es, la función informativa en primer término y la función de comandar. No se hallan fragmentos en los que se materialice la función expresiva.

En lo concerniente a la **estructura** de esta reseña, las referencias bibliográficas corresponden a lo solicitado por la consigna; la sección de comentario ocupa la mayor parte de la reseña, tal como indica E1G1C3, se parece más a un resumen y está demasiado cercano al planteo del texto fuente. La parte final de la reseña, esto es, el momento de evaluación, es bastante reducido; sin embargo, resulta pertinente: tiene en cuenta al posible lector y realiza una recomendación de lectura.

No observamos errores en el **plano lingüístico**, más allá de algunos errores de tipeo. Sostenemos que esto se debe a las intervenciones previas de la investigadora sobre el borrador preliminar de la reseña. A partir de las sugerencias realizadas, las estudiantes corrigen el texto y ello se traduce en una mejor versión.

En la versión final de la reseña elaborada por **G2C3**, del mismo modo que en G1C3, se presentan las funciones comunicativas propias del género. Así, la **función** informativa aparece en la descripción de la estructura y el desarrollo de conceptos clave del material reseñado; la función expresiva se evidencia mediante, por ejemplo, algunos subjetivismos que introducen las autoras; la función de contacto se materializa por medio de preguntas dirigidas al lector, mientras que la función de comandar se manifiesta cuando se sugiere la lectura del texto referenciado.

También es adecuada la **estructura** que presenta la reseña del G2C3. Se presentan las referencias bibliográficas de manera aceptable y el comentario refleja la descripción ajustada del material. A diferencia de la mayoría de los trabajos analizados, esta sección no es extensa y, tal como manifiesta E1G2C3, busca generar interés en un lector especializado. El equipo logra manifestar una evaluación pertinente del material reseñado, vincula esta evaluación con necesidades del campo de las Ciencias de la Educación, recomienda su lectura y concluye con una reflexión sobre la práctica. Finalmente, la identidad de las reseñadoras responde a lo solicitado por la consigna.

En cuanto al **plano lingüístico**, el texto presenta algunas reiteraciones innecesarias; la investigadora sugirió el uso de sinónimos en algunos fragmentos del

texto. En algunos casos se realizaron ajustes teniendo en cuenta estas sugerencias, pero no en todos. También observamos un segmento de una oración que resulta agramatical. Ello se debe a un uso inadecuado de la expresión “si no a modo”, cuando lo correcto sería “sino de tal modo que...”. A pesar de estas observaciones, notamos que el texto es claro, tiene un desarrollo coherente, sus partes están cohesionadas y logran la construcción de una voz que se distingue claramente de la voz del autor del texto reseñado.

Al igual que en G1C3 y G2C3, en la reseña producida por **G3C3** aparecen las **funciones** esperadas para el género. La función informativa está presente en las descripciones de la obra; la función expresiva, en la evaluación, mientras que la función de comandar se encuentra en la invitación a la lectura del artículo.

Respecto de la **estructura**, la versión final respeta lo solicitado en la consigna. El apartado de las referencias bibliográficas está bien construido. En la sección del comentario se desarrolla una cabal descripción sobre la trayectoria del autor, su posicionamiento teórico e ideológico, introducen el concepto central del material que reseñan. Además, nos parece válido decir que se plantea el objetivo que persigue la reseña.

En contraste con lo que observamos en grupos de ciclos anteriores, en G3C3 se despliegan de manera sintética y concisa la **estructura** del material y los conceptos más relevantes. Esto hace posible que la versión final se aleje de la estructura del resumen. Asimismo, hacia el final de la descripción de los apartados que constituyen el material, la reseña introduce valoraciones pertinentes, que incluyen una invitación al lector.

La sección correspondiente a la evaluación está muy bien lograda. Rescata la construcción teórico-política del material reseñado, descubre el posicionamiento ideológico del autor y de la obra e invita a la lectura especificando el sector para quien puede resultar de interés la publicación.

En cuanto al **plano lingüístico**, a pesar de las sugerencias de la investigadora, notamos que sigue presentando el uso de gerundios con valor de verbo conjugado (lo que complica la referencialidad) y separaciones de sujetos y predicados con coma. Sí se corrigen las reiteraciones innecesarias. De hecho, el texto presenta un muy buen uso de sinónimos y paráfrasis. También hay una adecuada reelaboración conceptual del material. La reseña es coherente, está bien



cohesionada y no presenta marcas de fragmentariedad a pesar de que fue escrita en subdocumentos.

#### **5.4.4 A modo de cierre: evaluación general del Ciclo 3**

##### **5.4.4.1 Acerca de la secuencia didáctica: del Ciclo 3 a futuros ciclos**

A continuación, exponemos aspectos vinculados a la implementación de la secuencia didáctica en C3 y reflexionamos en torno a los resultados obtenidos en este último ciclo.

Primeramente, señalamos que encontramos mejoras en la producción de reseñas en C3 en comparación con los ciclos precedentes, mejoras que se ponen de manifiesto no solamente en la versión final, sino también en los mecanismos y procedimientos que los tres grupos ponen en juego para la ECM. Así, observamos reseñas que se adecuan mejor a lo solicitado en la consigna, mayor cantidad de versiones e interacciones de los participantes en el documento compartido y revisiones más exhaustivas, en parte debido a la intervención sostenida de la investigadora en los documentos.

Estos avances podrían estar vinculados con el hecho de que en nuestra última intervención logramos que la clase tienda más a la praxis que a la exposición teórica. El uso de ejemplos y la invitación al involucramiento activo de los estudiantes da lugar a que los participantes se vinculen con las prácticas letradas comprometidas en la escritura de las reseñas. Es decir, desde el mismo encuentro cara a cara, los estudiantes tienen contacto con pequeños eventos letrados que configuran estas prácticas implicadas en la producción de reseñas académicas, aspecto que abordamos con mayor detenimiento en el siguiente apartado (5.4.4.2.).

Como evaluación general de C3 **en relación con la consigna de ECM**, de manera similar que en C1 y C2, se producen distintas modalidades de trabajo. De todos modos, exponemos a continuación las notas características de este ciclo.

**G1C3** emplea una estrategia de escritura reactiva, como ya adelantamos. Encontramos que, mientras que uno de los autores está escribiendo, el resto va revisando y ajustando la escritura; también modifican el documento y señalan desacuerdos. Estos desacuerdos y negociaciones se evidencian en comentarios, en el testimonio de la entrevista y en el cuerpo mismo del documento compartido. Generalmente, los desacuerdos en este grupo se resuelven teniendo en cuenta los

puntos de vista de dos de las integrantes que asumen roles de liderazgo, que son E1G1C3 y E2G1C3. De hecho, estas estudiantes son las que deciden cuándo se entrega la versión final. Además, tal como podemos observar en la Figura 16, en determinado momento, anulan los aportes y las sugerencias de las otras dos participantes del equipo:

#### Figura 16

~~ser separadas por fases, ya que no es un procesos lineal, ni un proyecto. Irán apareciendo ideas, situaciones que pueden hacer que cambien estas ideas o surgan otras nuevas~~

~~Hay una necesidad de verlo como una visión integral a esta práctica.~~

~~2° Párrafo Al igual que en el comienzo del apartado el autor plantea la historización de la investigación y la producción de conocimiento, teniendo un posicionamiento político, histórico y cultural, en cuanto también a la idea de tiempo como lineal.~~

Captura de pantalla versión 7 de G1C3. En azul, las intervenciones de E1G1C3 y en violeta, las de E2G1C3.

En lo atinente a los demás roles, podemos afirmar que las cuatro estudiantes desempeñan todas las funciones durante todo el proceso de escritura: todas escriben, revisan, corrigen y editan.

A pesar de que el liderazgo es asumido por E1G1C3 y E2G1C3, se puede observar que el control del documento es compartido: las cuatro estudiantes introducen cambios en el documento.

El tipo de conciencia grupal de G1C3 es la conciencia estructural del grupo, que tiene que ver con saber cómo está constituido estructuralmente el grupo, qué funciones, roles y responsabilidades se asumen. Todas las integrantes comparten el mismo objetivo y para alcanzarlo conocen cuáles son las funciones que deben llevar adelante y el grado de responsabilidad que ello conlleva.

Las valoraciones sobre la actividad de ECM incluyen un aspecto negativo y otro positivo. El primero tiene que ver con lo difícil que le resulta al equipo trabajar colaborativamente, sobre todo en lo que concierne a la organización de los tiempos.

Les cuesta generar acuerdos sobre la entrega del primer borrador y lo mismo sucede con el envío de la versión final. En la entrevista, E2G1C3 señala que esto probablemente se deba a que la escritura de la reseña es la primera experiencia de ECM con estas compañeras, por lo que debieron conocer sus modos de trabajo mientras realizan las tareas.

Como aspecto positivo, señala una de las estudiantes que considera la experiencia de escribir una reseña como un ejercicio de escritura de un género académico que le permite pensar el proceso de escritura del TFG. Según sus propias palabras: "... está re bueno porque puede ser una forma de que vos escribas un artículo, de que lo envíes a una revista y que no sea como 'tengo que hacerme una tesis para escribir un artículo'... me parece como más alcanzable porque por ahí a mí me pasa que estoy como re perdida en el TFG y que nunca voy a poder escribir nada, entonces, eso me parece como buen ejercicio como para empezar a escribir algo".

En **G2C3**, las estudiantes emplean una estrategia de ECM también reactiva, pero, a diferencia de G1C3, las tres integrantes de G2C3 tienen asumida su propia modalidad de trabajo, por lo que la construcción de consenso es mucho más ágil. Desde el principio ejecutan tareas de escritura de manera reactiva. Muestran respeto por las sugerencias y cambios de sus compañeras y manifiestan libremente desacuerdos que terminan resolviéndose con diálogos. Las tres estudiantes conocen sus fortalezas y debilidades, lo que hace posible que asuman distintos roles en diferentes momentos y que, cuando surgen inconvenientes, otra de las integrantes intervenga para solucionarlos. De este modo, las funciones de líder, de redactor, de editor, de revisor y corrector son puestas en práctica por todo el equipo. Cabe mencionar que, como E2G2C3 tiene habilidades para la edición debido a su formación de base en artes y diseño, las integrantes delegan el ajuste final de este punto en ella.

El tipo de control en G2C3 es compartido, pues el trabajo de los miembros se da por igual en las tareas de control, simultáneamente, en todo el documento. Hay un alto grado de confianza y las integrantes pueden discutir y consensuar constantemente. Así, el tipo de conciencia grupal es la conciencia acerca del espacio de trabajo, que supone el entendimiento cabal de lo que cada participante está haciendo en el espacio de trabajo compartido.

Las valoraciones de G2C3 sobre la actividad de escritura colaborativa de una reseña académica mediada por tecnologías digitales son positivas. Señalan como

beneficiosa la revisión de la investigadora de la versión preliminar de la reseña porque esto les permite la consideración de un docente experto sobre el trabajo que están llevando adelante sin poner en juego la promoción o la acreditación de la materia. Otra ventaja que encuentran en esta tarea es la del mismo trabajo colaborativo, puesto que escribir con otro permite enriquecer el propio punto de vista. La corrección del compañero es vista como un aspecto de alta consideración: “eso de trabajar y que el otro también te marque un poco lo que vos a lo mejor pensás que es así y que el otro te hace dudar de eso es como que te enriquece un poco y decís ¡Ah! Sí, puede ser de esta manera también”. Finalmente, rescatan como conveniente el trabajo que tuvieron que realizar para “decir y no decir” que implica la reseña: no se trata de un resumen del contenido de un material, sino de una invitación a leerlo. Las estudiantes plantean que esto conlleva un desafío interesante y expresan que están conformes con la versión final de la reseña, aunque reconocen que los textos siempre son perfectibles.

Si bien venimos advirtiendo diferencias en los modos de trabajo de los diversos grupos, ya sea al interior de cada ciclo o entre ciclos, cabe poner de relieve que la dinámica de ECM en **G3C3** es marcadamente distinta a las precedentes. La dinámica de trabajo que ponen en juego los participantes se emparenta con la escritura paralela con división horizontal de tareas. Aunque esta dinámica ya ha aparecido en otros grupos, como en G1C2, en este caso los integrantes no tienen a su cargo la escritura individual de una parte del documento, sino que sigue siendo grupal aun cuando no incluya a todo el grupo. Los integrantes trabajan paralelamente en un segmento del texto. Este tipo de organización exige que las pautas sean explícitas y queden claras desde el inicio del proceso, como sucede en este caso. Tal como menciona la bibliografía que sustenta nuestro trabajo, en G3C3 se pone de manifiesto una de las desventajas de esa estrategia de ECM, pues la división de tareas se produce arbitrariamente: no se basa en las capacidades de los subgrupos, sino en una distribución que busca que el trabajo sea equitativo, igual que en G1C2. Sin embargo, a diferencia de lo que plantean Lowry et al. (2004), en G3C3 no se observa una producción fragmentada, ni con diferencias de estilo. Ello se debe a que la revisión del documento fue compartida. De esta forma se reducen las posibilidades de que la reseña manifieste fragmentariedad.

En cuanto a los roles, según E1G3C3, E2G3C3 asume el rol de líder puesto que es quien marca los ritmos, anima a sus compañeros para que escriban, aprueba las sugerencias del equipo y, fundamentalmente, distribuye las tareas. Puede

observarse que el otorgamiento de este rol es implícito, puesto que el estudiante funciona de esta manera y el resto del equipo acepta sin cuestionar.

Las tareas de edición son asumidas fundamentalmente por E1G3C3. E3G3C3 también colabora con esta función, aunque en una sola oportunidad, mientras que los roles de redactor, revisor y corrector se desempeñan por parte de los cuatro miembros.

El modo de control en este grupo es, en primer término, el independiente porque cada subgrupo monitorea el segmento del documento que escribe y, con posterioridad, compartido en tanto los cuatro estudiantes siguen el avance del documento, aunque E1G3C3 y E2G3C3 son quienes muestran mayor preocupación por la evaluación del proceso de escritura, por la conclusión de las tareas y por la entrega de la versión final.

Con respecto a la conciencia grupal que adquiere G3C3, podemos decir que se trata de una conciencia estructural, en la que cada uno de los miembros conoce con precisión las funciones que debe desempeñar y las responsabilidades que conlleva la tarea.

Las percepciones del equipo frente a la consigna de ECM también son positivas en G3C3. Este grupo encuentra fructífero el trabajo colaborativo en cuanto al enriquecimiento al escrito que proporciona la exposición de los diversos puntos de vista. Como señala E1G3C3: “a mí siempre trabajar con otras personas me parece bueno, porque se ven los distintos puntos de vista de cada uno, nos ayudamos entre nosotros si no se entiende”. La misma estudiante comparte que está conforme con la versión final presentada a la investigadora y manifiesta que resultaron de ayuda las indicaciones de la consigna, la explicación de la clase grabada y la revisión de la versión preliminar de la investigadora.

A partir de todas estas apreciaciones, postulamos más adelante, en este mismo capítulo, conclusiones preliminares de nuestro estudio y en el capítulo siguiente, las proyecciones para futuros estudios.

#### **5.4.4.2 Acerca de la escritura colaborativa mediada tecnológicamente y su enseñanza**

En este último ciclo, profundizamos nuestro interés en aquellas categorías emergentes que mencionamos en C1 y C2: la construcción de la voz del reseñador

y la negociación. Si bien en la sección de cierre (5.5) presentamos generalizaciones teóricas sobre dichos conceptos a partir de los resultados obtenidos en los tres ciclos, en este apartado, damos cuenta de los hallazgos específicamente derivados de C3.

Por una parte, sostenemos que las producciones de reseñas en C3 logran mejoras respecto a la categoría de la construcción de la voz del reseñador. Se evidencia en los tres grupos analizados una especial preocupación por generar una voz distinta a la del autor del material reseñado. Ello se plasma en comentarios del documento compartido, en mensajes de WhatsApp y en el cuerpo del documento. Esta preocupación explícita hace posible que las reseñas finales se distancien de las características propias de un resumen y asuman adecuadamente los rasgos comunes del género solicitado. En este sentido, destacamos que las versiones de los textos entregados consideran no solamente las diferencias con la voz del autor, sino también con el destinatario del texto, su ámbito de circulación y el objetivo que persigue.

Por otra parte, también son significativas las dinámicas de negociación que asumen los tres grupos en C3. Aunque en **G1C3** dos de las cuatro integrantes toman las decisiones fundamentales para el desarrollo de la tarea (el resto se limita a obedecer), en ningún momento manifiestan falta de interés. Estas dos últimas estudiantes participan activamente en la confección de la reseña, interactúan con la investigadora, pero la falta de comunicación entre las compañeras deriva en que una parte del grupo determine cómo proceder. Este tipo de negociación marca cierta jerarquía de unas estudiantes sobre otras. Esa jerarquía se fundamenta en cuestiones implícitas como el rendimiento académico o las características de personalidad de los miembros del grupo. Esto no sucede en **G2C3**, en el cual existe una comunicación fluida entre las tres integrantes del equipo. Aunque no hay roles fijos, las pautas están claras desde el principio. Las estudiantes generan consensos democráticamente en función de los tiempos con los que cuentan. Las tres asumen el compromiso por la tarea y no se observa preeminencia de aportes de una estudiante sobre la otra. La negociación consensuada está presente a lo largo de todo el proceso: se toman las decisiones conjuntamente y entre todas deciden los tiempos de entrega para la revisión y para la evaluación definitiva. En cuanto a **G3C3**, la negociación asume características distintivas: una más general que implica a todo el grupo y una más local en cada subgrupo. Recordemos que en este equipo se dividió el proceso de escritura en dos subgrupos. En este punto es importante mencionar que dos de los integrantes motivan a los demás a participar y, ante la falta

de respuesta de E3G3C3 y E4G3C3, insisten hasta que logran generar los acuerdos necesarios. En una oportunidad uno de los estudiantes no responde ante la sugerencia de un compañero y se toma la decisión entre todo el resto. En este equipo, frente al desinterés de una parte del grupo, los integrantes apelan a la insistencia y buscan generar compromiso en los demás. Podemos afirmar que se logra este cometido porque terminan participando los cuatro activamente.

## **5.5 Conclusiones preliminares**

El análisis y la evaluación de cada uno de los tres ciclos que componen nuestra I-A nos permiten extraer conclusiones preliminares sobre la secuencia pedagógica diseñada, el rol docente en la intervención, las dinámicas de trabajo de ECM, las producciones textuales, sus procesos y devoluciones. Compartimos en este apartado estas conclusiones iniciales, que sistematizamos con mayor nivel de generalización en el capítulo 6.

En cuanto al diseño de secuencias didácticas para favorecer ECM de reseñas académicas, nuestro trabajo investigativo nos respalda para afirmar que las evaluaciones realizadas sucesivamente durante los tres ciclos han dado lugar a un análisis crítico de condiciones didácticas pertinentes para la implementación de la secuencia diseñada. Cuando nos referimos a análisis crítico, hacemos alusión a la necesidad de encontrar fortalezas, pero, sobre todo, dificultades en la ejecución, cuestiones a mejorar en el ciclo posterior. Esto supone un posicionamiento teórico que se distancia de la teoría del déficit, la que encuentra en los estudiantes la causa de las “fallas” cuando no se alcanzan los resultados esperados. Nuestro punto de vista, sustentado en los NEL postula, en cambio, el escrutinio de la práctica docente para comprender cuáles son las propuestas que pueden favorecer eventos y prácticas letradas más adecuadas para el logro de objetivos en cuanto a escritura académica considerando, entre otros aspectos, la propia mirada de los participantes. En este sentido es que ponemos en consideración los conocimientos previos y las valoraciones de los estudiantes acerca de los procesos de escritura en la universidad. Este análisis nos permite arribar a algunas conclusiones preliminares referidas a la enseñanza de la escritura colaborativa de reseñas mediada por tecnologías digitales.

En primer término, advertimos que la propuesta de clase incide positivamente en la familiarización con el género cuando se parte del hacer y se va de la empiria a la teoría evitando la preeminencia de lo teórico sobre lo práctico. De este modo, el contacto con el género de transición, la praxis, el reconocimiento de sus

características, el trabajo sobre lo textual desde una participación activa hace posible una cabal asimilación de las características retóricas de la reseña. Una vez lograda esta familiarización, la propuesta que consiste en sugerir mejoras a textos “defectuosos” o inadecuados, pone de relieve nuevamente la necesidad del trabajo en la práctica de escritura desde el principio del proceso.

En segundo lugar, tal como señalamos en este capítulo, los estudiantes indican que comenzar con la escritura de textos académicos les resulta una empresa dificultosa. Sin embargo, manifiestan que cuentan con ciertas prácticas letradas bastante asimiladas como lo es la escritura de resúmenes. El resumen predomina en cuanto texto de estudio y también de control de lectura o evaluación por parte de los docentes. En el resumen se extraen las ideas desarrolladas por los autores y se sintetiza el contenido del material leído; no se torna necesaria la construcción de una voz que manifieste juicios de valor, no le pertenece esta característica que para el TFG es crucial. Así es que, a partir del análisis de las versiones finales de los distintos grupos, observamos la relevancia de enfatizar en la construcción de una voz del reseñador que logre distanciarse del decir del autor del texto reseñado. De este modo, esta categoría se puede pensar como un ejercicio que propicia estrategias para la posterior escritura del TFG, que, al igual que la reseña, no puede prescindir de la función expresiva, de valoraciones, ni de la asunción de un punto de vista fundado respecto al tema que despliega.

En tercer lugar, nos parece adecuado hacer referencia a la relación que dicha necesidad de trabajar con la voz del reseñador tiene con la negociación. Si bien hacemos alusión a esta categoría en los párrafos siguientes, anticipamos que los modos en que se plantean los acuerdos sobre la elaboración y el progreso del texto repercuten en la asunción de la voz del reseñador. De hecho, advertimos que, si la redacción se orienta en función de criterios que no consideran al texto como una unidad, sino como la suma de distintos aportes, no se puede decir que se logre una voz de reseñador propiamente dicha. Reconocemos que la categoría de negociación, a diferencia de la de construcción de la voz del reseñador, no se aborda en las consignas diseñadas para la secuencia. Esto se debe a que resulta una categoría emergente de nuestro trabajo. El interés se suscita a partir de la relevancia que cobra en los sucesivos ciclos.

En cuarto lugar, ponemos de relieve el lugar fundamental que asume el rol docente a lo largo de los tres ciclos de nuestra propuesta. También vimos reflejada



esta centralidad en los resultados de las versiones finales de las reseñas en C3: las intervenciones asiduas, las devoluciones de la investigadora y la consideración de las valoraciones de los estudiantes sobre las consignas, sobre su propio trabajo y sobre la escritura contribuyen a la mejora de las producciones.

Por último, a nivel de las tecnologías digitales, destacamos la importancia de tener en cuenta los saberes previos de los estudiantes para ponderar cuál es la formación que se requiere para el uso de las tecnologías. También consideramos que, más allá de los recursos tecnológicos propuestos desde la secuencia didáctica, los estudiantes utilizan, como han mostrado Alvarez y Bassa (2016), tecnologías emergentes para cumplir con las tareas, tecnologías que resultan en general imprescindibles para el buen desarrollo de la escritura y que deben ser tenidas en cuenta para la investigación de las prácticas.

En relación con las dinámicas para la ECM, hemos registrado gran diversidad, lo cual comprende el empleo de estrategias de escritura diversas, modos de control y de funcionamiento grupal distintos, división de tareas y formas de comunicación diferentes. Esto se evidencia en los grupos analizados en los tres ciclos. Al interior de cada ciclo podemos hallar las categorías planteadas por Lowry et al. (2004), que nos permiten dar cuenta del enrevesado proceso de ECM y comprender cabalmente la totalidad de este proceso. En este sentido, se vuelve evidente que la comprensión acerca de la ECM no se reduce a la puesta en texto únicamente, sino que abarca desde los procedimientos iniciales de formación de los grupos hasta las etapas últimas de entrega de versiones finales y disolución de los equipos de trabajo. Así, ponemos al descubierto el verdadero desarrollo de cada grupo, sin obviar los intercambios que acontecen en otras plataformas digitales además del documento compartido de Google.

Asimismo, en nuestra investigación con estas categorías de Lowry et al. (2004), se pone de manifiesto la necesidad de profundizar en algunos conceptos nombrados, pero no desarrollados por los autores. Nos referimos específicamente a la categoría emergente de negociación. Si bien los autores mencionan la negociación como un aspecto que se incluye dentro de ciertos procedimientos en la ECM, proponemos una mayor consideración de este factor. En el siguiente diagrama (Figura 17) materializamos nuestros hallazgos en torno a esta categoría, que desarrollamos a posteriori.

Figura 17

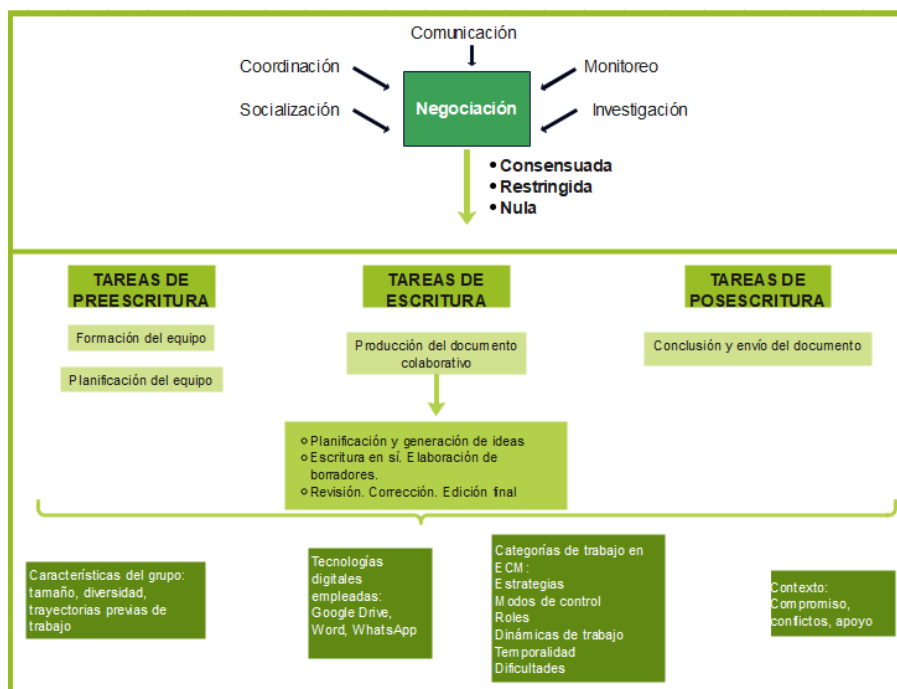


Diagrama sobre proceso de ECM y la negociación. Adaptado de Lowry et al., 2004.

En función de los resultados de nuestra investigación, estamos en condiciones de sistematizar nuestro aporte al campo comenzando por una conceptualización de **negociación**: cualquier procedimiento a través del cual integrantes de grupos de trabajo de ECM deliberan y toman decisiones con el objetivo de arribar a acuerdos tendientes a mejorar la calidad del proceso escriturario y/o el texto resultante.

Según lo observado, hallamos tres tipos de negociación. Al primero de ellos, que podríamos denominar **negociación consensuada**, lo encontramos en los tres ciclos. Se presenta en situaciones en las que, a pesar de que un integrante del equipo pueda desempeñarse en el rol de líder, se habilitan espacios de intercambio de puntos de vista, se visibilizan las tensiones y se buscan maneras de resolver los desacuerdos de forma horizontal y democrática. Al segundo tipo de negociación lo podemos llamar **negociación restringida**, en la cual, en lugar de que los desacuerdos o tensiones se resuelvan a partir del debate de los integrantes, la toma de decisiones y las soluciones de los desacuerdos están a cargo de uno de los miembros del grupo debido a la negligencia o falta de interés del resto, que aparentemente aceptan las decisiones en tanto no expresan objeciones. El tercer tipo

de negociación, al cual podríamos denominar **negociación nula**, tiene lugar cuando, frente a puntos de vista diferentes durante las dinámicas de ECM, uno de los integrantes, que generalmente se identifica con el rol de líder, toma decisiones vertical y unidireccionalmente y las comunica al resto, quienes no expresan objeciones; ello aumenta la posibilidad de silenciar o censurar las voces de los demás integrantes del equipo.

A partir de esta sistematización, creemos que es posible visibilizar y explicar fenómenos clave como el acceso de cada integrante del equipo al proceso de escritura: en algunos grupos se percibe que no todos pueden acceder al proceso de manera consensuada, mientras que en otros equipos sucede todo lo contrario. El empleo de diversas plataformas digitales facilita el ingreso a los intercambios de negociación que se producen al interior de los grupos y, de este modo, se pueden comprender las modalidades que se asumen para las tomas de decisiones, los espacios disponibles para las discusiones y la construcción del consenso, prácticas letradas generalmente soslayadas o anuladas por otro tipo de prácticas más hegemónicas que se centran en los resultados.

En relación con lo anterior, nuestra pesquisa también muestra que las negociaciones y renegociaciones tienen gran incidencia en el avance de la escritura colaborativa, sea cual sea la estrategia llevada adelante por el equipo. Podemos observar que, mientras mayor sea el intercambio y más fluidez haya en la comunicación, los aportes de cada integrante se incrementan.

La consideración de estos puntos que mencionamos da lugar a una propuesta que complejiza el esquema teórico inicial del que partimos en nuestro trabajo y que plasmamos en el diagrama de la Figura 1. En este esquema, aparece mencionada la negociación como un factor más entre otros (comunicación, socialización, etc.). En el siguiente diagrama de la Figura 16 en cambio, observamos la centralidad de esta categoría.

Asimismo, nuestro trabajo manifiesta la importancia de la perspectiva de los NEL para el abordaje de la enseñanza de la escritura académica. Tal como lo planteamos en la metodología, el análisis de las producciones desde estos enfoques nos permite conocer no solamente los textos y las versiones finales, sino también las diversas dinámicas de trabajo en los diferentes entornos digitales que se ponen en juego de manera planificada por los docentes o de manera espontánea por los estudiantes, así como la perspectiva de los estudiantes sobre esas prácticas.

Sostenemos que la falta de consideración de esta mirada de los estudiantes hacia sus propias prácticas letradas, en la cual los NEL ponen especialmente atención, es la que termina sesgando la comprensión de lo que realmente sucede cuando se enfrentan a tareas de escritura académica.

Finalmente, y consistente con la observación previa, en nuestra I-A, a lo largo de los tres ciclos comprobamos que la escritura del anteproyecto o del mismo TFG se perciben como procesos difíciles y prolongados en el tiempo. Incluso, indicadores concretos, como el número de estudiantes que ha ingresado al cursado de los ciclos de complementación curricular y el número de graduados, respaldan esta percepción de los estudiantes. Nuestra investigación estaría sugiriendo que se podría favorecer la producción de textos complejos, en este caso el TFG, a partir de tareas de escritura con textos como las reseñas, que son más breves y menos complejos, pero que comparten rasgos con el TFG como el ámbito de circulación, el público especializado a quien van dirigido, las pautas formales que se exigen, las funciones comunicativas implicadas y ciertas estrategias lingüísticas. Nos parecen significativas en este sentido las apreciaciones de algunos estudiantes sobre este punto ya que estos testimonios surgidos de la práctica estarían reforzando nuestras postulaciones teóricas. Un ejemplo de estos testimonios es el que brinda E2G1C3, quien afirma que escribir la reseña académica constituye una experiencia positiva en varios aspectos, pero, fundamentalmente, porque se trata de un texto académico complejo, pero más accesible, que le permite pensar de manera más factible en la escritura del TFG.

## **6. Conclusiones generales**

### **6.1 Introducción**

A lo largo de nuestro trabajo hemos venido señalando y fundamentando que la elaboración del TFG y las lecturas y escrituras académicas asociadas constituyen una problemática clave para el ámbito universitario. La preocupación por la mejora de las prácticas letradas con las cuales se alcanza la culminación de una carrera de grado universitario ha sido la que ha motivado la realización de esta tesis, por la relevancia que asume y por las consecuencias que implica; de hecho, estos procesos delimitan el éxito o el fracaso de la finalización de las trayectorias estudiantiles.

Por lo tanto, el abordaje de este problema le exige a la comunidad científico-académica nuevas respuestas adecuadas a los contextos sociales, educativos, culturales y tecnológicos en los que se insertan actualmente estas prácticas. En este sentido, planteamos que la estrategia de la ECM de reseñas académicas puede contribuir, según sugieren estudios referenciados, al mejoramiento de estas prácticas y redundar positivamente en la posterior elaboración del TFG. Así, en contextos de asignaturas que acompañan la finalización del TFG nos propusimos establecer y estudiar condiciones didácticas orientadas al desarrollo de estrategias de ECM para el mejoramiento de la producción de reseñas académicas de estudiantes universitarios.

Para ello, siguiendo los principios teóricos de los NEL, nos situamos en el paradigma cualitativo y diseñamos una investigación-acción, que se implementó durante tres ciclos (2020, 2021 y 2023) en tres espacios curriculares vinculados con la producción de TFG de la Universidad Nacional de Villa María. En cada espacio, implementamos una secuencia didáctica de tres componentes: un encuentro de familiarización con el género discursivo, las consignas y las tecnologías digitales involucradas; la actividad de escritura de la reseña y las devoluciones acerca de las versiones finales de la reseña. Las estrategias de relevamiento de datos para cada ciclo incluyeron: encuestas, entrevistas y análisis de documentos. Llevamos a cabo un procedimiento analítico que partió de categorías teóricas y, a partir de procesos recursivos e interactivos, dio lugar a categorías emergentes. La triangulación de datos nos ha permitido aumentar la confiabilidad y ampliar la perspectiva de análisis.

Podemos afirmar, a partir de los resultados presentados en el capítulo precedente, que nuestros objetivos se han cumplido ya que logramos diseñar, implementar y evaluar secuencias que tendieron a la mejora en las prácticas de escritura de reseñas académicas y, en relación con ello, caracterizar el desempeño de los diferentes grupos de ECM para la confección de una reseña académica teniendo en cuenta de manera integral varios factores, entre los cuales destacamos: las particularidades de las sucesivas versiones de la reseña, la ponderación de los atributos lingüístico-textuales de las versiones finales de los textos producidos, pero también el desempeño de los estudiantes en las actividades de lectura y escritura y sus apreciaciones acerca de las propias prácticas letradas, la escritura académica en general y el TFG en particular, y las tecnologías digitales como mediadoras de los procesos de escritura. En definitiva, podemos afirmar que confirmamos nuestra anticipación de sentido construida desde el principio de investigación: a partir de una secuencia didáctica orientada a la ECM de reseñas académicas, hemos promovido la elaboración de estos textos y configurado condiciones favorables para preparar a los estudiantes para la producción de textos más complejos como el TFG.

A fin de brindar un cierre a la comunicación de la investigación, en el presente capítulo, inicialmente nos referimos a los resultados más significativos y a su interpretación. En virtud de ello, destacamos nuestros hallazgos sobre la secuencia didáctica para ECM, el rol docente, la dinámica de trabajo de ECM y las producciones textuales, y los ponemos en diálogo con los antecedentes revisados en el capítulo 3 resaltando los aportes que propina nuestra investigación al área de la Didáctica de la Lectura y Escritura para el Nivel Superior y a las aproximaciones teóricas sobre escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales.

Seguidamente, señalamos los desafíos con los que nos hemos encontrado a lo largo de nuestro recorrido investigativo, las decisiones que hemos tomado para su resolución y las limitaciones que encontramos en nuestro trabajo asumiendo que toda investigación es perfectible e inagotable.

A posteriori, mencionamos aquellas implicancias prácticas que tienen lugar a partir de nuestra pesquisa y, finalmente, sistematizamos los principales aportes del trabajo y las proyecciones de esta investigación.

## **6.2 Resultados y discusión**

Con el objeto de darle mayor claridad al recorrido que realizamos en este apartado, presentamos las conclusiones teniendo como criterio, tal como hicimos en el capítulo de antecedentes, las categorías de: secuencia didáctica, dinámicas de trabajo en ECM, versiones finales de las reseñas producidas por los estudiantes y perspectivas de los estudiantes sobre las actividades de ECM. Sin embargo, aclaramos que existen interrelaciones entre estas categorías inicialmente planteadas, que se van estableciendo a medida que avanzamos en la exposición de tal manera que, por ejemplo, aportes vinculados a la secuencia didáctica se articulan con aquellos referidos a la reflexión sobre dinámicas de trabajo de ECM. Nos parece pertinente realizar esta aclaración porque las categorías con las cuales trabajamos en nuestra I-A, si bien han sido necesarias en términos analíticos, no se encuentran naturalmente escindidas en las situaciones pedagógicas. Las planteamos de este modo para, por un lado, estudiarlas en profundidad y, por otro, favorecer la comprensión de la lectura de este capítulo final.

En relación con cada categoría, como hemos adelantado, nos interesa presentar los principales resultados de nuestro estudio y ponerlos en diálogo con antecedentes reseñados en el capítulo 3. Este diálogo nos permitirá reconocer los aportes más significativos del presente trabajo. En este sentido, planteamos que, en consonancia con nuestras decisiones metodológicas, esta tesis muestra cómo el trabajo sobre la dimensión pedagógica, plasmada en el diseño y ejecución de la secuencia didáctica, genera aportes orientados también hacia la reflexión teórica: luego de terminada la implementación de la experiencia pedagógica en los tres ciclos, realizamos un análisis del cual se desprenden categorías a nivel de reflexión teórica que abren las puertas para el debate con los estudios que sustentan nuestra investigación, en particular los NEL (Gee, 2001; Lea y Street, 2006; Lillis, 2021; Zavala, 2009) y propuestas sobre ECM como la de Lowry et al. (2004).

### **6.2.1 Acerca de la secuencia didáctica para la escritura colaborativa mediada tecnológicamente de reseñas académicas**

La secuencia didáctica diseñada, implementada y evaluada a lo largo de tres ciclos consecutivos constituye una categoría central en nuestra investigación porque es a partir de esta propuesta que hemos podido establecer condiciones didácticas para favorecer la ECM entre estudiantes de carreras orientadas al TFG. Como señalamos en el capítulo de antecedentes, varios de los estudios que exponen

secuencias didácticas de ECM en la universidad abordan solo la revisión colaborativa de textos escritos individualmente (Cao et al., 2023; CorcellesSeuba et al., 2013; Nggawu et al., 2022;Orta González, et al., 2019; Saneleuterio y Gómez-Devís, 2020), mientras que otros suponen momentos de escritura individual que se combinan con fases de ECM, como pueden ser la planificación o la puesta en texto (Brodahl y Hansel, 2014; Delgado Benito y Casado Muñoz, 2012; Olivares González et al., 2020; Ortiz Navarrete et al., 2021; Parodi y Alleva, 2016; Teng, 2021; Van y Tran, 2023). A diferencia de estas investigaciones, la nuestra pone en consideración y somete al análisis el proceso completo de ECM en todas sus fases, tal como lo realiza un grupo más reducido de trabajos (Alvarez et al., 2018; Ferrari y Bassa, 2017; Guasch et al., 2013; Hernández Arena, 2014; Lemma, 2023; Nasri et al., 2022; Niño-Carrasco y Castellano-Ramírez, 2020). Entre estos últimos, sin embargo, la mayoría propone la escritura de ensayos académicos (Brodahl y Hansel, 2014; Guasch et al., 2013; Lemma, 2023; Nasri et al., 2022; Olivares González, et al., 2020; Orta González et al., 2019; Ortiz Navarrete et al., 2021; Nggawu et al., 2022; Van y Tran, 2023) y no la elaboración de reseñas. De hecho, según nuestros registros, no hay antecedentes ni en español ni en inglés que investiguen acerca de la ECM completa de reseñas en el marco de asignaturas sobre TFG. Además, encontramos que la plataforma más trabajada para las propuestas pedagógicas de ECM en cátedras universitarias es Google Docs, pero en muy pocos casos (Alvarez et al., 2018; Cao et al., 2023), como en el nuestro, se incluyen en el análisis otras tecnologías digitales como WhatsApp, Zoom o Moodle, lo cual resulta novedoso. Esto, sumado a lo que detallamos sobre la preponderancia del género ensayo académico en las secuencias didácticas, nos permite afirmar que nuestra investigación ha resultado completamente original en abordar la ECM de reseñas académicas en contextos de asignaturas que promueven la escritura del TFG.

Consideramos, además, que ha sido un acierto la confección de un **diseño con tres componentes clave**. El primer componente permitió la familiarización con el género discursivo reseña académica y también con las consignas de la actividad, incluyendo las tecnologías digitales en los casos en que los estudiantes no contaban con suficientes conocimientos. El segundo componente diseñado en función de los aportes teóricos de Lowry, Curtis y Lowry (2004), tal como detallamos más adelante, dio lugar a desarrollos que tuvieron en cuenta actividades de preescritura, escritura en sí y posescritura contemplando estrategias, modos de control, roles y negociación. El tercer componente fue fundamentalmente para ponderar tanto los textos como las



dinámicas y realizar devoluciones plenas, que dieran lugar, a su vez, a ajustes en la propia secuencia.

Entre los aportes destacables del estudio, percibimos que los cambios efectuados de ciclo a ciclo en el primer componente, pero sobre todo los referidos a la transición del C2 al C3, han hecho posible la familiarización con el género reseña académica y una elaboración mejor lograda respecto de la versión final. Esto creemos que estaría asociado a la decisión tomada en el último ciclo de partir desde la empiria a la teoría, evitando la preeminencia de esta última sobre lo práctico, sobre el hacer. En C1 y C2 la exposición teórica fue inicialmente predominante, mientras que en C3 el contacto con el género de transición a partir de la praxis, el reconocimiento de sus características y el trabajo sobre lo textual desde una participación activa harían posible una cabal asimilación de la reseña. Una vez lograda esta familiarización, la propuesta que consiste en sugerir mejoras a textos “poco logrados” o “inadecuados” respecto del género discursivo pone de relieve nuevamente la necesidad del trabajo en la práctica de escritura desde el principio del proceso. De acuerdo con los resultados, los progresivos ajustes en torno a la secuencia nos habrían posibilitado encontrar mayores ventajas en el trabajo desde la praxis hacia la reflexión teórica.

Si bien encontramos trabajos de ECM en la universidad que se inician desde la praxis (Corecelles Seuba et al., 2013; Saneleuterio y Gómez Devís, 2020), se encuentran dentro de los que abordan únicamente la revisión de manera colaborativa, lo que nos ofrece una mirada acotada teniendo en cuenta el objetivo que nos propusimos para nuestra investigación, que es contemplar el proceso completo de ECM. Esto nos permite concluir que nuestro trabajo no solo estaría realizando aportes interesantes y originales en cuanto al proceso de ECM en su totalidad, sino que, en este marco, sugeriría la centralidad de la praxis desde el inicio de un proceso completo de abordaje pedagógico de la escritura colaborativa.

Otra de las contribuciones que postulamos en relación con la secuencia didáctica gira en torno a la **construcción de la voz del enunciador** en los géneros que se solicitan a los estudiantes en las carreras de grado. Como hemos mencionado en el capítulo precedente, los estudiantes indican que comenzar con la escritura de textos académicos les resulta una empresa dificultosa en tanto cuentan generalmente solo con experiencia en prácticas letradas de reproducción de contenido de otros textos, como la confección de resúmenes. El resumen predomina

en cuanto texto de estudio para los estudiantes y también de control de lectura o evaluación por parte de los docentes. Para elaborar este texto se extrae las ideas desarrolladas por los autores y se sintetiza el contenido del material leído, pero no se torna necesaria la construcción de una propia voz, característica que para la reseña y luego el TFG es crucial. Así, podemos encontrar trayectorias estudiantiles en las que la producción escrita se reduce a informes y resúmenes y, en menor medida, monografías y, recién hacia el final de la carrera, la solicitud de TFG con predominio de estructura argumentativa, para lo cual resulta insoslayable la presencia de valoraciones, posicionamientos ideológicos y epistemológicos que resultan difíciles de lograr. En este sentido, nuestro trabajo investigativo apela al énfasis en las funciones expresiva, de orden y de contacto para la construcción de la voz del reseñador que pueda distinguirse de la voz del autor del texto reseñado (artículo, por ejemplo), puesto que entendemos que resulta un ejercicio adecuado pensando en la escritura del TFG. Los propios estudiantes, como muestran los testimonios incluidos en el capítulo anterior, reconocen la importancia del trabajo con la voz del enunciador.

En relación con hallazgos como los anteriores, consideramos que nuestro estudio estaría contribuyendo a pensar la enseñanza de la escritura de ciertos géneros académicos breves que facilitan el aprendizaje de la escritura de otros más extensos y complejos. Así, coincidimos con Castelló, (2021) en que la **enseñanza de géneros intermedios o transicionales** como la reseña académica se configuran como mediadores para aprender a escribir géneros académicos más complejos, como los son los TFG.

Asimismo, destacamos el valor del diseño de consignas de actividades de ECM de reseñas académicas mediadas por tecnologías que se realiza en función de un enfoque teórico preciso tanto sobre la ECM que ya mencionamos, como sobre el género discursivo de reseña (Castro de Castillo, 2014) y su alcance en el ámbito pedagógico (Castelló, 2021; García Negroni, 2012; Navarro y Abramovich, 2013). El andamiaje teórico que sustenta la propuesta ha permitido guiar a los estudiantes en diversos aspectos de la ECM. A diferencia de otros estudios (Alvarez et al., 2018; Bidiña et al., 2019; Nggawu et al., 2022), en nuestra secuencia no se pautan los modos de funcionamiento grupal o de asignación de roles, como hemos explicado en el capítulo previo, lo cual se traduce en dinámicas y desempeños disímiles, y potencia la riqueza de los datos, porque, a pesar de la libertad en los agrupamientos y en las decisiones sobre roles y tipos de control, las indicaciones de las consignas están orientadas a la producción escrita de un género bien delimitado.

Por otra parte, la implementación de la secuencia nos permitió advertir la **relevancia del rol docente a lo largo de todo el proceso de ECM**. Si bien siempre se tuvo en cuenta este rol, en los dos primeros ciclos se centró la participación docente en el primer componente (diseño e implementación de la secuencia) y el último (devoluciones sobre las versiones finales entregadas). Las evaluaciones de los dos primeros ciclos echaron luz sobre la significatividad que cobran las intervenciones durante la producción de las sucesivas versiones de las reseñas, lo que nos permite reconocer que el acompañamiento docente resulta fundamental en todo el proceso de ECM. Esta centralidad se reflejaría en los resultados de las versiones finales de las reseñas en C3: parecería que las intervenciones asiduas, las devoluciones de la investigadora y la consideración de las valoraciones de los estudiantes sobre las consignas, sobre su propio trabajo y sobre la escritura, contribuirían con la mejora de las producciones.

Este hallazgo sería compatible con experiencias pedagógicas previas, en las que el docente no interviene más que para dar indicaciones sobre las tareas, los resultados son notoriamente menos significativos que cuando cumplen un rol proactivo (Saneleuterio y Gómez-Devís, 2020), comprometido con los objetivos de las tareas a resolver (Nggawu et al., 2022) y atento a las dificultades teóricas o procedimentales que implica la tarea (Nasri et al., 2022). Así, en nuestra investigación nos posicionamos en línea con los antecedentes revisados en cuanto a este factor. Sobre todo, creemos que nuestros resultados se encuentran en línea con las consideraciones de Guasch et al. (2013) con respecto a la revisión, ya que, al igual que en su estudio, en nuestra intervención durante el C3, las sugerencias y comentarios de la docente se tradujeron en mejoras de prácticas concretas de escritura: encontramos menor recurrencia de errores en cuanto al plano lingüístico, pero también en cuanto a contenidos y despliegue de ideas en el texto. De hecho, en todas las entrevistas del C3 los estudiantes manifiestan que la revisión de la investigadora antes de la entrega final dio más indicios de lo se espera respecto de la elaboración de una reseña académica en el marco de una asignatura universitaria.

### **6.2.2 Acerca de las dinámicas de trabajo en escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales**

Mencionamos, a continuación, los aportes y la discusión que ofrece nuestro trabajo en lo que concierne a las dinámicas de trabajo en ECM, que han sido promovidas a partir de consignas diseñadas con el enfoque teórico de Lowry et al.

(2004). En consonancia con ello, nuestro análisis, según detallamos anteriormente, abarcó las tres etapas que proponen dichos autores: tareas de preescritura, de escritura propiamente dicha y de posescritura; considerando, a la vez, que la fase de escritura en sí involucra los tres momentos de planificación, puesta en texto y revisión.

Las propias categorías del abordaje teórico han sido muy provechosas para dar cuenta de los desempeños de los estudiantes en torno a la ECM, como han corroborado también estudios previos en el área (Alvarez et al., 2018; Corcelles Seuba et al., 2013; Ferrari y Bassa, 2017; Guasch et al., 2013). Categorías como el tipo de estrategias empleadas por los grupos para llevar adelante la escritura, los modos de control o la asunción de roles constituyen una sólida base para la descripción cabal de estas dinámicas de trabajo. Sin embargo, tal como detallamos más arriba, la mayoría de los trabajos revisados no abordan el proceso de ECM completo, sino que se detienen particularmente en alguno de los momentos del proceso de escritura (planificación, puesta en texto o, como en la mayoría de los estudios, revisión). Unos pocos atienden a las distintas dimensiones que implica este complejo proceso, pero ninguno toma en consideración las actividades previas a la escritura propiamente dicha, esto es, a las tareas de preescritura, ni las tareas de posescritura. A continuación, ponderamos en qué medida nuestros hallazgos son compatibles o se apartan de los resultados de estos estudios. Hacemos alusión en primer término a la discusión acerca de las dinámicas de ECM que asumen los equipos de trabajo que conforman los estudiantes en cuanto a la planificación y puesta en texto; posteriormente mostramos los resultados y discusiones en torno a la revisión en ECM para finalmente dar paso a los aportes que propina nuestra tesis acerca de la negociación como categoría transversal a todo el proceso de ECM. Se trata de una categoría emergente de nuestra investigación que fue cobrando relevancia ciclo a ciclo y que merece consideración.

En cuanto a la dinámica de trabajo de los grupos en torno a la ECM, nuestro estudio coincide con Hernández Arena (2014) en diferentes aspectos (igual marco teórico de ECM, falta de intervención de investigadoras en los procesos de interacción al interior de equipos de ECM, importancia de las diferentes etapas de escritura, significatividad de la negociación); sin embargo, la correspondencia entre los resultados es parcial, pues a diferencia de lo que ocurre en la investigación de la autora colombiana, en la nuestra no se obtienen resultados uniformes en la totalidad de grupos estudiados. Mientras que en el estudio llevado a cabo en la Universidad

del Valle los tres grupos pueden interactuar equilibrada y democráticamente, sin liderazgos o controles centralizados, estos aspectos se presentan de manera irregular en los nueve grupos analizados para esta tesis. En grupos de los tres ciclos pueden observarse dinámicas de índole más democráticas, mientras que en otros de nuestro estudio aparecen voces que manifiestan asimetría de poder en cuanto a las decisiones, a la autorización o censura de la palabra del compañero. Una posible explicación de estas diferencias puede ser la cantidad de grupos estudiados: Hernández Arena solamente estudia tres grupos, mientras que en nuestra investigación se analizan nueve, lo que permite obtener una muestra más amplia para profundizar en las dinámicas y en particular en la negociación como uno de los factores claves del trabajo de ECM.

Por otra parte, encontramos semejanzas en lo que atañe a las dinámicas de ECM con los estudios de Alvarez et al. (2018) y de Sundgren y Jaldemark (2020). Al igual que estos estudios, hallamos equipos de trabajo que escriben en paralelo, o, en términos de Sundgren y Jaldemark empleando la estrategia de *cramming*, que se caracteriza por la distribución horizontal de los roles para la planificación y puesta en texto. Identificamos también, al igual que estos últimos, dinámicas de trabajo en ECM en términos de escritura reactiva, que supone el planteo de acuerdos y la especial atención a la negociación. Consideramos que en este tipo de escritura pueden tener lugar, en términos de dichos autores, patrones de *expanding* (contribuciones sostenidas de todos los participantes del grupo) sobre todo en momentos iniciales, cuando los integrantes se limitan a revisar y corregir sus propios aportes, y de *concentrating* (los estudiantes brindan grandes cantidades de información que van reformulando y jerarquizando durante el proceso de ECM), cuya recurrencia se da en grupos más consolidados en los que las revisiones no se restringen al aporte parcial de un integrante (Sundgren y Jaldemark, 2020).

En cuanto a los **comentarios realizados durante el proceso de ECM**, nuestros hallazgos, como detallamos en el capítulo precedente, muestran que giran en torno a la organización del contenido del texto, a recomendaciones para clarificar fragmentos ambiguos, o bien a la justificación de cambios efectuados en el documento; se evidencian pocos ejemplos de corrección gramatical u ortográfica. Estos resultados se distinguen de los de Corcelles Seuba et al. (2013), quienes aseguran que los estudiantes realizan comentarios más orientados a cuestiones formales que de contenido, lo que podría deberse a la falta de entrenamiento en revisión. De hecho, varios autores plantean, como hemos mostrado a lo largo del

presente estudio, que la tarea de revisión es clave para mejorar las prácticas letradas, por ello es imprescindible que tengan lugar, por un lado, prácticas de enseñanza explícitas en ese sentido, y por otro, intervenciones de docentes, que son revisores expertos (Guasch et al., 2013; Niño-Carrasco y Castellano-Ramírez, 2020; Parodi y Alleva, 2016). En nuestro estudio, la familiarización inicial con las consignas permitió un acercamiento de los estudiantes al proceso de revisión, lo cual implicó formación en este tipo de acciones, lo cual podría explicar el tipo de devoluciones presentes en el estudio.

En definitiva, tal como hemos anticipado, nuestro trabajo confirmaría el alcance de la propuesta teórica de Lowry et al. (2004) para el diseño de secuencias de ECM y también para el proceso analítico en tanto sus categorías han permitido sistematizar y caracterizar de manera pertinente el complejo entramado de fenómenos que implica esta práctica letrada. En este sentido, hemos podido dar cuenta de las estrategias que llevan adelante los diferentes grupos a la hora de enfrentar la escritura de la reseña colaborativamente mediante soportes tecnológicos virtuales, las modalidades que asumen los integrantes para el monitoreo y control del avance del texto, y la distribución de los roles y funciones en las distintas etapas del proceso. De todos modos, como planteamos al inicio de este apartado, en nuestra investigación emerge como **transversal al proceso de ECM la categoría negociación**, que conceptualizamos y buscamos caracterizar para completar lo realizado en estudios previos, que apenas la mencionan (Lowry et al., 2004) o abordan de manera muy incipiente (Cao et al., 2023; Hernández Arena, 2014; Niño-Carrasco y Castellano-Ramírez, 2020).

Así, encontramos, de manera similar a Niño-Carrasco y Castellano-Ramírez (2020) y Cao et al. (2023), que las negociaciones se producen en relación con la estipulación de fechas de lectura de material bibliográfico y de escritura del documento, y la evaluación del avance del texto académico. Nuestros hallazgos y los de Cao et al. encuentran, además, que los estudiantes de diferentes grupos negocian también las indicaciones sobre el contenido, aun cuando esta acción no sea la más frecuente. Asimismo, coincidimos con ellas en cuanto a que observan comportamientos diferenciados en los equipos de trabajo: mientras que en algunos se evidencia negociación sobre la planificación, en otros se escribe directamente en el documento compartido sin este tipo de intercambio.

Al mismo tiempo, los hallazgos de nuestro trabajo ponen en evidencia que las negociaciones entre los participantes de los equipos de ECM cobran peso en los modos en que se plantean los acuerdos sobre la elaboración y el progreso del texto, lo cual repercute en la asunción de la voz del reseñador. De hecho, si la redacción se orienta en función de criterios que no consideran al texto como una unidad, sino como la suma de distintos aportes, no se logra en general una voz de reseñador propiamente dicha.

El abordaje de la negociación en las distintas dinámicas de ECM permiten recuperar conceptualizaciones de los NEL acerca de que existen prácticas letradas propias de la universidad en las que los estudiantes parecerían emplear estrategias de negociación que no son propias del ámbito universitario o, al menos, que no han puesto previamente en práctica en este ámbito; así, en la escritura de reseñas académicas, a la vez se involucrarían prácticas hegemónicas junto con otras no hegemónicas, que se observan sobre todo en los momentos de negociaciones y renegociaciones que realizan los estudiantes. Esto podría deberse a la poca experiencia que el estudiantado manifiesta en relación con la escritura de reseñas académicas y, muy particularmente, respecto a la ECM de este tipo de texto.

Las negociaciones, por otra parte, materializan relaciones no siempre horizontales entre los estudiantes debido a factores que la presente investigación mencionó y abordó de manera muy incipiente (por ejemplo, desvalorización compartida por algunos miembros de un grupo acerca de las creencias religiosas de otro integrante). Si bien los NEL profundizan en el estudio de las asimetrías en las prácticas de escritura en la universidad, sus estudios se enfocan mayormente en las vinculaciones desiguales que tienen lugar entre docentes y estudiantes. Nuestra propuesta, en cambio, arroja luz sobre las relaciones de poder que se presentan entre los propios integrantes de los grupos. Consideramos que prestar atención desde el diseño de secuencias a los modos como se plantean y resuelven desacuerdos al interior de los equipos de trabajo en ECM arrojaría claridad sobre las prácticas que realmente tienen lugar cuando se proponen actividades colaborativas: qué voces se autorizan, cuáles quedan relegadas y cómo son los criterios que se escogen para las tomas de decisiones.

Reconocemos, sin embargo, que la categoría de negociación, a diferencia de la de construcción de la voz del reseñador, no está presente en las consignas diseñadas para la secuencia. Esto se debe a que resulta una categoría emergente

de nuestro trabajo. El interés se suscita a partir de la relevancia que cobra en los sucesivos ciclos; sin embargo, consideramos que nuestra investigación arroja luz sobre esta categoría para futuras investigaciones. De hecho, en el presente estudio, a partir del análisis de los datos que obtuvimos en los sucesivos ciclos, hemos podido generar una conceptualización, resultado del trabajo sobre negociación y una tipología que implica tres tipos diferentes según el tipo de acuerdos que se suscitan o no. Así hemos identificado modos de negociación más democráticos o consensuados, negociaciones más restringidas, que conllevan cierto desinterés por parte de algunos integrantes y negociaciones en las que las decisiones se toman unilateralmente.

A partir de estas categorizaciones, podremos diseñar secuencias que las tengan en cuenta. En este sentido, nuestro trabajo configura un aporte inicial que, por supuesto requiere seguir profundizándose acerca de la necesidad de dar cuenta de los diversos factores que intervienen en las negociaciones y las situaciones pedagógicas convenientes para que estas a su vez, den lugar a negociaciones de diferente tipo.

### **6.2.3 Acerca de las versiones finales de las reseñas**

Las devoluciones de la investigadora acerca de las versiones finales de las reseñas se llevaron a cabo, según detallamos en el capítulo de resultados, de manera diferente en los sucesivos ciclos.

En C1 la docente, como tuvo autorización del equipo de cátedra para realizar las devoluciones, pudo referirse a aspectos textuales y discursivos de la reseña, como también al desempeño de los modos de trabajo de los grupos a nivel general.

En C2, en cambio, las docentes a cargo de la cátedra permitieron solamente una devolución escrita por medio del aula virtual. De este modo, la investigadora se centró para las devoluciones en cuestiones referidas al plano textual, como lo son la estructura de la reseña, la coherencia y la cohesión del texto y al plano de la situación comunicativa, por ejemplo, la consideración de las funciones que aparecen en la reseña,

Durante la implementación del C3, la investigadora revisó versiones preliminares del documento, por lo cual realizó devoluciones a lo largo del proceso de ECM. Los grupos aceptaron las sugerencias de la docente investigadora y



corrigieron el documento. Ello permitió que las versiones finales de este ciclo se ajusten mejor que las de ciclos precedentes a los criterios establecidos en las consignas.

En estudios previos, las reflexiones sobre los trabajos producidos colaborativamente son muy escasos y se centran en aspectos de corte lingüístico, en particular a dimensiones relativas al género discursivo, a la estructura del texto y a cuestiones retóricas, de construcción de la voz en el discurso y de la consideración al lector (Corcelles Seuba et al., 2013; Guasch et al., 2013; Lemma, 2023; Nggawu et al., 2022). Los resultados de nuestra investigación, al igual que en estos trabajos, reflejan que las actividades de ECM contribuyen positivamente en la calidad de las producciones de los estudiantes. En la totalidad de los casos estudiados, es notoria la la calidad de los textos escritos cuando asumen la modalidad de ECM.

La diferencia con los autores aludidos respecto a las devoluciones reside en el hincapié de nuestra propuesta acerca de la construcción de la voz del reseñador y en las devoluciones y comentarios de la investigadora referidos a las dinámicas de ECM durante el C1. No hallamos trabajos que se enfoquen en este aspecto, ni en la implementación de secuencias didácticas sobre ECM de reseñas, ni tampoco encontramos en las propuestas de escritura de otros géneros especial interés en la construcción de una voz propia en el texto que se ajuste al género y se distancie de los autores del texto fuente. En este sentido, nuestra investigación realiza una contribución original, puesto que supone que las intervenciones docentes que enfatizan, más allá del plano lingüístico y de contenido, en la dimensión de la construcción de la propia voz en el texto y que tienden a reflexionar sobre los modos de interactuar al interior de los grupos generarían producciones escritas más adecuadas a las particularidades del género discursivo requerido.

#### **6.2.4 Acerca de las perspectivas de los estudiantes**

Al ser la nuestra una investigación-acción centrada en prácticas letradas concretas y contextualizadas, fue clave la consideración del punto de vista tanto de los estudiantes tanto en el diagnóstico como en la evaluación.

Considerar la mirada de los estudiantes nos llamó la atención sobre diferentes aspectos importantes para el diseño de la secuencia y su implementación.

En primer lugar, la perspectiva sobre el uso de tecnologías digitales nos permitió tomar decisiones acerca del desarrollo de uno de los tres momentos de la clase sincrónica para cada uno de los ciclos. En C1 los estudiantes manifestaron tener poco dominio sobre la plataforma Google Docs, por lo tanto, la investigadora incluyó en la secuencia, según se describe en capítulos anteriores, un espacio en el que explica el funcionamiento de la herramienta digital, mientras que en los ciclos 2 y 3 este espacio se torna innecesario, ya que la totalidad de los estudiantes asegura que puede usar la aplicación sin inconvenientes.

En segundo lugar, pudimos reconocer que los estudiantes no estaban familiarizados con la escritura de textos como las reseñas académicas, lo que nos llevó a ajustar la secuencia hasta lograr esta familiarización de la manera más adecuada.

También pudimos identificar el valor que los estudiantes le otorgaron a la escritura de este tipo de textos para la posterior elaboración de TFG.

Finalmente, logramos acceder a las opiniones de los estudiantes respecto de los procesos de ECM, las tensiones que suponen, los conflictos y los modos como se solucionan estas diferencias, lo que puso en evidencia las relaciones de poder que surgen en el seno de las actividades colaborativas.

En definitiva, nuestra investigación muestra, tal como proponen los NEL, que el estudio de la ECM como práctica letrada requiere tener en cuenta textos y eventos letrados, pero también expectativas y valoraciones de los participantes, incluyendo su mirada sobre el funcionamiento de las tecnologías digitales.

### **6.3 Desafíos y limitaciones del estudio**

En la presente investigación tuvieron lugar diferentes complicaciones derivadas, fundamentalmente, de las actitudes y predisposiciones, en ocasiones contradictorias, de algunos docentes y estudiantes con la experiencia.

En 2021, se presentaron dificultades para la concreción de la propuesta didáctica debido a que la docente responsable de la cátedra modificó aspectos de la consigna de escritura (en lugar de establecer uno de los textos de lectura obligatoria de la materia, dio a elegir a los estudiantes la obra a reseñar). De todos modos, la

investigadora pudo sortear estos obstáculos y obtener datos válidos para el análisis, que son los que se detallan en el capítulo 5.

En 2022, en cambio, las complicaciones no pudieron resolverse favorablemente. Ese año iniciamos el desarrollo de la investigación en otro espacio curricular con características similares a las de las cátedras trabajadas en 2020 y 2021, un espacio cuyos docentes habían explicitado interés en ejecutar una secuencia como la descrita en la investigación, incluso habían solicitado esta implementación. Así, se estableció contacto con el equipo de cátedra, que aceptó participar, se lograron los permisos correspondientes para el trabajo de campo, se tuvo acceso al curso y a los estudiantes y se desarrollaron todas las instancias del trabajo; sin embargo, la actitud de las docentes no permitió que se obtuvieran los datos necesarios. Esto se debió a que las profesoras no otorgaron el respaldo necesario para la resolución de las consignas referidas a la producción de reseñas escritas colaborativamente. A pesar de la insistencia de la investigadora, no se promovió finalmente el desarrollo de la propuesta entre los estudiantes (indicaron, por ejemplo, que la tarea era optativa); por el contrario, fue desalentado (un claro ejemplo lo constituye el hecho de que inhabilitaran la pestaña del aula virtual destinada a la producción de reseñas), por lo que la implementación terminó siendo deficiente a causa de la escasa implicación de los participantes en la propuesta.

Por otra parte, en cuanto a las experiencias en las asignaturas en las cuales se desarrolló la investigación cabe destacar que la mayor parte del trabajo (clase, escritura colaborativa) se realizó con mayor cantidad de estudiantes; sin embargo, no todos los grupos cumplieron con todos los pasos previstos para la investigación.

En este sentido, cabe destacar que, en los tres espacios curriculares en los que intervinimos, hubo grupos de estudiantes que no procedieron según lo que estaba estipulado en las consignas. Por ejemplo, uno de los grupos de Ciencias de la Educación, en lugar de realizar la escritura en un documento compartido de Google Drive, empleó ese archivo para “narrar” cómo habían desarrollado la escritura de la reseña en papel. En otro de los casos, los miembros del equipo tuvieron diferencias por motivos externos a la actividad y se separaron en dos grupos de dos integrantes cada uno, por lo cual no se cumplía con la cantidad mínima necesaria que estipula la investigación. Creemos que estos datos podrían ser insumo para futuras investigaciones, pero, según hemos detallado en el capítulo metodológico, no formaron parte del estudio actual.

Asimismo, algunos grupos cumplieron todo el proceso, pero no participaron de las entrevistas finales, aun cuando habían aceptado participar de la experiencia e incluso se habían mostrado entusiastas.

En relación con las complicaciones recién detalladas, la decisión fue trabajar con los grupos que completaron todas las instancias de la investigación (tres grupos en dos de los ciclos) y, en un caso, que se obtuvieron datos de varios grupos, seleccionar tres que fueron representativos de las dinámicas existentes.

Finalmente, queremos recordar que la nuestra es una investigación-acción que parte de problemas en contextos institucionales reales y en continuo movimiento, repletos de controversias y disputas, por lo que entendemos como esperables estos desafíos. Nos parece importante destacar que, según ya hemos informado en esta tesis, hemos recurrido a procedimientos rigurosos para sortear o resolver los inconvenientes.

Así, en función del informe de complicaciones y resoluciones, consideramos que, a pesar de los problemas, tanto la cantidad de grupos como los datos obtenidos de ellos resultan relevantes y de una profunda riqueza, y otorgan consistencia y confiabilidad a la presente investigación, tal como hemos detallado en el capítulo metodológico.

#### **6.4 Implicancias prácticas**

En este apartado, presentamos las posibles aplicaciones de los resultados de la investigación teniendo en cuenta el contexto particular en el que se inserta, esto es, la comunidad educativa de la UNVM, pero también otras comunidades académicas.

Tal como venimos mencionando, esta investigación se inicia con el objeto de dar respuesta a una necesidad concreta de diversos claustros de la UNVM. Frente al reducido número de presentaciones de TFG que se traduce en una escasa tasa de graduación, docentes, estudiantes y graduados advierten que es necesario indagar acerca de las prácticas letradas que implica este género tan complejo.

En función de estos planteos, nuestra tesis ha permitido no solo la implementación de la propuesta de ECM de reseñas académicas en tres asignaturas, sino también, con posterioridad, en dos de estos espacios curriculares, la adaptación

de la experiencia por parte de los equipos de cátedra para la construcción de los TFG. Así, la construcción de reseñas bajo la modalidad de ECM parecería estar contribuyendo al mejoramiento de prácticas de escritura complejas del trabajo final.

Asimismo, la investigadora ha sido convocada durante cuatro años consecutivos (desde 2020 a 2023) para brindar charlas y capacitaciones sobre el tema a estudiantes y docentes de talleres de apoyo al TFG de diversas carreras correspondientes a dos de los tres institutos de la UNVM.

Más allá del contexto específico de la UNVM, nos parece relevante señalar la pertinencia de sistematizar las intervenciones producidas en los diferentes ciclos de la investigación con el fin de que docentes de diversos campos disciplinares puedan transferir la propuesta pedagógica a sus propias áreas de trabajo en pos de mejorar las condiciones didácticas para la producción de textos académicos complejos, en especial en asignaturas que promueven la elaboración de TFG.

Consideramos que los resultados de nuestra investigación pueden llegar a ser insumo para la enseñanza de la ECM con diferentes fines. Por un lado, sostenemos que es posible, a partir de las observaciones, perfeccionar secuencias apelando al trabajo desde la praxis, en el que las intervenciones docentes sean potentes para la concreción de la reflexión teórica a partir de la puesta en práctica de eventos letrados contextualizados, insertos en situaciones comunicativas realmente significativas, como lo es la escritura de un TFG. Por otro lado, resaltamos la centralidad que tiene para las actividades de ECM prestar atención a las negociaciones que se producen al interior de los grupos para relevar la incidencia de la generación de acuerdos, de los espacios de diálogo y debate en la producción de textos.

Asimismo, nuestra categoría de construcción de la voz del reseñador puede arrojar luz no solamente a las propuestas de ECM de reseñas, sino también a la reflexión sobre los procesos de escritura de otros géneros académicos que se escriben en la universidad. De este modo, pueden plantearse condiciones didácticas que indaguen sobre cuáles son las prácticas letradas hegemónicas que tienen lugar en las cátedras universitarias y qué espacio se brinda en ellas para la construcción de la propia voz enunciativa de los estudiantes en sus textos.

Finalmente, destacamos que, si bien nuestra investigación no pretende que sus resultados sean entendidos como generalizaciones aplicables a cualquier

contexto, consideramos que pueden transferirse, prestando atención a las características históricas, sociales e institucionales, a cátedras de otras universidades. Pensamos concretamente en el grado de las diversas carreras que ofrece la UNCUYO, por su notable y actual preocupación acerca de las mejoras en la tasa de graduación. Suponemos que una propuesta como la nuestra contribuiría a las políticas institucionales de esta y de todas aquellas universidades, tanto a nivel local, provincial, nacional o internacional, cuyas ofertas académicas incluyan espacios para pensar y escribir el TFG.

### **6.5 Aportes fundamentales de la investigación y sus proyecciones**

En este apartado queremos destacar el alcance de la investigación, hasta dónde llegan nuestros aportes clave y cuáles son las proyecciones de este trabajo en función de estos aportes para futuras investigaciones.

En primer lugar, señalamos que los hallazgos de nuestra investigación respecto del diseño de la secuencia didáctica representan una interesante contribución a nivel pedagógico y teórico, ya que hemos puesto en evidencia una serie de criterios fundamentales desde los procesos que habilita la ECM para tomar decisiones acerca del diseño de propuestas para la escritura de géneros académicos.

Así, resaltamos en primer término la incidencia que tiene el diseño de secuencias didácticas orientadas a la enseñanza de la escritura de reseñas en la universidad, pensada desde los procesos que habilita la ECM. La escritura de textos académicos en el Nivel Superior es un fenómeno complejo, cuya enseñanza implica necesariamente la toma en cuenta de criterios importantes que tiendan a la mejora de las producciones escritas de los estudiantes avanzados de las carreras de grado. En función de ello, mostramos seguidamente, los criterios didácticos que sistematizamos en nuestro trabajo.

Por un lado, el trabajo desde la praxis hacia la reflexión teórica ha constituido uno de los puntos más relevantes de nuestra pesquisa. La familiarización con el género discursivo reseña resultó mucho más ventajosa cuando partimos desde la práctica y tendimos a la reflexión teórica; de este modo, arribamos a generalizaciones conceptuales acerca de las reseñas a partir de las indagaciones iniciales que pusimos en práctica en el aula, bajo una modalidad dialogada entre docentes y estudiantes. De este modo, el contenido teórico que se preparó funcionó como sustento de las conclusiones arribadas luego de la intervención práctica. Podemos

afirmar que este primer aporte sobre la construcción de la secuencia coincide con el planteo de los NEL en cuanto a que parte de lo que los estudiantes ya conocen de los textos para ponerlos en tensión con los nuevos saberes que se les están ofreciendo, superando de este modo los supuestos basados en el déficit.

Es importante atender también a que este trabajo desde la praxis tiene como centro el abordaje de un género concreto: la reseña académica, género breve que consideramos estratégico para la enseñanza de la escritura de otros más complejos en cuanto que comparte con estos ámbitos de circulación y aspectos formales. Así, planteamos que la reseña es un texto de transición (Castelló, 2021) potente para pensar y formular los TFG. A partir de los ejercicios de escritura que supone la ECM de reseñas académicas, los estudiantes incorporan estrategias significativas para enfrentarse a textos de mayor nivel de dificultad o más extensos.

En este sentido, proyectando también el aspecto pedagógico, se podría pensar en articular, en futuros trabajos, secuencias en las que las reseñas se incorporen a capítulos o apartados del TFG, como los antecedentes o el encuadre teórico, partiendo del énfasis en la reflexión sobre la función que cumplen ciertos componentes de la reseña: particularmente, en la construcción de la voz del reseñador. Otra posibilidad consiste en, a partir de nuestras conclusiones, idear secuencias en las que se plantee la revisión colaborativa de algunas secciones del TFG o bien del texto en su totalidad. Consideramos que los hallazgos de un estudio de estas características pueden arrojar luz acerca de los procesos implicados en esta compleja práctica letrada para, de este modo, proponer mejoras en pos del incremento en las tasas de graduación.

Por otro lado, pero vinculado con lo que venimos señalando sobre la potencia de las reseñas, las condiciones didácticas que generamos para el diseño de la secuencia en nuestra investigación también realizan una contribución en lo referido al trabajo con la voz del reseñador. Tal como venimos advirtiendo, en nuestro marco teórico se contempla la diferenciación entre la voz del reseñador y la del autor reseñado (Castro del Castillo, 2014; Navarro y Abramovich, 2012), sin embargo, no hallamos específicamente ni en estos ni en los antecedentes revisados la explicitación de la relevancia que tiene esta categoría que emergió del trabajo en los sucesivos ciclos que supuso nuestra investigación. El rol del docente, en este sentido, resultó clave, porque el énfasis en la voz del reseñador, tanto en las consignas de ECM, como en las intervenciones en clase o como en las devoluciones de las

versiones preliminares y finales evidenció mejoras en las reseñas que se entregaron en los ciclos sucesivos. Es decir, contamos con evidencia que nos respalda para aseverar que el trabajo sostenido acerca de la voz del reseñador tiene implicancias en la mejora de las producciones de ECM de estudiantes.

Otra de las categorías emergentes de nuestro trabajo, además de la voz del reseñador, es la negociación. Como afirmamos más arriba, nuestra investigación nos permite sistematizar qué entendimos en nuestra propuesta por negociación y qué modalidades o tipos de negociación hallamos al analizar los grupos de C1, C2 y C3. En este sentido, nuestro aporte resulta original y relevante, en cuanto que ni los antecedentes ni el marco de referencia conceptual parece dar cuenta de la centralidad de esta categoría para el trabajo con la ECM. Demostramos que la negociación resulta transversal a todas las etapas de la ECM: preescritura, escritura en sí y posescritura y que constituye un criterio significativo a la hora de pensar propuestas de ECM de textos académicos en la universidad. De esta manera, creemos que contribuimos a pensar desde nuevos puntos de vista el acompañamiento pedagógico de la escritura de textos académicos en la universidad, en particular del TFG.

Nuestra pesquisa realiza un aporte relevante, aunque inicial, sobre la negociación en ECM. Como hemos dicho, se trata de una categoría emergente que desde nuestro punto de vista exige un mayor detenimiento en futuras investigaciones. En nuestro trabajo, por ejemplo, no hemos abordado las condiciones que habilitan ciertos tipos de negociación y no otros al interior del equipo de trabajo. Las conclusiones de un trabajo investigativo así orientado permitirían reconocer cómo se gestan los modos de control y el otorgamiento o anulación de las voces de los diferentes participantes en ECM de géneros académicos.

Futuros trabajos interesados en la enseñanza de la escritura académica en el Nivel Superior podrían arrojar luz acerca de la incidencia de esta categoría de negociación partiendo, en el diseño de las consignas de secuencias didácticas, de la explicitación de tipos de negociación que deben llevar adelante diferentes grupos para la ECM de textos académicos con el objetivo de identificar dinámicas de trabajo que se producen en cada fase de escritura y las implicancias de ello en el resultado final de la producción textual, atendiendo a múltiples dimensiones: semántica, lingüística, pragmática, entre otras.



No queremos finalizar nuestra tesis sin mencionar la contribución de nuestra investigación acerca de los modos de abordar las prácticas letradas propias de la universidad. En este sentido, resultan satisfactorios los aportes de los NEL, en cuanto que se concentran en los modos de vinculación entre docentes y estudiantes cuando se proponen prácticas letradas académicas. Sin embargo, estos enfoques no profundizan en lo que concierne a la relación entre un estudiante y otro cuando escriben. La consideración de las relaciones de poder entre los estudiantes resulta, entonces, una contribución crucial de nuestro trabajo para el abordaje del completo proceso de escritura de géneros académicos.

La ponderación de lo que sucede al interior de los grupos que escriben colaborativamente un texto académico se facilita gracias al empleo de plataformas digitales como Google Docs; así, se torna accesible para el docente hallar las lógicas que se ponen en juego cuando los estudiantes negocian, generan acuerdos y toman decisiones para producir textos. Es por ello que sugerimos que en futuros trabajos en los que se configuren condiciones didácticas pensadas para la mejora de prácticas letradas se preste atención a devoluciones particularizadas a los diferentes equipos de trabajo sobre su desempeño en ECM, que fue algo que nuestra propia investigación no llegó a concretar.

Asimismo, mencionamos el destacado lugar que ocupa la plataforma Google Docs en los estudios de ECM de géneros académicos; aparece en la mayoría de los trabajos referenciados como una aplicación eficaz y eficiente para el diseño de secuencias didácticas. Nuestra investigación respalda esta apreciación, sin embargo, en trabajos futuros, podría considerarse la introducción de tecnologías de inteligencia artificial indagando el rol que pueden llegar a asumir. Nos parece que este tipo de planteos puede resultar beneficioso para las propuestas de enseñanza de la escritura académica, sobre todo porque se trata de un terreno en construcción en la actualidad.

Para finalizar, nos parece válido resaltar un aspecto que se da por supuesto en toda instancia de escritura académica, pero que es conveniente tener presente, sobre todo en el contexto actual: es en la institución universitaria donde se crean las condiciones para la construcción del conocimiento, de la ciencia y la tecnología. Ello tiene lugar, entre otros factores, gracias a la circulación de lecturas y escrituras académicas, prácticas tan complejas que deben ser enseñadas sostenidamente. No es arbitraria o casual, entonces, nuestra preocupación sobre los modos de generar mejores condiciones didácticas para la enseñanza de la escritura en el grado

universitario: responde a esta demanda particular de la comunidad de la UNVM, de la cual pueden hacerse eco todas las universidades nacionales del país e incluso de otras regiones.

## 7. Referencias bibliográficas

Alvarez Newman, D. (2019). Problematizando a los estudiantes universitarios de primera generación. La experiencia de alumnos de condición trabajadora en una universidad de origen sindical. En M. Colotta, S. Dabrelinche y A. Presa (Comps.), *Políticas universitarias para el siglo XXI. Perspectivas y temas de agenda* (45-76). Teseo.

Alvarez, G., Bassa, L. y González López, A. (2018). Escritura colaborativa en entornos de formación virtual de una asignatura universitaria sobre Tecnología Educativa. *Revista de Investigación Educativa* (27), 180-202. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2562>

Ávila, X. y Orellana, M. (2017, 5-6 octubre). *La escritura de trabajos finales de grado. Una mirada sobre actores y prácticas institucionales en la Licenciatura en Comunicación Social- UNC*. [Ponencia]. X Jornadas de Investigación en Educación. A diez años de la ley de Educación Nacional. "Educación: derecho social y responsabilidad estatal". Córdoba, Argentina. <http://hdl.handle.net/11086/5255>

Barton, D. y Hamilton, M. (1998). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño Murcia y P. Ames (Eds.), (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (109-139). Pontificia Universidad Católica de Perú.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1993). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>

Bidiña, A., Luppi, L. P. y Smael, N. (2019). *El aprendizaje de la escritura académica en los ingresantes a la universidad. Una experiencia en la UNLaM* [Ponencia]. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Martín, General San Martín, Buenos Aires, Argentina. <https://n2t.net/ark:/13683/eRUe/axy>

Bitchenor, J., y Knoch, U. (2010). Raising the Linguistic Accuracy Level of Advanced L2 Writers with Written Corrective Feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19, 207-217. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.10.002>

Bocco, A. y Castagno, F. (2013 6-8 noviembre). *Escritura de trabajos finales de la formación de grado. Complejidades y reconfiguraciones* [Ponencia]. VII Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para América Latina, Córdoba, Argentina. <http://hdl.handle.net/11086/26845>

Bolívar, A. y Shiro, M. (2020). Sobre el valor de las reseñas. *Revista Latinoamericana De Estudios Del Discurso*, 4(2), 3–5.

Borgman, C. (2007). *Scholarship in the Digital Age*. The MIT Press.

Braun, V. y Clarke, V. (2012). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brodahl, C. y Hansen, N. K. (2014). Education students' use of collaborative writing tools in collectively reflective essay papers. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 91-120. [https://www.researchgate.net/publication/261831420\\_Education\\_Students'\\_Use\\_of\\_Collaborative\\_Writing\\_Tools\\_in\\_Collectively\\_Reflective\\_Essay\\_Papers](https://www.researchgate.net/publication/261831420_Education_Students'_Use_of_Collaborative_Writing_Tools_in_Collectively_Reflective_Essay_Papers)

Cao, Z., Ruegg, R. y Skalicky, S. (2023). Manner and quality of negotiation during L2 collaborative writing. *Applied Linguistics*, amad081, <https://doi.org/10.1093/applin/amad081>

Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (47-82). Graó.

Castelló, M. (2021). Research Writing, What Do We Know and How to Move Forward. En M. Gustafsson y A. Eriksson (Eds.), *Negotiating the Intersections of Writing and Writing Instruction* (pp. 89-122). WAC Clearinghouse.

Castro Clemente, C. (2020). Reseña del libro *Avanzando en la inclusión. Balance de logros alcanzados y agenda pendiente en el derecho español de la discapacidad*, por A. L. Martínez-Pujalte y J. Miranda Erro, Dirs., *Trabajo Social Hoy* (89), 101-102. [https://www.trabajosocialhoy.com/documentos\\_ver.asp?id=367](https://www.trabajosocialhoy.com/documentos_ver.asp?id=367)

Castro de Castillo, E. (2014). La reseña. En L. Cubo de Severino (Coord.), *Los textos de la ciencia* (167-188). Comunicarte.

Cazzaniga, S. (2017). Reseña del libro *Trabajo social y descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social*, por M. E. Hermida y P. Meschini, Comps. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 9(17), 277-280. [https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2019/08/29\\_Cazzaniga\\_Reseña.pdf](https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2019/08/29_Cazzaniga_Reseña.pdf)

Chiecher, A., Melgar, M. F. y Paoloni, P. V. (2017, 29 de noviembre-2 de diciembre). *¿Nativos o aprendices digitales? tareas de escritura colaborativa online en la enseñanza universitaria*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/pxA>

Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Eudeba.

Contreras, D. (1994a). Investigación en la acción: ¿Qué es? *Cuadernos de Pedagogía*, (224), 3-7.

Contreras, D. (1994b). Investigación en la acción: ¿Cómo se hace? *Cuadernos de Pedagogía*, (224), 8-13.

Corcelles Seuba, M., Cano Ortiz, M. y Bañales Faz, G. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 11(1), 79-104. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5593>

Cubo de Severino, L. (Coord.) (2014). *Los textos de la ciencia*. Comunicarte.

Delgado Benito, V. y Casado-Muñoz, R. (2012). Google Docs: una experiencia de trabajo colaborativo en la universidad. *Enseñanza & Teaching*, 30(1), 159-180. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/129476/Google\\_docs\\_una\\_experiencia\\_de\\_trabajo\\_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/129476/Google_docs_una_experiencia_de_trabajo_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Denzin, N. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3° ed.). Sage.

Denzin, N. K. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (1° ed.). Transaction Publishers.

Durán, M. y Rodríguez de Torrealba, Á. (2009). Construcción de textos académicos: uso de la reseña en los antecedentes de anteproyectos de investigación. *Opción*, 25(60), 68-80. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31012531006>

Echeverría, H. y Vadori, G. (Comps.) (2010). *Los estudiantes de grado: sus actividades de investigación*. Eduvim.

Ede, L. y Lunsford, A. (1990). *Singular texts/plural authors: Perspectives on collaborative writing*. Carbondale: Southern Illinois University.

Fereday, J. y Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>

Ferrari, L. y Bassa, L. (2017). Escritura colaborativa y actividad metalingüística. Traslaciones. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4 (8)121-142. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/1065>

- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, M. E., Montes, M. F. y Martínez, V. N. (2016). Problematizando el sobre que se investiga, se escribe y se produce. Producción académica de alumnos de Trabajo Social (UNVM). *Raigal*, (2), 69–82. <https://raigal.unvm.edu.ar/ojs/index.php/raigal/article/view/18>
- Fraiberg, S. (2010). Composition 2.0: Toward a Multilingual and Multimodal Framework. *College Composition and Communication*, 62(1),100-126. 10.58680/cc201011661
- Galvalisi, C. y Grasso, M. (2016, 16-18 noviembre). *Enseñar a investigar, enseñar sobre investigación*. [Ponencia]. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.8444/ev.8444.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8444/ev.8444.pdf)
- García Negroni, M. M. (2012). *La reseña académica*. Universidad de San Andrés, Centro de Escritura Universitaria. <https://images.udes.edu.ar/sites/default/files/2023-03/Guía%20para%20la%20redacción%20de%20la%20reseña%20académica.pdf>
- García Negroni, M. M. (Coord.). (2011). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Editoras del Calderón.
- Gee, J. P. (1987). What is literacy? *Journal of Teaching and Learning*, 2(1), 3-11, Article 2. <https://commons.und.edu/tl-journal/vol2/iss1/2>
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- González Castellano, N. y Ruano, C. A. (2020). Reseña del libro *Buenas prácticas en la tutoría universitaria*, por A. Pantoja Vallejo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), pp. 170-171. <https://www.proquest.com/openview/d9336335372ce60a96242b575e39f4f0/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=1596348>
- González Martínez, M. N. y Díaz-Granados, M. S. (2019). Reseña del libro *A ambas orillas del Atlántico. Geografías de Hogar y Diáspora en autoras afrodescendientes*, por M. Gallego. *Trabajo Social*, 21(2), 283-285. <https://doi.org/10.15446/ts.v21n2.80323>
- Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies, and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131–144. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.544125>

Gravatá, V. (2011). Reseña del libro *Fundamentos teóricos de los diccionarios lingüístico-culturales. Relaciones entre fraseología y culturología*, por L.L. Nadal. *Lingüística en la red*, 9, 1-3. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/24277>

Guadagni, A. A. y Boero, F. (2023). *Reducida graduación universitaria. La graduación universitaria en Argentina, Brasil y Chile*, 12, 122. [https://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/10446/CEA\\_septiembre\\_octubre\\_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/10446/CEA_septiembre_octubre_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Guasch, T., Espasa, A., Alvarez, I. y Kirschner, P. (2013). Effects of feedback on collaborative writing in an online learning environment. *Distance Education*, 34(3), 324-338. 10.1080/01587919.2013.835772

Guiñazú, L. I., Álvarez, M. E. y Abbá, N. (2022, 6-7 junio). *Escritura de trabajos finales: proceso, práctica y reflexión*. [Ponencia]. III Congreso Latinoamericano de Comunicación de la UNVM: La comunicación regional en su laberinto. Villa María, Córdoba, Argentina. [http://biblio.unvm.edu.ar/opac\\_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id\\_notice=44737](http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=44737)

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.

Heinemann, W. y Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Neimeyer.

Hernández Arena, K. A. (2014). Regulación compartida en la escritura colaborativa entre estudiantes universitarios. [Tesis de Maestría, Universidad del Valle]. 10.21640/ns.v12i25.2499

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2016). *Metodología de la investigación* (6° ed.). McGraw Hill.

Hernández Zamora, G. (2016). *Literacidad académica*. UAM.

Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34(8), 1091-1112. Recuperado de [http://www.academia.edu/download/43434654/Authority\\_and\\_invisibility\\_authorial\\_ide20160306-9840-7xnecc.pdf](http://www.academia.edu/download/43434654/Authority_and_invisibility_authorial_ide20160306-9840-7xnecc.pdf)

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-164.

Kaul de Marlangeon, S. (2013). Actividades de imagen de rol, de autocortesía y de (des)cortesía en reseñas de publicaciones científicas: Facework in role performance,

self-politeness and (im)politeness in reviews of academic publications. *Pragmática Sociocultural* 1 (1):74-99. 10.1515/soprag-2012-0007

Kemmis, S. (2006). Participatory Action Research and Public Sphere. *Educational Action Research Journal*, 14, 459-476. <https://doi.org/10.1080/09650790600975593>

Kemmis, S. y MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes.

Kuhn, T. S. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas* (6° ed.). Fondo de Cultura Económica.

Lea, M. R. y Street, B. V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377. 10.1207/s15430421tip4504\_11

Lemma, B. Y. (2023). Challenges and Benefits of Using Wiki-based Collaborative Writing in EFL Classes. *Psychological-Educational Studies*, 15(2), 175-195. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150210>

Lillis, T. (2008). Ethnography as method, methodology and deep theorizing: Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 25(3), 353-388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>

Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. (Trad. L. Eisner). *Enunciación*, 26, 55-67. 10.14483/22486798.16987

Lillis, T. y Scott, M. (2008). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of applied linguistics*, 4(1), 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>

López, M. E. (2022, 3-5 agosto). *Acompañar la escritura de Trabajo Final de Grado en contexto de pandemia*. [Ponencia]. V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior: Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas, Mendoza, Argentina. [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/17666/11.lopez-ponencia.docx.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/17666/11.lopez-ponencia.docx.pdf)

Lowry, P., Curtis, A. y Lowry, M. (2004). Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. En *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99. 10.1177/0021943603259363

Martin, J. R. y Rose, D. (2003). *Working with Discourse*. Continuum.



Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3rd ed.). Sage.

Mc Niff, J. y Whitehead, J. (2002). *Action Research: principles and practice*. Routledge Falmer.

Ministerio de Capital Humano de la Nación Argentina (14 de marzo de 2024). *Los ingresantes a universidades nacionales crecieron más de 67% en los últimos diez años*. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/los-ingresantes-universidades-nacionales-crecieron-mas-de-67-en-los-ultimos-diez-anos>

Ministerio de Educación de la Nación (2022). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2021-2022* [Archivo PDF]. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis\\_2021-2022\\_sistema\\_universitario\\_argentino\\_1.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2021-2022_sistema_universitario_argentino_1.pdf)

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2018). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2017-2018* [Archivo PDF]. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis\\_2017\\_-\\_2018\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2017_-_2018_0.pdf)

Mirás, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Ed.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (83-112). Graó.

Muñoz Muñoz, B. y Sáez Carrillo, K. (2019). Indirect written corrective feedback in the treatment of subject-verb agreement in third person singular among students of English as a FL. *Alpha* [online]. 2019, n.49, pp.315-333. ISSN 0718-2201. <http://dx.doi.org/10.32735/s0718-2201201900049755>.

Nasri, N. F., Habali, A. H. M. y Adam, M. H. M. (2022). Google Docs: Students' Perceptions as Online Collaborative Tool in Learning Writing Skills. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(3), 690–705. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v11-i3/14611>

Navarro, F. (2011). *Análisis Histórico del Discurso: La evaluación en las reseñas del Instituto de Filología de Buenos Aires (1939-1989)* [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental-Universidad de Valladolid. 10.35376/10324/855

Navarro, F. (Coord.). (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.

Navarro, F. y Abramovich, A. (2013). La reseña académica. En L. Natale (Coord.) *En Carrera. Escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (39-59). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Navarro, F., Cristovao, V. y Furtoso, V. (2021). Literacidades Científicas y Académicas en Educación Superior: Una Mirada Latinoamericana. *Signum: Estudos da Linguagem, Londrina*, 24(1) 17-23. 10.5433/2237-4876.2021v24n1p17

Nggawu, L. O., Husain D. L., Sitti A. y Yasin, Y. (2022). The Effectiveness of Collaborative Writing Strategy in Improving Essay Writing Skills of University Students in the EFL Context. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 14(4). 10.35445/alishlah.v14i4.2738

Niño-Carrasco, S. y Castellano-Ramírez, J. C. (2020). Estrategias de regulación y procesos de escritura colaborativa en línea para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Nova Scientia*, 12(2), 1-29. 10.21640/ns.v12i25.2499

Noël, S. y Robert, J. (2004). Empirical Study on Collaborative Writing: What Do Co-authors Do, Use, and Like? *ComputerSupported Cooperative Work* (13) 63–89. 10.1023/B:COSU.0000014876.96003.be

Olivares González, Y. M., Barbosa, J. L. y Reyes Goitía, F. A. (2020). Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC: un estudio hermenéutico. En H. Urzola Berrio, D. Acosta Meza y J. L. Barboza (Eds.), *Formación educativa en el contexto social y cultural IV* (129-148). Ediluz, Universidad del Zulia. <https://repositorio.cecar.edu.co/handle/cecar/2260>

Olivieri, A. L., Arnoletto, A., Rodríguez, C. M. del V., El Hay, S. P. y Molina, D. A. (2018). Investigar la escritura de los trabajos finales de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. *Investiga+*, 1(1), 119-122. Universidad Provincial de Córdoba, Secretaría de Posgrado e Investigación. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/241>

Orta González, M., González de Gatti, M y Cardozo, C. (2019). Lectura y escritura aumentadas: Google drive como ambiente propicio para la escritura colaborativa y democrática en la universidad. [Ponencia] En G. Rio Riande (Coord.). *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales* (417-429). <https://www.academica.org/aahd2018/5>

Ortiz Navarrete, M. A., Díaz Larenas, C. y Benoit Ríos, C. (2021). Percepciones de estudiantes universitarios hacia la corrección colaborativa de errores y el feedback virtual. *Folios*, 54. <https://doi.org/10.17227/folios.54-11886>

Parodi, L. y Alleva, K. (2016). Adquisición de competencias para la escritura colaborativa en la universidad. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (1034-1044). Octaedro.

Patrignani, M. (2021). Aprendiendo a investigar: Analizando la problemática en torno al trabajo final de la Licenciatura en Ciencia y Tecnología de Alimentos. *Trayectorias Universitarias*, 7(12). [doi.org/10.24215/24690090e062](https://doi.org/10.24215/24690090e062)

Posner, I. R. y Baecker, R. M. (1992, enero). *How people write together*. [Ponencia]. Twenty-Fifth Hawaii International Conference on System Sciences, Kauai. [https://www.dgp.toronto.edu/public\\_user/RMB/papers\\_old/p23.pdf](https://www.dgp.toronto.edu/public_user/RMB/papers_old/p23.pdf)

Ranz López, A. E. (2018). Una visión a la escritura académica colaborativa en la educación superior: estudio de casos. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/05/escritura-academica-colaborativa.html>

Romero García, C. (2021). Reseña del libro *Haz que suceda. Un sistema de herramientas revolucionario para alcanzar tus objetivos de una vez por todas*, por R. Turienzo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(2), 170-171. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.2.2021.31285>

Saneleuterio, E. y Gómez-Devís, M. B. (2020). Escritura colaborativa en línea. Un estudio de la revisión textual compartida en la formación inicial de maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 59-73. [10.15366/tp2020.36.05](https://doi.org/10.15366/tp2020.36.05)

Sharples, M., Goodlet, J., Beck, E., Wood, C., Plowman, L., y Evans, W. (1993). Research issues in the study of computer supported collaborative writing. En M. Sharples (Ed.), *Computer supported col-laborative writing* (9-28). Springer-Verlag.

Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Miño y Dávila.

Steiman, J. (2015). *Las prácticas de enseñanza en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Miño y Dávila.

Street, B. (1993). Introduction: The New Literacy Studies. En B. Street (ed.), *Cross-Cultural Approaches to Literacy* (1-29). Cambridge University Press.

Street, B. (Ed.). (2004). *Literacies Across Educational Contexts: Mediating*. Caslon Publishing.

Street, B. y Street, J. (1991). The Schooling of Literacy. En D. Barton y R. Ivanic (Eds.), *Writing in the community* (143-166). Sage.

Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.

Sundgren, M. y Jaldemark, J. (2020), Visualizing online collaborative writing strategies in higher education group assignments. *International Journal of Information and Learning Technology*, 37(5), 351–373. <https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2020-0018>

Taboada, M. B. y Alvarez, G. (2021). *Enseñanza virtual. 27 preguntas y respuestas*. Ateneo.

Teng, M. F. (2021). The effectiveness of incorporating metacognitive prompts in collaborative writing on academic English writing skills. *Applied Cognitive Psychology*, 35(3), 1–15. <https://doi.org/10.1002/acp.3789>

Van, C. H. T. y Tran, T. T. M. (2023). VLU EFL Students' Perceptions Towards the Use of Collaborative Writing. *International Journal of TESOL & Education*, 3(3), 57-77. <https://doi.org/10.54855/ijte.23334>

Vasilachis de Gialdino, I. (2012). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Weller, M. (2011). *The Digital Scholar: How Technology Is Transforming Scholarly Practice*. Bloomsbury Academic.

Yibreh, L. y Haile, B. (2023). Challenges and Benefits of Using Wiki-based Collaborative Writing in EFL Classes. *Psychological-Educational Studies*, 15(2), 175–195. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150210>

Yusta Tirado, R. (2022). Reseña del libro *Diez historias asombrosas de trabajadoras sociales*, por Ó. Cebolla Bueno. *Trabajo social hoy*, (96), 125-126.

Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (348-363). Siglo XXI.

Zavala, V. y Niño-Murcia, M., y Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Universidad del Pacífico.

## 8. Anexos

### 8.1 Anexo 1: Programa Taller de Apoyo al TFG Licenciatura en Trabajo Social



Exp. 7688/09

***UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA***

***INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES***

***CARRERA***

***Licenciatura en Trabajo Social (Res. 066/09)***

***ESPACIO CURRICULAR - Código 1010***

***TALLER DE APOYO AL TFG***

***Año académico: 2do.***

***Cuatrimestral***

***DOCENTES***

**Mgter. Brusasca Herculía.**

**Lic. Martínez Verónica**

***Ciclo Lectivo: 2020***

1

## **I. IDENTIFICACIÓN DEL PROGRAMA**

## **II. OBJETIVOS DEL CURSO**

## **III. CONTENIDOS**

## **IV. MÉTODOS DE EVALUACIÓN**

## **V. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES**

## **VI. LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS**

## **VII. BIBLIOGRAFÍA**

### **I – IDENTIFICACIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIO**

#### **INSTITUTO A. P. DE CIENCIAS SOCIALES**

**CARRERA:** Ciclo de Licenciatura en Trabajo Social

**DENOMINACIÓN:** Taller de Apoyo Al Trabajo Final De Grado.

#### **CONDICIONES PARA CURSAR / RENDIR:**

Para cursar, tener regularizado Metodología de la Investigación Social y aprobado Epistemología de las Ciencias Sociales. Para rendir, tener aprobado Metodología de la Investigación Social, según indica el régimen de correlatividades correspondiente al plan de Estudio de la carrera Ciclo de Licenciatura Trabajo Social.

#### **DÍA Y HORA DE CLASES:**

Horario de Clases: viernes de 15 a 20 hs. **Clases en Campus Virtual UNVM**

[Campus Virtual: Campus virtual](#)

**CRÉDITO HORARIO SEMANAL: 4 hs T/ 4hs P**

**CRÉDITO HORARIO TOTAL: 128 hs**

### **II -OBJETIVOS DEL CURSO**

**FUNDAMENTACIÓN DEL APORTE QUE REALIZA EL ESPACIO CURRICULAR EN LA CURRÍCULA DE LA CARRERA:**

El espacio curricular tiene como objetivo brindar un espacio de orientación respecto a los alcances del Trabajo Final de Grado y la metodología a emplear para su elaboración. A través de la orientación, seguimiento y evaluación del anteproyecto de Trabajo Final de Grado, se procura acompañar el proceso de elaboración y que el/la estudiante desarrolle y culmine el anteproyecto de lo que se constituirá luego, en su Trabajo Final de Grado.

En el espacio áulico, mediante el trabajo por grupos de estudiantes, se intercambiarán preguntas sobre las formas de abordar la construcción o hechura del anteproyecto y se ofrecerán pautas para resolver los problemas que en general se presentan a todo profesional en proceso de formación universitaria.

El taller buscará, fundamentalmente, servir de ayuda para la escritura final del TFG siguiendo las consignas de todo trabajo académico de calidad dentro de las ciencias sociales. El principal propósito es conducir a los y las estudiantes a través de los distintos géneros académicos propuestos –sistematización de experiencias, ensayo teórico, intervención social e investigación social- y los diversos paradigmas y herramientas que los sostienen y que son inherentes al campo del Trabajo Social.

Acompañar, apoyar y facilitar dicha tarea es un aporte sustancial al egreso del estudiante. La propuesta incluye acciones referidas al tramo final de la carrera, donde se debe dar cuenta de haber atravesado un proceso de formación universitaria y de mostrar una formación integral e interdisciplinaria.

El empleo del aula virtual en estos espacios le da al alumno una práctica que le ayuda a realizar un uso más eficiente y autónomo del tiempo y a beneficiarse de un aprendizaje colaborativo y constructivo con sus pares, facilitado por un tutor.

Está previsto que en el desarrollo de las clases los y las estudiantes avancen en la elaboración del anteproyecto considerando las distintas etapas propuestas y las características según el género académico seleccionado.

El taller como propuesta pedagógica, es considerado una instancia tiempo- espacio para la síntesis del pensar, el sentir y el hacer en el marco de la vivencia, la reflexión, el intercambio y la conceptualización teórica. Por tanto, se convierte en un lugar de producción social, grupal o individual, propiciando la construcción y apropiación del objeto de conocimiento.

## **OBJETIVOS GENERALES.**

- Brindar un espacio de orientación respecto a los alcances del Trabajo Final de Grado y la metodología a emplear para su elaboración.
- Brindar un espacio de seguimiento y evaluación del anteproyecto de Trabajo Final de Grado.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Fomentar la participación y compromiso con la escritura académica y en particular con su trabajo final de grado, propiciando el proceso de integración de contenidos teóricos de la formación recibida en el Ciclo con el manejo procedimental de ellos mediante la fundamentación metodológica, estableciendo las bases de la redacción de un Trabajo Final de Grado en Trabajo Social.
- Formar un profesional capaz de producir conocimiento para reflexionar sobre el posicionamiento del Trabajo Social en las Ciencias Sociales, proponer nuevas estrategias de intervención e identificar causas que originan y/o reproducen fenómenos sociales, en el marco de la reflexión y de la acción.
- Promover la incorporación de contenidos teóricos y metodológicos de los distintos géneros académicos que podrá considerar para realizar su anteproyecto de TFG.
- Promover la búsqueda de información mediante el uso de bases de datos, buscadores académicos, repositorios bibliográficos, acceso a bibliotecas académicas virtuales.

### **III – CONTENIDOS**

#### **UNIDAD 1: Introducción al Taller de TFG.**

Preparación, diseño y pasos para la presentación del anteproyecto de TFG. Géneros Académicos establecidos en el Reglamento de TFG de la UNVM: Ensayo. Sistematización. Proyecto de Intervención. Investigación.

#### **UNIDAD 2: Escritura Académica y Registros escritos.**

Aportes para la comprensión de las prácticas de investigación en trabajos finales de grado. El Plan de trabajo. La Escritura científica. Modelo para la presentación de



proyectos de investigación. Pautas de estilo y normas de citación. El TFG: pautas para su presentación. Indicadores para la redacción y diagramación final. La lectura y la escritura en la formación docente y profesional. Experiencias en la construcción y redacción. Herramientas de búsqueda de información en línea para textos científicos.

### **UNIDAD 3: Sistematización.**

Tipos de sistematización: de prácticas o experiencias sociales; de Prácticas de Intervención profesional, de Proyectos Sociales. Formulación del problema y la búsqueda de información. Objetivos de investigación de sistematización. Interrogar la realidad social científicamente.

### **UNIDAD 4: Género Ensayo Teórico o Investigación bibliográfica.**

Ensayo teórico. Mirar-reflexionar y escribir, un desafío para la intervención profesional en el campo de las ciencias sociales. La investigación bibliográfica o ensayo teórico. El dilema de la producción de conocimientos teóricos. Construcción del objeto teórico de investigación.

### **UNIDAD 5: Proyecto de Intervención.**

Diseño de proyectos de intervención social. Intervención social y situación problemática. Los “problemas sociales”: aspectos objetivos y subjetivos. Planificación social. De lo normativo a lo estratégico. La complejidad en la intervención social. Formulación de proyectos de intervención social. Secuencia lógica. Aspectos operativos en su formulación. La investigación- acción: Perspectivas para el Trabajo Social. El diseño metodológico en los proyectos de intervención. El desafío de construir teoría en el marco de las intervenciones profesionales.

### **UNIDAD 6: Investigación Social.**

De una situación problemática a un objeto de investigación. Analizando líneas de investigación del campo disciplinar. La estructura de un proyecto de investigación. La construcción del marco de referencia, la importancia de conectar a estudiantes con el conocimiento aprendido. Diseño metodológico. La metodología de investigación

cualitativa. La constitución del objeto de investigación y su relación con los problemas del campo científico en ciencias sociales: la toma de decisión teórica-metodológica.

#### **IV – MÉTODOS DE EVALUACIÓN**

En el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio, se estableció a través de la Resolución Rectoral 097/2020, ratificada por Resolución de Consejo Superior N° 069/2020, la “excepcionalidad pedagógica” que establece suspender el requisito de la asistencia como condición para obtener la regularidad y promoción. Es por ello que frente a la necesidad de adecuar el régimen establecido frente a este nuevo escenario, se prevé al menos una instancia evaluativa que contempla la apropiación de los contenidos que se desarrollen en el marco del espacio curricular. Además se realizará el seguimiento y registro de la participación a través de la realización de trabajos prácticos y encuentros sincrónicos.

Al tratarse de un taller, la metodología de trabajo implica la participación activa de los y las estudiantes, quienes deberán presentar avances significativos en la realización de las construcciones de sus anteproyectos. Se trata de un espacio que requiere de asistencia, participación y compromiso con el trabajo propio y el de los compañeros. Si bien las prácticas de elaboración de los anteproyectos son esencialmente individuales, el aprendizaje será colectivo.

#### **Condiciones de cursado y aprobación**

##### ***Requerimientos para la promoción:***

- Cumplimentar el 80 % de asistencia.
- Presentación de los 3 Trabajos Prácticos. Obtener en la evaluación del Trabajo Práctico final y en la evaluación parcial, una calificación de 7 (siete) o más puntos.
- No se promedian la evaluación parcial y el trabajo práctico.

##### ***Requerimientos para la regularización:***

- Cumplimentar el 80 % de asistencia.
- Presentación de los 3 Trabajos Prácticos. Obtener en la evaluación del Trabajo Práctico final y en la evaluación parcial, una calificación de 4 (cuatro).

- No se promedian la evaluación parcial y el trabajo práctico.

**Prácticos:**

Prácticos de Aprendizaje: En total se realizarán 3 (tres) entregas acumulativas o progresivas, con posibilidad de una sola instancia de recuperación de la entrega final. Responderán a los procesos o etapas de construcción del anteproyecto TFG de cada estudiante, según los géneros académicos elegidos. Fechas de entrega en cronograma de trabajo.

**Parciales:**

Se realizará un parcial teórico y su respectivo recuperatorio.

**Examen Final:** Defensa individual o grupal (si lo hubiesen realizado hasta dos estudiantes) del Proyecto de TFG con preguntas teóricas vinculadas a la bibliografía de las unidades.

**V – CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES**

El desarrollo del programa contempla el dictado de clases teóricas-prácticas a través de encuentros sincrónicos desarrollados en la aplicación Google meet. A través de ella se realizarán clases de consulta y también se abrirá un espacio de consultas grupales en cada unidad a través del recurso digital “foro”.

**En base al calendario académico:**

Dictado de la Asignatura desde: 10/08 a 21/11 de 2020 (segundo cuatrimestre)

Parcial: 30 de octubre.

Recuperatorio: 13 de noviembre (a confirmar)

Trabajo Práctico Final: 11 de octubre

Recuperatorio: 23 de octubre (a confirmar)

**Clase 1. 14/08**

Clase presentación. Condiciones de cursado. Introducción

UNIDAD 1 Y 2. Se entregan dos guías de trabajo.

Guía introductoria. Fecha de entrega: 20 de agosto

Guía Reseña de textos. Fecha de entrega: 28 de agosto

**Clase 2.** 21/08

Introducción a los géneros académicos

Devolución de guía introductoria

Guía de trabajos prácticos, sus tres etapas. Primera entrega: 2 de septiembre

**Clase 3.** 04/09

Devolución de Reseñas de textos

Trabajo Grupal con docentes. Entrega Corregida del TP 1.

Guía de trabajos prácticos. Segunda entrega: 30 de septiembre

**Clase 4.** 18/09

**Clase 5.** 02/10

Trabajo Grupal con docentes en cada grupo de estudiantes. Entrega Corregida del TP 2.

Guía de trabajos prácticos. Tercera entrega: 11 de octubre

**Clase 6.** 16/10

Trabajo Grupal con docentes en cada grupo de estudiantes. Entrega Corregida del TP 3. final. Los y las estudiantes que deben rehacer los trabajos prácticos. Última entrega: 23 de octubre.

Temas para parcial.

**Clase 7.** 30/10

Devolución de TP final. 10

Evaluación parcial.

Clase 8. 13/11

Presentación de TFG.

Recuperatorio.

Información exámenes finales.

## **VI – LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS.**

Las actividades que deberá llevar adelante el/la estudiante para alcanzar los objetivos del espacio curricular, son las siguientes:

- Lectura previa del material bibliográfico. Para el seguimiento de la materia se parte del supuesto de la lectura previa de la bibliografía a los fines de intercambiar/discutir/resolver dudas en las clases.

- Asistencia en el aula virtual con el propósito de resolver dudas y proponernos temas de trabajo afines a la asignatura. Las clases se desarrollarán en los siguientes momentos:

- Elaboración en forma individual y/o grupal los ejercicios prácticos propuestos los cuales deberán ser entregados acorde al cronograma que se entregará oportunamente a los estudiantes.

- Evaluación parcial: Serán individuales y obligatorias.

El encuadre metodológico está previsto con el desarrollo de contenidos teóricos y prácticos. En el caso de los contenidos teóricos, se desarrollarán a través de clases expositivas a cargo de los docentes, como del uso de estrategias didácticas que posibiliten la participación activa de las y los estudiantes, sea en forma grupal o individual. Se prevé el seguimiento personalizado del proceso de construcción del anteproyecto de TFG (lectura y escritura)

En el caso de los contenidos sobre los géneros académicos y los avances de los trabajos prácticos acumulativos, se priorizaran espacios de participación, análisis y problematización de temas que se desarrollan a través de la bibliografía pero desde el trabajo en grupos. También se priorizará la incorporación de espacios de taller para la enseñanza – aprendizaje de diversas estrategias para el abordaje de textos y la facilitación de lectura y escritura académica.

## VII – BIBLIOGRAFÍA

- U1. Reglamento de Trabajo Final de Grado. Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Villa María.
- U1. Material de cátedra: pasos para la presentación del anteproyecto de TFG.
- U2. Abramovich, L. (2012). En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento
- U2. Dalmagro, M. C. (2000). Cuando de Textos científicos se trata. Guía práctica para la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales. Comunicarte. Córdoba.
- U2. Eco, H. (1999). Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura. Gedisa editorial.
- U2. Galvalisi, C. (2016). Características y abordaje de los procesos de escritura de géneros académicos. Villa María: Eduvim.
- U2. Guía Normas APA 7ª edición. Año 2020
- U2. Sistema Regional de búsqueda de información en línea para revistas científicas de Latinoamérica y el Caribe, España y Portugal: LATINDEX. SCIELO. REDALYC.
- U3. Iovanovich Marta L. (2004) Una propuesta metodológica para la sistematización de la práctica Docente en Educación de Jóvenes y Adultos”. Foro de Sistematización de la Práctica Docente. Instituto Superior de Formación Docente N° 35 "Prof. Vicente D' Abramo" Monte Grande. Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- U3. Jara Holliday, O. (s.f) Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias: [www.cepalforja.org/sistematizacion](http://www.cepalforja.org/sistematizacion).
- U3. Sandoval Ávila, A. (2001) Propuesta metodológica para sistematizar la práctica profesional del trabajo social. Editorial Espacio. Buenos Aires, Argentina.
- U3. Tapella, E. (2009). ¿Cómo aprender desde la práctica? Aproximaciones conceptuales y metodológicas para la sistematización de experiencias de desarrollo. Perspectivas e Políticas Públicas. Vol. II, N 4 (69-94)

- U4. Angulo Marcial, N (2013). "El ensayo: algunos elementos para la reflexión". *En Innovación Educativa*, vol. 13, núm. 61, enero-abril, 2013, pp. 107-121. Instituto Politécnico Nacional. Distrito Federal, México.
- U4. Díaz, D. (2004). "Cómo se elabora un ensayo". Universidad de Los Andes. En *Acción Pedagógica*, Vol. 13, N°1/2004.
- U4. Ramírez Quintanilla Luis "¿Cómo escribir un ensayo?" Documentos de Apoyo Docente. Gobierno y Gestión Pública. Instituto de Asuntos Públicos. Universidad de Chile.
- U4. Rodríguez Ávila, Y. (2007) "El ensayo académico algunos apuntes para su estudio". En *Revista Universitaria de Investigación*. Año 8, N°1, junio de 2007. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. Venezuela.
- U5. Escalada, Mercedes; Soto Fernández, Silvia; Fuentes, María. (2000). "Acción, estructura y sentido en la investigación diagnóstica". En Escalada, M; Fernández Soto, S; Fuentes Ma: Travi, B; Martinelli, M; y otros. *El diagnóstico social. Proceso de conocimiento e intervención profesional*. Espacio Editorial.
- U5. Mallardi, Manuel W. y González, Marian. 2014. *La intervención profesional como unidad de análisis. Implicaciones de la sistematización como elemento estratégico del Trabajo Social*. Tandil: CEIPIL. Disponible en: [www.ceipil.org.ar](http://www.ceipil.org.ar)
- U5. Nirenberg, O. (2003). *Programación y Evaluación de Proyectos Sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- U5. Robirosa, M. (1990) *Turbulencia y planificación social. Lineamientos metodológicos de gestión de proyectos sociales desde el Estado*. Cap 7-10. Buenos Aires. Editorial UNICEF; Universidad de Buenos Aires (UBA)
- U6. Bueno, A. (2013). "Producción de conocimiento sobre investigación en Trabajo Social". *Revista Trabajo Social* 15: 125-141. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- U6. Grassi Estela. *La producción en investigación social y la actitud investigativa en el trabajo social*. Revista "Debate Público. Reflexión de Trabajo Social" - Aportes a lo público desde la investigación. Disponible en: [http://www.trabajosocial.fsoc.uba.ar/web\\_revista/PDF/16\\_grassi.pdf](http://www.trabajosocial.fsoc.uba.ar/web_revista/PDF/16_grassi.pdf)
- U6. Sautu, R. (et. Al). (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Clacso Libros. Buenos Aires.

## **Bibliografía complementaria**

- U2. Carballeda, J.M. (2018) Escritura: Caja de herramientas. Portal de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Revista Margen.
- U2. Carballeda J. M. (2020). Escritura: conectores. Portal de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Revista Margen.
- U2. Klein, I. (2007) El taller del escritor universitario. Editorial Prometeo Libros. Buenos Aires. Argentina.
- U2. Linardelli, M y Pessolano, D. (2019) La producción de conocimiento en Trabajo Social, una lectura desde las epistemologías del sur y feministas. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social No. 28, julio-diciembre 2019: pp. 17-40.
- U3. Ayllon Rosario. La práctica como fuente de conocimiento: una propuesta operativa para sistematizar experiencias de Trabajo Social. Ponencia presentada en el XVII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. Lima. Perú. Octubre 2001.
- U3. Jara Holliday, O. (2013). La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles. EPPAL, Uruguay. Cap. I, II y V.
- U3. Monzalvo, Santiago (2011). "Reflexiones en torno a la sistematización como producción de conocimiento para la comprensión de la práctica". Instituto de Investigaciones Jurídicas. UNAM. Publicación Electrónica nº 4. 2011.
- U4. Hidalgo Capitán, A. (2012) El ensayo académico: una guía para la elaboración de ensayos académicos en Ciencias Sociales. Universidad de Huelva, 2012.
- U4. Montserrat Castelló, Gerardo Bañales Faz, Norma Alicia Vega López. Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. En *Pro-Posições, Campinas*, v. 22, n. 1 (64), p. 97-114, jan. /abr. 2011
- U4. Mendoza Martínez, Víctor M, & Jaramillo Ríos, Salud Socorro (2006). Guía para la elaboración de ensayos de Investigación (ensayo de un ensayo).. Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, 7(26),63-79.[fecha de Consulta 8 de Agosto de 2020]. ISSN: 1405-6690. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342/34202605>
- U5. Lischinsky, B. (2008) Introducción a la formación y evaluación de proyectos. Buenos Aires, EDUNTRF.



- U5. Rovere, M. (1993) Planificación estratégica de recursos humanos en salud, Washington D.C., Organización Panamericana de la Salud. Cap. 2 y 4.
- U5. Castro, S (2011). El registro en la intervención: una reflexión epistemológica. En Arias, García Godoy y Manes, "Trabajo social, lecturas teóricas y perspectivas". Marzo 2011. Disponible en <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/cap3.pdf>
- U6. Becker, Howard. (2009) Trucos del Oficio: Como conducir su investigación en Ciencias Sociales, "Conceptos" Siglo XXI: Buenos Aires.
- U6. Baptista, L., P., Collado, F., C., Sampieri, H., R. (2006). Metodología de la investigación. 4ª ed. México. McGraw-Hill.
- U6. Vallès Miguel S. (2000). Técnicas Cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Ed. Síntesis. Madrid. Cap 3: Diseños y estrategias en los estudios cualitativos.
- U6. Wainerman, Catalina (2001) "Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales" en Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth (Compiladoras). La trastienda de la investigación. (3ª. Edición). Edicioumiere: Buenos Aires.
- U6. Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona, Buenos Aire y México: Ediciones Paidós.

**8.2 Anexo 2: Programa Taller de Apoyo al TFG Licenciatura en  
Psicopedagogía**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA**



**INSTITUTO ACADÉMICO PEDAGÓGICO**

**DE CIENCIAS HUMANAS**

**CARRERA**

Licenciatura en Psicopedagogía

**ASIGNATURA**

Taller de Apoyo al Trabajo Final de Grado

**DOCENTES**

Dra. Arabela B. Vaja

Esp. Cecilia De Dominici

Lic. Agustina M. Manavella

**Ciclo Lectivo: 2021**





## INDICE

IDENTIFICACIÓN DEL PROGRAMA.....	3
I. INTRODUCCIÓN.....	4
II. OBJETIVOS.....	5
III. CONTENIDOS.....	6
IV. MÉTODOS DE EVALUACIÓN.....	7
V. REQUISITOS DE APROBACIÓN.....	8
VI. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES.....	9
VII. BIBLIOGRAFÍA.....	10



**- IDENTIFICACION DEL PROGRAMA**

**DENOMINACIÓN:** Taller de Apoyo al Trabajo Final de Grado

**CÓDIGO:** 4416

**CICLO**

**CARRERA:** Licenciatura en Psicopedagogía

**INSTITUTO**

- CIENCIAS HUMANAS

**UBICACIÓN EN EL PROGRAMA DE ESTUDIOS**

- 2º Cuatrimestre del 2º Año.

**CRÉDITO HORARIO SEMANAL:**

4 horas

**CRÉDITO HORARIO TOTAL:**

28 hs.

**CONDICIONES PARA CURSAR / RENDIR**

Consultar plan de estudio “Correlatividades para Cursar y Correlatividades para rendir”

**DÍAS Y HORARIOS DE CLASES DE CONSULTA:**

Viernes de 12 a 14 hs.





## I. INTRODUCCIÓN

Este espacio de formación se encuentra al finalizar el trayecto de la Licenciatura en Psicopedagogía y consiste, por lo tanto, en la redacción del anteproyecto de Trabajo Final de Grado (TFG) en el cual se piensa y se plasman los pasos que orientarán el proceso de elaboración del TFG. Dado que el TFG es un escrito académico que presenta características particulares, el principal propósito de este espacio será que los estudiantes conozcan diversos paradigmas y herramientas en pos de conducir investigaciones propias o de poder sistematizar prácticas inherentes al campo disciplinar.

Se considera que la modalidad de Taller es propicia para el logro del propósito mencionado: en el desarrollo del mismo se promoverá la reflexión sobre prácticas de producción de investigaciones y de sistematización de prácticas; escritura académica y desarrollo de estrategias de búsqueda bibliográfica. Así, se prevé que en las clases presenciales los estudiantes avancen en la elaboración del anteproyecto considerando sus partes y características según el formato elegido (proyecto de investigación o proyecto de sistematización de práctica).

Para ello, será condición indispensable que cada integrante realice sus aportaciones de modo que el grupo avance colaborativamente, a partir de sus producciones y constantes revisiones, ajustes y profundizaciones que se irán sucediendo conforme avance el curso.

Se pretende que al finalizar este trayecto, los estudiantes cuenten con la escritura de todo el proyecto. Se realizarán diversas actividades de escritura paulatina del mismo y de reflexión sobre diversas cuestiones propias del anteproyecto de TFG, a partir del trabajo organizado en tres unidades, que -consideradas en su conjunto- ofrecen diversas herramientas teóricas y prácticas que contribuyen al logro del objetivo principal.

Dadas las disposiciones actuales, a partir de la situación sanitaria actual por COVID 19 las clases serán desarrolladas mediante encuentros sincrónicos utilizando la plataforma Google Meet. Además, se cuenta con un aula en el Campus Virtual de UNVM en donde se alojarán materiales y se crearán foros, se compartirán novedades y diversas actividades que se proponen para el trabajo extraclase. Se propone también la posibilidad de que los estudiantes realicen consultas por videollamada o por correo electrónico y que compartan sus producciones por Google Drive.



## II. OBJETIVOS

El *objetivo general* de esta propuesta de formación es contribuir con la elaboración del anteproyecto del TFG, y junto con ello, promover la apropiación -por parte de los estudiantes- de herramientas teóricas y metodológicas para el diseño y realización de investigaciones y de sistematizaciones de prácticas dentro del campo de las Ciencias Humanas en general y del ámbito de la Psicopedagogía en particular.

Los *objetivos específicos* son:

- Reconocer las características y componentes inherentes al trabajo Final de Grado, según formato elegido.
- Desarrollar habilidades y conocimientos necesarios para el diseño y la ejecución de proyectos de investigación y/o de sistematización de prácticas.
- Poner en juego estrategias de búsqueda bibliográfica y de análisis de textos que contribuyan al conocimiento teórico del tema elegido y de las herramientas metodológicas a utilizar para la realización del TFG.
- Justificar decisiones metodológicas realizadas para el desarrollo del TFG.
- Diseñar y redactar cada uno de los apartados que componen el anteproyecto de TFG.



### III. CONTENIDOS

**Unidad I.** *El TFG y su escritura en el marco de la formación del Licenciado en Psicopedagogía.*

- 1.1. El TFG en la formación del Licenciado en Psicopedagogía: sentidos, oportunidades y dificultades.
- 1.2. La escritura del TFG: formato, características, requisitos y aspectos a tener en cuenta según reglamento de TFG, UNVM (res. 156/2016). Normas a tener en cuenta para citas y referencias bibliográficas.

**Unidad II.** *El proceso de investigación: formular el problema y/o seleccionar experiencias*

- 2.1. Introducción al proceso de investigación y/o sistematización. Aproximación general a los componentes de un proyecto. Coherencia entre los mismos.
- 2.2. Enfoques y paradigmas de investigación: cualitativo, cuantitativo y mixto.
- 2.3. ¿Qué nos interesa trabajar? Eligiendo el tema y construyendo el problema y/o la experiencia a sistematizar. Las preguntas de investigación. Supuestos o hipótesis que orientan el proceso.

**Unidad III.** *El diseño y la redacción del anteproyecto*

- 3.1. Las partes del anteproyecto. Diferencias entre formatos posibles.
- 3.2. Formulación del problema de investigación/relevancia de la experiencia. Redacción de objetivos –generales y específicos- y reflexión sobre sus alcances.
- 3.3. El marco teórico y los antecedentes. Marcos conceptuales que orientan el trabajo. La importancia del estado del arte. Revisión de literatura especializada en la temática a trabajar. Justificación de la importancia del tema elegido: ¿por qué y para qué investigar el tema es importante para el campo psicopedagógico?
- 3.4. Los aspectos metodológicos: tipo de trabajo a realizar y alcance. Cuándo y con quiénes voy a trabajar: criterios de selección. Selección de estrategias e instrumentos de recolección de datos, procedimientos a llevar a cabo.
- 3.5. Definición de actividades y cronograma tentativo para el desarrollo de las mismas y presupuesto.





#### IV. MÉTODOS DE EVALUACIÓN

La evaluación de la asignatura se realizará teniendo en cuenta tanto el proceso de aprendizaje, como el producto final logrado (proyecto redactado). En este sentido, se tendrá en cuenta:

Para la evaluación del proceso:

- Asistencia y participación en las clases desarrolladas.
- Compromiso ante las tareas propuestas en clases y cumplimiento de fechas y formatos de entregas parciales.
- Avances en relación a la redacción del anteproyecto.

Para la evaluación de producto:

- La producción parcial lograda en relación a cada apartado que compone el proyecto (estas producciones se solicitarán en varias oportunidades, en fechas acordadas junto con las estudiantes).
- La producción final en la que se deberá presentar el proyecto en su versión total y completa.
- Tanto en entregas parciales como en la producción final, se valorará el contenido, la coherencia, cohesión y la pertinencia del texto, como así también aspectos relativos a cuestiones formales, tales como: prolijidad, formato, presentación del escrito, adecuación a pautas de escritura académica (especialmente en cuanto a citas y referencias bibliográficas).





## V. REQUISITOS DE APROBACIÓN

*-Alumnos promocionales:*

- Presentar en tiempo y forma avances en relación a la redacción del anteproyecto.
- Asistencia al 80% de las clases teóricas y prácticas.
- Aprobar las instancias de trabajos prácticos y/o parciales con una calificación de 7 (siete) puntos o superior.
- Aprobar una instancia integradora en la cual que se deberá presentar y defender el proyecto en su versión final. Para promocionar, es necesario obtener una calificación de 7 (siete) puntos o superior.

*-Alumnos regulares:*

Evaluación del proceso:

- Presentar y en tiempo y forma los avances realizados en relación con la redacción del anteproyecto.
- Asistencia al 80% de las clases propuestas en el marco del Taller.
- Aprobar las instancias de trabajo práctico y exámenes parciales deberán tener una calificación de 4 (cuatro) puntos o superior.
- Aprobar una instancia integradora en la que se deberá presentar el proyecto en su versión fina. Para su aprobación es necesario obtener calificación de 4 (cuatro) puntos o superior.
- Aprobación de examen final con calificación de 4 (cuatro) puntos o superior.

Nota: La materia *no admite* la condición de alumno libre.



## VI. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

### *Actividades previstas*

Las clases se desarrollarán los días viernes de 8 a 12 hs, desde agosto a noviembre de 2021. Tal como ya se mencionó, en las mismas se prevé trabajar con la modalidad de taller, en la cual los estudiantes asuman un rol activo en cuanto a la reflexión y redacción de su TFG, de modo que al finalizar el trayecto cuenten con la escritura completa de su anteproyecto.

Se pretende orientar a los alumnos en la realización del escrito a partir de propiciar diversos elementos teóricos y metodológicos que contribuyan a su diseño y escritura.

A su vez, se espera que puedan trabajar cooperativamente, requiriendo esto un compromiso por parte de los grupos que se conformarán: se trabajará sobre las producciones de los mismos, a partir de escritura y reescritura de diversas versiones del anteproyecto. Así, la modalidad adoptada en las clases hará que éstas se configuren en el espacio principal en el cual los estudiantes podrán trabajar sobre sus borradores, modificarlos, enriquecerlos y ampliarlos a partir de los intercambios originados con profesores y demás compañeros a partir de lecturas y discusiones propuestas.

Se propondrán distintas metodologías de trabajo, durante el desarrollo de las tres unidades propuestas, como por ejemplo: a) Lectura y análisis de anteproyectos y de trabajos finales de Licenciatura, b) Revisiones de las diversas producciones parciales realizadas, c) Análisis y reflexión acerca de diversos instrumentos de recolección de datos y d) Instancias de debate e intercambio de las producciones realizadas entre compañeros.

Tal como ya se mencionó, todo esto será realizado con el apoyo de recursos y plataformas como Google Meet, Drive, correo electrónico, aula en el campus virtual, entre otros.

### *Cronograma:*

Unidad I: agosto.

Unidad II: septiembre.

Unidad III: octubre y noviembre.



## VII. BIBLIOGRAFIA

### Unidad I

- ACHILLI, E. (2009). Módulo: taller de investigación. Maestría en Didáctica de la Enseñanza Media, Instituto de Perfeccionamiento Docente. Uruguay: Anep. Disponible en: <http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/M%C3%93DULO-Uruguay09-Achilli-Elena.pdf>
- CARLINO, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. Disponible en [http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos/Carlino\\_La%20experiencia%20de%20escribir%20una%20tesis.pdf](http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos/Carlino_La%20experiencia%20de%20escribir%20una%20tesis.pdf)
- INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. (2015). *Introducción al Diseño de Proyectos de Investigación*. Compilación de clases del Seminario Virtual Área de Investigación Educativa. Disponible en: [https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Seminario\\_Proyectos\\_Compilacion\\_de\\_clases\\_II.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Seminario_Proyectos_Compilacion_de_clases_II.pdf)
- REGLAMENTO DE TRABAJO FINAL DE GRADO (2016). Resolución n° 156/2016 del Consejo Directivo del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María.
- SABINO, C. (1994). *Cómo hacer una tesis*. Editorial PANAPO. Caracas.

### Unidad II

- BERNALDO DE QUIRÓS, M. L. Y RODRÍGUEZ M. P. (2004). La sistematización como forma de producción de conocimiento científico, desde una perspectiva no positivista. *Revista Confluencia*, año 1, número 4, otoño 2004, Mendoza, Argentina
- FLORES, M. E. (2016). La sistematización de prácticas. En Galvalisi C. (comp), *Características y abordajes de los procesos de escritura de géneros académicos* (pp. 47-57). Editorial Universitaria de Villa María: Villa María.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R; FERNÁNDEZ COLLADO, C. Y BAPTISTA LUCIO (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª. ed. McGraw-Hill. México, D.F. Disponible en



[https://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf)

- JAKOB, I., MOYETTA, L. y VALLE, M. (2012). El aprendizaje de la práctica profesional psicopedagógica en el dominio del asesoramiento educativo. Revista Contextos de Educación, Editorial de la UNRC: Río Cuarto.
- SABINO, C. (1996). *El proceso de investigación*. Lumen Humanitas: Buenos Aires.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2007). La investigación cualitativa. En VASILACHIS DE GIALDINO, I (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial. Buenos Aires.
- WAINERMAN, C. (2001). Capítulo 1: Introducción. Acerca de la formación de investigadores en Ciencias Sociales. En Wainerman, C. y Sautu, R. (comps) *La trastienda de la investigación*. Ediciones Lumiere. Buenos Aires.

### Unidad III

- ACHILLI, E. (2001). *Metodología y técnicas de la investigación* (Documento de trabajo). Postítulo de Investigación Educativa a distancia. Módulo III. Diversidad Nacional de Córdoba. Centro de Estudios Avanzados. Córdoba. Unidad 2.
- BUFFA, S; RINAUDO, G, DIAZ; I, AYBAR, A. y CARRERAS, R. (2017). La sistematización de prácticas como momento de reflexión y producción de conocimientos. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología II Congreso Internacional de Psicología - V Congreso Nacional de Psicología Ciencia y Profesión*. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18245>
- ECHEVARRIA, H. (2016). *Diseños de investigación cuantitativa en psicología y educación*. 1a ed.- Río Cuarto: UniRío Editora. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-166-1.pdf>
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R; FERNÁNDEZ COLLADO, C. Y BAPTISTA LUCIO (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª. ed. McGraw-Hill. México, D.F.





Disponible en

[https://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20)

ROCKWELL, E. (julio de 2005). Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. En Conferencia en Sesión Plenaria, *I Congreso de Etnología y Educación*. Castilla, La Mancha. Disponible en:

<https://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-del-campo-al-texto-2005.pdf>

SCRIBANO, A. (2017). Miradas cotidianas. El uso de WhatsApp como experiencia de investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 13(7), 8-22. Disponible en:

<http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/63/66>

VAZQUEZ, M. J. y ABAL MEDINA, M. D. (2004). *Apropiarnos de los conocimientos que se construyen en nuestra práctica. Aportes a la sistematización de experiencias*. CTERA: Buenos Aires.

YUNI, J. Y URBANO, C. (2014). *Técnicas para investigar. Recursos para la preparación de proyectos de investigación. 1 era. Edición*. Ed. Brujas. Córdoba

### **BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA**

ANDER EGG, E. (2001). *Métodos y Técnicas de Investigación Social. Acerca del conocimiento y del pensar científico* (Capítulos 2 y 3). Buenos Aires: LUMEN Humanitas.

BARNECHEA, M. M, GONZALEZ, E. Y MORGAN M. L. (1998). *La producción de conocimiento en sistematización*. Taller Permanente de Sistematización-CEAAL-Perú. Ponencia presentada al Seminario Latinoamericano de Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina. Medellín, Colombia, 11 al 14 de agosto de 1998. Disponible en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan033084.pdf>

DELFA, V. C. y CANTAMUTTO, L. M. (2016). De participante a observador: el método etnográfico en el análisis de las interacciones digitales de WhatsApp. *Tonos Digital*, 31(6), 1-22. Disponible en:



<https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/4054/vela%20delfa-Cantamutto..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- DÍAZ LOPEZ, S. (2014). Los métodos mixtos de investigación: presupuestos generales y aportes a la evaluación educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, vol. 48, núm. 1: 7-23. Disponible en <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/2222/1459>
- ECHEVARRIA, H. (2011). *Diseño y plan de análisis en investigación cualitativa*. Rosario: Homosapiens.
- MELO HERMOSILLA, Y. Y VILLALOBOS CLAVERIA A. (2006). *El proceso de formación de un investigador: vivencias y reflexiones*. Investigación y Postgrado, vol. 21, No. 2. Disponible en: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/1514>
- MENDIZABAL, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En: VASILACHIS, I. (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa.
- RINAUDO, M.C. (2007). Ideas para pensar la formación de investigadores. En D. Donolo y M.C. Rinaudo (2007) *Investigación en Educación. Aportes para construir una comunidad más fecunda*. Buenos Aires: La Colmena.
- SOUZA, M. S. (2012). La centralidad del estado del arte en la construcción del objeto de estudio. En Souza, Giordano y Migliorati (eds.). *Hacia la tesis: itinerarios conceptuales y metodológicos para la investigación en comunicación*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Capítulo N° 1. La investigación cualitativa). Buenos Aires: Gedisa.
- YUNI, J. y URBANO, C. (2009). *Técnicas para investigar. Análisis de datos y redacción científica. Volumen 3*. Buenos Aires: Editorial Brujas.



### 8.3 Anexo 3: Programa Taller de Apoyo al TFG Licenciatura en Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA

INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS

CARRERA: Lic. en Ciencias de la Educación

MATERIA: Taller de Apoyo al Trabajo Final de Grado

CÓDIGO: 4317

DOCENTE RESPONSABLES: Dr. José Yuni  
Dr. Claudio Ariel Urbano

AÑO 2022

## INDICE

### I- IDENTIFICACION DEL PROGRAMA

El Taller de Apoyo al Trabajo Final de Grado (TFG) completa el trayecto de formación metodológica de este ciclo de Licenciatura. Como su nombre lo indica, se trata de un espacio curricular que pone el énfasis en la realización de un conjunto de tareas a través de las cuales se construirá el anteproyecto del TFG.

El espacio didáctico del taller es un obrador en el que los alumnos deben dar cuenta de los aprendizajes adquiridos en la formación metodológica y teórica previa. Para ello se espera que los estudiantes puedan seleccionar y utilizar las herramientas adquiridas previamente y transferir saberes y habilidades necesarios para la planificación del proceso de investigación.

El Taller como obrador es un espacio de trabajo colectivo en el que cada uno debe afrontar y resolver el desafío de plantear un tema de investigación y de tomar las decisiones metodológicas conducentes a su resolución mediante la elaboración del anteproyecto. De ese modo, cada estudiante tiene que avanzar individualmente en la resolución de las actividades para luego poder analizar, discutir y colaborar con la producción de los demás compañeros.

### II- OBJETIVOS DEL CURSO

Al finalizar el cursado los estudiantes serán capaces de:

- Reconocer las características generales y estructurales del TFG como uno de los géneros de la escritura científica.
- Realizar la selección y diseño de cada una de las actividades implicadas en la planificación de las diferentes dimensiones del proceso metodológico.
- Desarrollar habilidades lógicas y procedimentales para el diseño del anteproyecto de TFG.
- Ejercitarse en habilidades y destrezas de búsqueda, sistematización, análisis, síntesis y exposición de conceptos y marcos teóricos.



- Justificar conceptualmente las decisiones metodológicas contenidas en el anteproyecto.
- Formular el anteproyecto de TFG incluyendo las decisiones y justificaciones relativas al diseño de la investigación.
- Desarrollar criterios de autoevaluación de los diferentes componentes del proyecto de investigación.

### III- CONTENIDOS

#### ***Unidad 1: La investigación en el campo de la educación***

Naturaleza y alcances de la investigación educativa. Los paradigmas de investigación en el campo educativo: empírico-analítico, fenomenológico y crítico.

Implicancias para las prácticas de investigación: la posición del investigador, el uso de teorías y el posicionamiento metodológico.

Tipos de TFG: la sistematización de prácticas como modalidad de producción de conocimiento. Enfoques de la sistematización de prácticas: el enfoque latinoamericano y la perspectiva científicista. Procedimientos de sistematización de prácticas.

#### ***Unidad 2: Comunicación y escritura científica***

La tesina como modelo de producción científica: sentido, estructura general y aspectos lingüísticos generales.

Características de la escritura científica. Principales dificultades y problemas de la escritura científica.

Normas convencionales de escritura: las normas APA (American Psychological Association). Estrategias para una buena escritura. Autoevaluación de las dificultades de escritura.

### ***Unidad 3: El proyecto de investigación***

El proyecto como fase de anticipación y planificación de la investigación.

Estructura del proyecto y principales componentes.

El diseño de la dimensión epistemológica: la elección del tema. Planteamiento y formulación del problema. La revisión de antecedentes. Los objetivos: su formulación y alcances. El planteo de hipótesis y/o anticipaciones de sentido.

### ***Unidad 4: La dimensión de la estrategia general***

Las decisiones inherentes al diseño de la investigación. Definición del enfoque, la estrategia y el tipo de investigación.

Los sujetos del estudio: criterios para su elección. Cuestiones relativas a la conformación de muestras y el muestreo.

La selección del contexto y los escenarios de la investigación.

### ***Unidad 5: La dimensión de las técnicas de recolección y análisis de datos***

La selección de las técnicas de recolección de datos. Fundamentación, justificación y especificación de las técnicas en relación al problema de investigación. Evaluación de la validez y la factibilidad de aplicación de las técnicas seleccionadas.

## **IV- METODOLOGIA DE TRABAJO**

El Taller se dictará a través de una modalidad combinada de clases presenciales y actividades de aprendizaje en el aula del campus virtual. Para cada unidad temática se proponen textos de lectura obligatoria con una guía de lectura y de actividades. Se realizarán dos encuentros presenciales por mes. Por su parte, los estudiantes

tienen que participar en un foro temático en el que deben intervenir a partir de la lectura de los materiales. Asimismo, para cada unidad deben cumplimentar una actividad de evaluación formativa.

Para la evaluación final de la asignatura los estudiantes realizarán un anteproyecto del TFG que será defendido en un coloquio final. El anteproyecto deberá ajustarse a los requisitos y condiciones de presentación exigidos por la Resolución del IAPCH que regula el TFG.

Para cada una de las unidades se trabajará una carpeta en la que se señalan las actividades a desarrollar y se ofrecen insumos para la lectura y el estudio. La resolución de cada carpeta, permite el armado progresivo del proyecto. Además, cada actividad de las carpetas será analizada y discutida en espacios de interacción grupal.

Para favorecer el desarrollo de las capacidades de escritura y la utilización de las normas de redacción científica, en los primeros textos encontrarán algunos que son transversales (normas APA y Tamola de Spiegel (2005)). En tanto que estos textos son normativos, su utilización se tendrá en cuenta como criterio de evaluación.

Respecto a la evaluación de la asignatura se realizará evaluación de proceso a través de la presentación de la resolución de las tareas indicadas en las carpetas de trabajo que serán desarrolladas en forma progresiva e individual. Cada una de las carpetas se centrará en la resolución de las decisiones relativas a las dimensiones del proceso metodológico y la carpeta final contendrá el anteproyecto.

Para el examen final los alumnos deberán presentar con 10 días de antelación a la fecha estipulada para el mismo la versión final del anteproyecto y la respuesta a una guía de autoevaluación. En la instancia presencial del coloquio final los estudiantes deberán sustentar las decisiones y opciones metodológicas que constan en el anteproyecto y defender las objeciones y correcciones realizadas por los docentes.

## V- BIBLIOGRAFIA OBLIGATORIA

ARNAL, J., del RINCON, D., y LATORRE, A. (1992) *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. EDITORIAL LABOR, S.A., España.

ASCANIO SANCHEZ, C. (1995) *Biografía etnográfica*. Cap. 17. En AGUIRRE

BAZTAN, A. *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*.

Boixareu Universitaria-Marcombo, Barcelona.

BALAN, J.y Otros. (1974) *Las historias de vida en las ciencias sociales. Teoría y Técnica*. Nueva Visión, Buenos Aires.

BARTOLOME PINA, M. (1992) *Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?*. Revista de Investigación Educativa, 20, 7-36.

BECKER, Howard (2011). Manual de escritura para científicos sociales. Siglo veintiuno Editores. Buenos Aires.

BERNARD, R. (1995) *Research Methods in Anthropology. Quantitative and Qualitative approaches*. Ed. Altamira, Sage, London. Traducción al español realizada por el Dr. Valentín González (2006).

BORSOTTI, CARLOS (2008) "Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales". Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.

BUENDIA EISMAN, L. (1993) Análisis de la investigación educativa. Universidad de Granada, Granada.

BUENDIA, L; COLAS, P y HERNANDEZ, F. (1998) Métodos de investigación en Psicopedagogía. Mc Graw Hill, Madrid.

CUBO DE SEVERINO, L. (2005) Los textos de la Ciencia. Comunicarte, Córdoba.

CROWL, T. (1996) Fundamentos de Investigación Educativa. Ed. Mac Graw-Hill, Boston

DE LUQUE, S., (2000) El objeto de estudio en las ciencias sociales. En La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad. Ester Díaz (editora). Ed. Biblos, Buenos aires.

DELGADO, J. y GUTIERREZ, J. (Editores) (1995) Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. EDITORIAL SÍNTESIS, S.A., España.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, P. (1998) Metodología de la investigación. Mc Graw Hill, México.

ICART ISERN, M.T. y PULPON SEGURA, A, (2017) Cómo elaborar y presentar un proyecto de investigación, una tesina y una tesis. Barcelona: Universidad de

Barcelona.

LÓPEZ CRUZ, C. y HEREDIA ESCORZA, Y. (2017) Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Monterrey, Nuevo León, México.

SABINO, C. (2005) Cómo hacer una tesis. Lumen, Buenos Aires.

SAMAJA, J. (2003) Epistemología y Metodología. EUDEBA, Buenos Aires.

SAMAJA, J. (2004) Proceso, Diseño y Proyecto en investigación científica. JVE, Buenos Aires.

SAUTU, RUTH y otros (2008) "Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Ed. CLACSO, Buenos Aires.

SCRIBANO, ADRIAN (2002). "Introducción al proceso de investigación en Ciencias Sociales". Ed. Copiar, Córdoba.

TAMOLA de SPIEGEL (2005) "La tesina de Licenciatura". En CUBO DE SEVERINO, Liliana (Coord.) *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba, RA: Comunic-arte Editorial, pp. 235-265.

UNESCO (2016) Innovación educativa. Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente". Documento 1. Lima, Perú.

VASILACHIS DE GIALDINO, IRENE (1992). "Métodos cualitativos I: los problemas teórico-epistemológicos". Centro Editor de América Latina, Bs As

YUNI, JOSE Y URBANO, CLAUDIO (2009). "Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación". Vol I, II y III. Ed. Brujas, Córdoba.

YUNI, JOSE Y URBANO, CLAUDIO (2000). "Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción". Ed. Brujas, Córdoba.

YUNI, JOSE. (2007) "Claves epistemológicas para una re-fundamentación de la Investigación-Acción Educativa". *Revista Enseñarte, Año 1, Nro 1. UNT, Tucumán.*

VI- CRONOGRAMA DE TRABAJO

14 de marzo  
28 de marzo  
11 de abril  
25 de abril  
9 de mayo  
23 de mayo (entrega de actividad práctica)  
6 de junio  
18 de junio (entrega de parcial domiciliario)  
1 de agosto  
15 de agosto  
29 de agosto (presentación oral actividad práctica)  
12 de setiembre  
26 de setiembre  
24 de octubre (Entrega segunda actividad evaluativa parcial)  
7 de noviembre

## 8.4 Anexo 4: Cuestionario para estudiantes

### Cuestionario Taller de Apoyo TFG Trabajo Social 2020

El siguiente cuestionario tiene como objetivo recabar información para una investigación

doctoral. Tus respuestas contribuirán de manera significativa para el proceso de elaboración de la tesis, por ello es que te solicito que te tomes un momento para leer y responder detenidamente cada ítem.

Muchas gracias por tu disposición

#### CONSENTIMIENTO

Por la presente doy mi consentimiento para que las intervenciones y las producciones que comparta en el Taller de Apoyo al TFG de la Licenciatura en Trabajo Social, a cargo de las profesoras Hercilia Brusasca y Verónica Martínez se utilicen de manera anónima para una investigación didáctica realizada por la Prof. Mariana Belén Ocampo en el marco de su Tesis Doctoral para la UNCuyo.

#### 1. Aceptación del consentimiento

*Marca solo un óvalo.*

Acepto

2. Sexo

3. Edad

4. ¿Trabajás?

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

5. ¿Cuántas horas trabajás?
6. ¿Qué carrera o carreras de nivel superior has estudiado previamente?
7. Años de duración de carreras previas cursadas
8. Años cursados
9. Años de estudio hasta el momento en esta carrera

En torno a la escritura

10. ¿Qué tipos de textos escribís con mayor frecuencia en la universidad?

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Resúmenes
- Reseñas
- Informes sobre un tema a partir de diferentes textos
- Monografías
- Ensayos
- Ponencias
- Otros ¿cuáles?

11. ¿En qué modalidades escribís?

*Marca solo un óvalo.*

- Utilizás papel y lápiz.
- Escribís directamente en la computadora o con otro dispositivo digital.
- Combinás ambas opciones



12. ¿Cuáles de las siguientes aplicaciones/software utilizás para escribir textos para la universidad

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Word
- Google Docs
- Wikis
- Otro:

13. A la hora de escribir textos para las materias de la carrera

*Marca solo un óvalo.*

- Podés reconocer ciertos pasos o etapas que ponés en práctica.
- Realizás esta tarea de manera improvisada o diferente cada vez.

14. Seleccioná los pasos o etapas que ponés en práctica para escribir textos de la carrera

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Búsqueda del material bibliográfico.
- Lectura y sistematización conceptual de la bibliografía
- Elaboración de esquemas para el texto
- Producción de borradores
- Redacción o puesta en texto
- Revisión y corrección del texto



Lectura del texto por parte de terceros para evaluación u observaciones  
Revisión de versión final del texto

Entrega del texto

15. Fuera de la universidad, ¿escribís textos? ¿Cuáles y con qué finalidad?

Sobre la relación entre escritura y conocimiento

16. ¿Cuál es la importancia que tiene desde tu experiencia como estudiante de una carrera de grado, la escritura para tu profesión?

En torno a la escritura académica

17. ¿Qué función/es te parece que cumplen los textos académicos (es decir, los textos que escribís en la universidad)?

18. ¿Qué características lo distinguen de los textos que se escriben en otros ámbitos no universitarios?

19. Mencioná como mínimo cinco situaciones en las que hayas tenido que escribir textos académicos

20. ¿Qué dificultades se te presentan a la hora de escribir textos académicos?  
¿Por qué creés que sucede?

21. ¿Qué tipo de ayudas por parte de los docentes considerás que te han servido para escribir textos en la universidad?

22. ¿Cómo caracterizarías el proceso de escritura del Trabajo Final de Grado (TFG)?

23. Si pensás en la escritura del TFG, ¿qué procesos te parecen indispensables poner en práctica? ¿Cuáles son los recursos que considerás de suma

importancia para tal tarea?

En torno a la escritura grupal mediada con soportes virtuales

24. ¿En qué situaciones has escrito textos académicos grupalmente mediante la plataforma Moodle de la UNVM, Wikis y/o Google Docs?

25. Si tuvieras que señalar ventajas de la escritura grupal online de textos académicos respecto de la escritura presencial, ¿cuál considerarías?

26. Seleccioná los aspectos que han considerado a la hora de organizar

actividades de escritura grupal en soportes virtuales

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Roles o funciones de cada miembro
- Tiempos
- Uso de aplicaciones y software
- Formas de comunicación entre pares
- Otro:

27. ¿Podés identificar etapas o fases en este tipo de escritura? ¿Cuáles son?
28. ¿Qué estrategias ponen en marcha en sus equipos de trabajo para generar acuerdos cuando se enfrentan a tareas de escritura en grupo?
29. ¿De qué manera o en qué circunstancias considerás que es necesaria la participación del docente en el proceso de escritura grupal?
30. ¿Considerás que existe una relación entre escritura grupal y conocimiento?
31. ¿Cómo la caracterizarías? ¿Por qué?

¡MUCHAS GRACIAS POR TUS RESPUESTAS!

## **8.5 Anexo 5: guion entrevista a docentes responsables de cátedra**

Instrumento 1: entrevista

La selección de este instrumento de recolección se basa en que se trata de una técnica característica de la investigación cualitativa por el aporte integral de datos que puede propinar. En este caso, se trata de una entrevista semiestructurada de preguntas abiertas.

Los informantes serán el profesor a cargo del espacio curricular Taller de Apoyo al TFG de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Dr. José Yuni y la Lic. María Elena Flores, del Taller de Apoyo al TFG de la Licenciatura en Trabajo Social.

### **Guía de preguntas orientadoras de la entrevista**

¿Cuánto tiempo lleva como responsable del espacio curricular del Taller de Apoyo al TFG?

¿Cómo describiría el desempeño de los sucesivos grupos de estudiantes con los que ha trabajado en cuanto a rendimiento académico y participación en clases? ¿Encuentra en los distintos grupos características similares o nota diferencias significativas? ¿Podría mencionar algunas?

¿Qué significación (o significaciones) le otorga desde su cátedra al proceso de escritura?

¿Cuáles son los géneros que con mayor frecuencia escriben sus alumnos en el taller (reseñas, fichas bibliográficas, informes de lecturas, ensayos...)? ¿Con qué objetivos solicitan la escritura de este tipo de textos? ¿Qué cuestiones percibe como ventajosas en la escritura de estos géneros?

En el taller, ¿se proponen tareas de escritura grupal, individual, o de ambos tipos? ¿En qué caso se solicita cada tipo de tarea de escritura?

¿Podría mencionar los problemas que percibe en las producciones escritas de sus estudiantes?

¿A qué factor (o factores) cree usted que se deben estos problemas?

¿Qué estrategias ha empleado (o emplea) para tratar de resolver estos problemas? ¿En qué medida han resultado eficaces?

¿Con qué frecuencia emplean la plataforma Moodle de la Universidad? ¿Qué tipo de tareas o actividades se realizan mediante esta plataforma? ¿Qué ventajas y desventajas encuentra en su uso?

¿Conoce algún otro soporte tecnológico que pueda emplearse para este tipo de tareas?

Muchas gracias.

## 8.6 Anexo 6: Primera versión cuestionario estudiantes

### CUESTIONARIO PARA JUICIO DE EXPERTOS/AS

Características del instrumento: El cuestionario que se solicita evaluar será suministrado al alumnado que se encuentre cursando Taller de Apoyo al Trabajo final de Grado de dos carreras de la Universidad Nacional de Villa María. Su objetivo es recabar información acerca de las tareas de escritura individual y grupal que llevan adelante estos estudiantes en su formación profesional y las aplicaciones que utilizan para ello.

Pautas para la evaluación del instrumento: a los fines de la evaluación, se le solicita que pondere la relevancia y la claridad de las preguntas formuladas, considerando la siguiente escala:

1. Irrelevante / Confusa
2. Poco relevante / Poco clara
3. Medianamente relevante / Medianamente clara
4. Relevante / clara
5. Muy relevante / Muy clara

Dimensión	Preguntas	Relevancia					Claridad					
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Datos de estudiantes	1. Género											
	2. Edad											
	3. Carrera											
	4. Años de estudio hasta el momento en esta carrera											

**Observaciones y sugerencias:**

Dimensión	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Escritura	5. ¿Qué tipos de textos escribís con mayor frecuencia en la universidad?										
	6. Para escribir, ¿utilizás papel y lápiz, o escribís directamente en la computadora?										
	7. ¿Qué aplicaciones o software utilizás para escribir (e.g. Word, GoogleDocs, etc.)?										
	8. ¿Cómo describirías tu rutina de escritura?										
	9. ¿Qué pasos o etapas realizás al momento de escribir?										
	10. ¿Escribís textos para estudiar?										
	11. ¿Escribís textos para dar a conocer análisis que elaborás?										
	12. ¿Escribís textos para dar cuenta de producciones propias? ¿Por qué?										
	13. ¿Cuál es la importancia que tiene la escritura para tu desarrollo profesional?										

**Observaciones y sugerencias:**

Dimensión	Preguntas	Relevancia					Claridad					
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Escritura académica	14. ¿Qué textos académicos conocés? Marcá con una X Reseña bibliográfica. Ensayo. Ponencia. Monografía. Informe. Art. de revista especializada. Otros.											
	15. ¿Qué función/es te parece que cumplen los textos académicos y qué características los distinguen de otro tipo de textos?											
	16. ¿En qué oportunidades has escrito textos académicos?											
	17. ¿Qué dificultades se te presentan a la hora de escribir textos académicos?											
	18. ¿Por qué creés que tienes esas dificultades?											
	19. ¿Qué tipo de intervenciones docentes considerás que te han beneficiado en el proceso de escritura académica?											
	20. ¿Qué aspectos te resultan de suma importancia a la hora de pensar en la escritura del TFG?											
	21. ¿Por qué?											
	22. ¿Cómo caracterizarías el proceso de escritura del Trabajo Final de Grado?											
	23. ¿Qué te ayudaría a atravesar este proceso?											

**Observaciones y sugerencias:**



Dimensión	Preguntas	Relevancia					Claridad						
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Escritura mediada con soportes virtuales	24. ¿En qué situaciones has escrito textos académicos grupalmente mediante la plataforma Moodle de la Universidad, Wikis y/o Google Docs?												
	25. ¿Cuáles consideras que son las ventajas que tiene la escritura grupal												
	online de textos académicos respecto de la escritura presencial?												
	26. ¿Cómo han organizado las actividades de escritura para resolver los textos grupalmente en las instancias virtuales?												
	27. ¿Podés identificar etapas o fases?												
	28. ¿Cuáles son las estrategias que ponen en marcha para generar acuerdos cuando se enfrentan a tareas de escritura en grupo?												
	29. ¿De qué manera o en qué circunstancias consideras que es necesaria la participación del docente en el proceso de escritura grupal?												
	30. ¿Cómo caracterizarías la relación entre escritura grupal y conocimiento?												
	31. ¿Por qué?												

**Observaciones y sugerencias:**

Se solicita también su opinión sobre las siguientes cuestiones.

**¿El cuestionario realmente evalúa el objetivo propuesto? ¿Las preguntas resultan suficientes?**

**¿Qué pregunta/s convendría añadir? ¿Cuál/es sugiere eliminar?**

Se agradece cualquier sugerencia y observación adicional.

## 8.7 Anexo 7: devoluciones de expertas al cuestionario para estudiantes

Experta 1:

### ECUESTIONARIO PARA JUICIO DE EXPERTOS/AS

Características del instrumento: El cuestionario que se solicita evaluar será suministrado al alumnado que se encuentre cursando Taller de Apoyo al Trabajo final de Grado de dos carreras de la Universidad Nacional de Villa María. Su objetivo es recabar información acerca de las tareas de escritura individual y grupal que llevan adelante estos estudiantes en su formación profesional y las aplicaciones que utilizan para ello.

Pautas para la evaluación del instrumento: a los fines de la evaluación, se le solicita que pondere la relevancia y la claridad de las preguntas formuladas, considerando la siguiente escala:

1. Irrelevante / Confusa
2. Poco relevante / Poco clara
3. Medianamente relevante / Medianamente clara
4. Relevante / clara
5. Muy relevante / Muy clara

Dimensión	Preguntas	Relevancia					Claridad					
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Datos de estudiantes	1. Género					X						X
	2. Edad					X						X
	3. Carrera					X						X
	4. Años de estudio hasta el momento en esta carrera					X						X

**Observaciones y sugerencias:**

Dimensión	Preguntas	Relevancia					Claridad					
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Escritura	5. ¿Qué tipos de textos escribís con mayor frecuencia en la universidad?					X						X
	6. Para escribir, ¿utilizás papel y lápiz, o escribís directamente en la computadora?					X						X
	7. ¿Qué aplicaciones o software utilizás para escribir (e.g. Word, Googledocs, etc.)?				X							
	8. ¿Cómo describirías tu rutina de escritura?					X					X	
	9. ¿Qué pasos o etapas realizás al momento de escribir?											
	10. ¿Escribís textos para estudiar?				X						X	
	11. ¿Escribís textos para dar a conocer análisis que elaborás?				X						X	
	12. ¿Escribís textos para dar cuenta de producciones propias? ¿Por qué?					X						X
	13. ¿Cuál es la importancia que tiene la escritura para tu desarrollo profesional?					X						

**Observaciones y sugerencias:**

Dimensión	Preguntas	Relevancia					Claridad					
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Escritura académica	14. ¿Qué textos académicos conocés? Marcá con una X Reseña bibliográfica. Ensayo. Ponencia. Monografía. Informe. Art. de revista especializada. Otros.					X						X
	15. ¿Qué función/es te parece que cumplen los textos académicos y qué características los distinguen de otro tipo de textos?				X					X		
	16. ¿En qué oportunidades has escrito textos académicos?					X						X
	17. ¿Qué dificultades se te presentan a la hora de escribir textos académicos?					X						X
	18. ¿Por qué creés que tienes esas dificultades?					X						x
	19. ¿Qué tipo de intervenciones docentes considerás que te han beneficiado en el proceso de escritura académica?					X				X		
	20. ¿Qué aspectos te resultan de suma importancia a la hora de pensar en la escritura del TFG?					X						X
	21. ¿Por qué?					X						X
	22. ¿Cómo caracterizarías el proceso de escritura del Trabajo Final de Grado?					X						X
	23. ¿Qué te ayudaría a atravesar este proceso?					X						x

**Observaciones y sugerencias:**

**No sé si la pregunta 23 va a poder ser respondida por los alumnos.**

Dimensión	Preguntas	Relevancia					Claridad					
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Escritura mediada con soportes virtuales	24. ¿En qué situaciones has escrito textos académicos grupalmente mediante la plataforma Moodle de la Universidad, Wikis y/o Google Docs?				X							X
	25. ¿Cuáles consideras que son las ventajas que tiene la escritura grupal online de textos académicos respecto de la escritura presencial?					X			X			
	26. ¿Cómo han organizado las actividades de escritura para resolver los textos grupalmente en las instancias virtuales?				X			X				
	27. ¿Podés identificar etapas o fases?					X						x
	28. ¿Cuáles son las estrategias que ponen en marcha para generar acuerdos cuando se enfrentan a tareas de escritura en grupo?			X				X				
	29. ¿De qué manera o en qué circunstancias consideras que es necesaria la participación del docente en el proceso de escritura grupal?				X							X
	30. ¿Cómo caracterizarías la relación entre escritura grupal y conocimiento?				X				X			
	31. ¿Por qué?				X			X				

**Observaciones y sugerencias:**

La pregunta 25 da por supuesto de que el estudiante considera ventajosa la escritura grupal online.

En la 28 no se entiende quién es el sujeto de “ponen en marcha”.

En la 31 no se entiende a qué se refiere el ¿Por qué?

Se solicita también su opinión sobre las siguientes cuestiones.

1. **¿El cuestionario realmente evalúa el objetivo propuesto? Sí.**
2. **¿Las preguntas resultan suficientes? Sí.**
3. **¿Qué pregunta/s convendría añadir? ¿Cuál/es sugiere eliminar?**

Reformularía las preguntas señaladas en las observaciones y sugerencias.

Se agradece cualquier sugerencia y observación adicional.

Experta 2:

## CUESTIONARIO PARA JUICIO DE EXPERTOS/AS

Características del instrumento: El cuestionario que se solicita evaluar será suministrado al alumnado que se encuentre cursando Taller de Apoyo al Trabajo final de Grado de dos carreras de la Universidad Nacional de Villa María. Su objetivo es recabar información acerca de las tareas de escritura individual y grupal que llevan adelante estos estudiantes en su formación profesional y las aplicaciones que utilizan para ello.

Pautas para la evaluación del instrumento: a los fines de la evaluación, se le solicita que pondere la relevancia y la claridad de las preguntas formuladas, considerando la siguiente escala:

1. Irrelevante / Confusa
2. Poco relevante / Poco clara
3. Medianamente relevante / Medianamente clara
4. Relevante / clara
5. Muy relevante / Muy clara

Dimensión	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Datos de estudiantes	1. Género					X					X
	2. Edad					X					X
	3. Carrera					X					X
	4. Años de estudio hasta el momento en esta carrera					x					X

**Observaciones y sugerencias:**

Dimensión	Preguntas	Relevancia					Claridad					
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Escritura	5. ¿Qué tipos de textos escribís con mayor frecuencia en la universidad?					X						X
	6. Para escribir, ¿utilizás papel y lápiz, o escribís directamente en la computadora?					X						X
	7. ¿Qué aplicaciones o software utilizás para escribir (e.g. Word, GoogleDocs, etc.)?					X						X
	8. ¿Cómo describirías tu rutina de escritura?											
	9. ¿Qué pasos o etapas realizás al momento de escribir?											
	10. ¿Escribís textos para estudiar?					X						X
	11. ¿Escribís textos para dar a conocer análisis que elaborás?					X						X
	12. ¿Escribís textos para dar cuenta de producciones propias? ¿Por qué?					X						X
	13. ¿Cuál es la importancia que tiene la escritura para tu desarrollo profesional?					X						x

**Observaciones y sugerencias:**



Dimensión	Preguntas	Relevancia					Claridad					
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Escritura académica	14. ¿Qué textos académicos conocés? Marcá con una X Reseña bibliográfica. Ensayo. Ponencia. Monografía. Informe. Art. de revista especializada. Otros.					x						X
	15. ¿Qué función/es te parece que cumplen los textos académicos y qué características los distinguen de otro tipo de textos?					x						X
	16. ¿En qué oportunidades has escrito textos académicos?											
	17. ¿Qué dificultades se te presentan a la hora de escribir textos académicos?					X						x
	18. ¿Por qué creés que tienes esas dificultades?					x						X
	19. ¿Qué tipo de intervenciones docentes considerás que te han beneficiado en el proceso de escritura académica?					X						x
	20. ¿Qué aspectos te resultan de suma importancia a la hora de pensar en la escritura del TFG?					X						X
	21. ¿Por qué?					x						X
	22. ¿Cómo caracterizarías el proceso de escritura del Trabajo Final de Grado?					X						X
	23. ¿Qué te ayudaría a atravesar este proceso?					X						x

**Observaciones y sugerencias:**

Dimensión	Preguntas	Relevancia					Claridad					
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
<b>Escritura mediada soportes virtuales</b>	<b>grupal con</b> 24. ¿En qué situaciones has escrito textos académicos grupalmente mediante la plataforma Moodle de la Universidad, Wikis y/o Google Docs?					x						x
	25. ¿Cuáles consideras que son las ventajas que tiene la escritura grupal					x						X
	online de textos académicos respecto de la escritura presencial?											
	26. ¿Cómo han organizado las actividades de escritura para resolver los textos grupalmente en las instancias virtuales?					X						x
	27. ¿Podés identificar etapas o fases?					X						X
	28. ¿Cuáles son las estrategias que ponen en marcha para generar acuerdos cuando se enfrentan a tareas de escritura en grupo?					X						X
	29. ¿De qué manera o en qué circunstancias consideras que es necesaria la participación del docente en el proceso de escritura grupal?					X						X
	30. ¿Cómo caracterizarías la relación entre escritura grupal y conocimiento?					X						X
	31. ¿Por qué?					X						X

**Observaciones y sugerencias:**

Se solicita también su opinión sobre las siguientes cuestiones.

**¿El cuestionario realmente evalúa el objetivo propuesto?**

**Absolutamente**

**1. ¿Las preguntas resultan suficientes? Sí**

**¿Qué pregunta/s convendría añadir? ¿Cuál/es sugiere eliminar?**

Considero que no hace falta sumar ni eliminar ninguna pregunta.

Se agradece cualquier sugerencia y observación adicional.

**Experta 3**

### **CUESTIONARIO PARA JUICIO DE EXPERTOS/AS**

Características del instrumento: El cuestionario que se solicita evaluar será suministrado al alumnado que se encuentre cursando Taller de Apoyo al Trabajo final de Grado de dos carreras de la Universidad Nacional de Villa María. Su objetivo es recabar información acerca de las tareas de escritura individual y grupal que llevan adelante estos estudiantes en su formación profesional y las aplicaciones que utilizan para ello.

Pautas para la evaluación del instrumento: a los fines de la evaluación, se le solicita que pondere la relevancia y la claridad de las preguntas formuladas, considerando la siguiente escala:

1. Irrelevante / Confusa
2. Poco relevante / Poco clara
3. Medianamente relevante / Medianamente clara
4. Relevante / clara
5. Muy relevante / Muy clara

Dimensión	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Datos de estudiantes	1. Género				X						X
	2. Edad				X						X
	3. Carrera					X				X	
	4. Años de estudio hasta el momento en esta carrera					X		X			

**Observaciones y sugerencias:**

Aunque el punto 4 puede brindar información significativa, sugiero reformularlo para brindarle mayor claridad. Probablemente ese mismo punto debería complementarse con otra información contextual que permita comprender mejor la información allí brindada como por ejemplo si el estudiante trabaja además de estudiar o si ha realizado otra carrera previamente.

Dimensión	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Escritura	5. ¿Qué tipos de textos escribís con mayor frecuencia en la universidad?					X		X			
	6. Para escribir, ¿utilizás papel y lápiz, o escribís directamente en la computadora?				X				X		
	7. ¿Qué aplicaciones o software utilizás para escribir (e.g. Word, GoogleDocs,					X				X	
	8. ¿Cómo describirías tu rutina de escritura?				X						X
	9. ¿Qué pasos o etapas realizás al momento de escribir?					X				X	
	10. ¿Escribís textos para estudiar?					X					X
	11. ¿Escribís textos para dar a conocer análisis que elaborás?					X				X	
	12. ¿Escribís textos para dar cuenta de producciones propias? ¿Por qué?			X			X				
	13. ¿Cuál es la importancia que tiene la escritura para tu desarrollo profesional?					X				X	

**Observaciones y sugerencias:**

En el punto 5, la mención de “tipos de texto” puede prestarse a confusiones si no se brinda información complementaria sobre esa noción teórica. Tal vez podría categorizarse.

En el punto 6 se trabaja sobre la oposición aunque esos modos de escritura pueden convivir. Podría agregarse una tercera opción que los integre.

En el punto 7 sugiero reemplazar e.g. por su forma española.

En el punto 8 se da por sentado que el estudiante posee una rutina de escritura. Tal vez convendría incluir una pregunta previa para verificar que esto sea así.

En el punto 12, “dar cuenta de producciones propias” me resulta una formulación ambigua. No logro comprender sobre qué se pregunta.

En el punto 13, no resulta claro si la pregunta indaga sobre una idea general, tal como puede estar expresada en el plan de estudios, por ejemplo, o si se busca conocer el modo en que el estudiante concibe dicha importancia

Dimensión	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Escritura académica	14. ¿Qué textos académicos conocés? Marcá con una X					X			X		
	Reseña bibliográfica. Ensayo. Ponencia. Monografía. Informe. Art. de revista especializada. Otros.										
	15. ¿Qué función/es te parece que cumplen los textos académicos y qué características los distinguen de otro tipo de textos?					X					X
	16. ¿En qué oportunidades has escrito textos académicos?					X			X		
	17. ¿Qué dificultades se te presentan a la hora de escribir textos académicos?					X					X
	18. ¿Por qué creés que tienes esas dificultades?					X					X
	19. ¿Qué tipo de intervenciones docentes considerás que te han beneficiado en el proceso de escritura académica?					X		X			
	20. ¿Qué aspectos te resultan de suma importancia a la hora de pensar en la escritura del TFG?			X				X			
	21. ¿Por qué?			X							X
	22. ¿Cómo caracterizarías el proceso de escritura del Trabajo Final de Grado?					X			X		
	23. ¿Qué te ayudaría a atravesar este proceso?				X			X			

**Observaciones y sugerencias:**

En la pregunta 14, ¿se busca que el alumno indique los textos cuya denominación reconoce o aquellos con los que ha interactuado de algún modo?

En la pregunta 16, la mención de “oportunidades” no resulta del todo clara.

En la pregunta 18 resulta necesario revisar la concordancia entre la persona gramatical elegida y la conjugación de los verbos.

En la pregunta 19, tengo dudas de que el estudiante pueda identificar con claridad qué es lo que se nombra como “intervenciones docentes” y mucho menos clasificarlas en un “tipo”. Tal vez se puede agregar una nota al pie explicando un poco más qué es lo que se espera que responda.

La pregunta 20 resulta demasiado amplia y general. ¿Se busca indagar sobre aspectos de la escritura?



Dimensión	Preguntas	Relevancia					Claridad					
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Escritura mediada con soportes virtuales	24. ¿En qué situaciones has escrito textos académicos grupalmente mediante la plataforma Moodle de la Universidad, Wikis y/o Google Docs?					X						X
	25. ¿Cuáles consideras que son las ventajas que tiene la escritura grupal online de textos académicos respecto de la escritura presencial?					X						X
	26. ¿Cómo han organizado las actividades de escritura para resolver los textos grupalmente en las instancias virtuales?					X				X		
	27. ¿Podés identificar etapas o fases?					X			X			
	28. ¿Cuáles son las estrategias que ponen en marcha para generar acuerdos cuando se enfrentan a tareas de escritura en grupo?					X				X		
	29. ¿De qué manera o en qué circunstancias consideras que es necesaria la participación del docente en el proceso de escritura grupal?					X						X
	30. ¿Cómo caracterizarías la relación entre escritura grupal y conocimiento?				X					X		
	31. ¿Por qué?				X					X		

**Observaciones y sugerencias:**

En la pregunta 27, ¿se espera una respuesta por sí o por no, o que el estudiante mencione dichas etapas?

Se solicita también su opinión sobre las siguientes cuestiones.

**1. ¿El cuestionario realmente evalúa el objetivo propuesto?**

Creo que el cuestionario evalúa el objetivo propuesto aunque, sobre todo en sus primeras dimensiones, no diferencia con claridad las tareas de escritura que los estudiantes llevan adelante en su formación profesional de otras ajenas a dicho contexto.

## **2. ¿Las preguntas resultan suficientes?**

Creo que son suficientes y, dado que prácticamente no se incluyen preguntas categorizadas, me atrevería a decir que resulta demasiado extenso lo que puede condicionar negativamente una respuesta profunda de las últimas preguntas que son las más relevantes para la investigación.

## **3. ¿Qué pregunta/s convendría añadir? ¿Cuál/es sugiere eliminar?**

Más que eliminar propondría categorizar algunas preguntas para evitar un número tan elevado de preguntas abiertas.

Se agradece cualquier sugerencia y observación adicional.

## 8.8 Anexo 8: Guion entrevista a estudiantes

### GUION ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA ESTUDIANTES

1. Con tus palabras, describime cómo fue tu experiencia escribiendo una reseña colaborativamente.
2. ¿Qué obstáculos aparecieron mientras llevaban adelante la actividad?  
¿Pudieron sortearlos?
3. Previo a la escritura en sí, ¿qué me podés decir en cuanto a la organización de tiempos, la lectura de los materiales? ¿qué aplicaciones o plataformas usaron?, ¿cómo se organizaron antes de comenzar a escribir?
4. ¿Qué relevancia dieron a la planificación? ¿Cómo pensaron el “armado” del texto? ¿Cómo organizaron el plan del texto?
5. Durante la escritura en sí: ¿Cómo realizaron la redacción del texto? ¿qué acuerdos generaron? ¿Pudieron distinguir roles para la escritura del documento? ¿Cómo fueron construyendo el texto? ¿Aparecieron desacuerdos? La organización de la redacción, ¿fue explícita, o se fue dando “sobre la marcha”? ¿Qué plataformas usaron para escribir la reseña?
6. Describime el proceso de revisión del escrito: cómo lo concretaron, quién o quiénes lo llevaron a cabo, cómo organizaron la revisión, en qué momento se hizo, cómo determinaron que estaba listo el documento.
7. ¿Cómo describirías la versión final de la reseña? ¿Considerás que el grupo quedó satisfecho con esta versión? ¿Por qué?
8. ¿Qué ventaja o ventajas encontrás en la producción de un género académico como la reseña realizada colaborativamente mediante tecnologías digitales?  
¿Qué desventaja o desventaja podés señalar?
9. ¿Considerás que aprendiste algo respecto a la escritura, a los géneros, a alguna cuestión que contribuya con tu formación profesional y con la escritura del TFG?

Muchas gracias por tu colaboración

## 8.9 Anexo 9: Diapositivas de Power Point para clase de C1



### Propuesta de trabajo: escritura de una reseña académica

Taller de Apoyo al TFG  
Licenciatura en Trabajo Social  
IAPCS-UNVM



### Estructura de la exposición


- Características de la reseña como género académico.
- Propuesta de escritura grupal de una reseña.
- Escritura colaborativa mediada virtualmente: la herramienta Google Docs y el uso de grupos de WhatsApp.

## ¿Cómo podemos definir a la reseña?

- Objetivo: DESCRIBIR y EVALUAR textos.
- Relevancia de la VALORACIÓN, positiva o negativa a una publicación.

## Algunos tipos de reseñas

- Reseñas de obras literarias: revistas o diarios.
- Reseñas académicas: revistas científicas o especializadas.
- Reseñas de textos académicos disciplinares. No necesariamente son de publicación reciente. Objetivos didáctico-pedagógicos.



## ¿Por qué decimos que la reseña pertenece a los géneros académicos?

- **Ámbito de circulación:** la universidad.
- **Objetivo:** producción de conocimiento.
- **Lenguaje** que tiende a la objetividad.
- **Registro formal y léxico** preciso.
- **Pertenencia** a una comunidad disciplinar o científica específica.



## ¿Qué NO es una reseña?

- NO es un resumen del contenido del texto.
- NO es un collage de citas textuales.

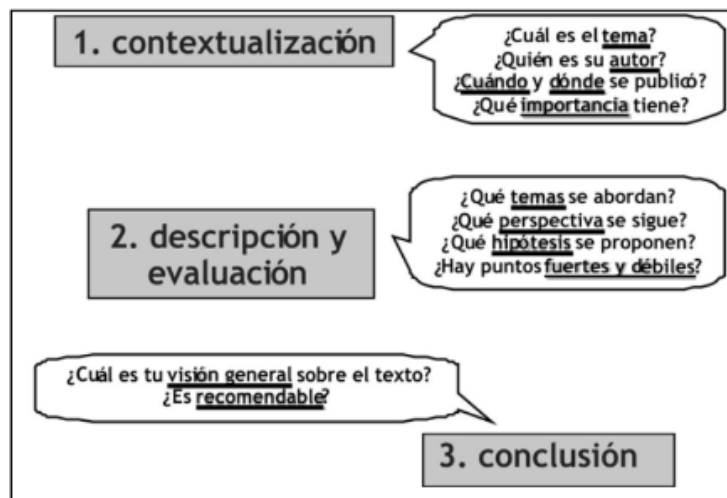
## La voz del reseñador (o de quienes reseñan)

- Distinguir la voz propia de los reseñadores del autor del material que se reseña.
- Verbos de cita. ¡CUIDADO! Citas textuales, solamente en casos absolutamente necesarios.
- Sí pueden dar cuenta de las operaciones discursivas, cognitivas, teóricas, metodológicas que encuentran en el texto.

## Estructura de la reseña

- **CONTEXTUALIZACIÓN** del material bibliográfico.
- **DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN.**  
Es importante que en la descripción se mencione la estructura del texto.  
En cuanto a la evaluación: bien fundada. Puntos de vista propios.
- **CONCLUSIÓN.** Plantea la visión general del texto y si es recomendable o no.

# ESTRUCTURA DE LA RESEÑA



# EJEMPLO

## Reseñas

Trabajo social  
y descolonialidad.  
Epistemologías insurgentes  
para la intervención en lo social  
María Eugenia Hermida  
y Paula Meschini  
(compiladoras)



Reseña a cargo de:	Dra. Susana Cazzaniga*
Lugar y fecha de publicación:	Mar del Plata 2017
Editorial:	EUDEM ISBN 978-987-1921-98-0



*Allí donde intersectan Trabajo Social y Descolonialidad emerge algo del orden de la liberación, que se prefigura ya como resistencia y lucha, ya como construcción y proyecto.*

Con este sugerente párrafo las colegas María Eugenia Hermida y Paula Meschini inician la presentación del libro que tengo el honor de reseñar. El mismo es parte de la trilogía de la Colección Indisciplina(s), producción colectiva e interdisciplinaria que surge del Programa Interdisciplinario sobre Estudios Descoloniales, del Grupo de Investigación “Problemáticas socioculturales” y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Junto a los dos textos que completan la colección “Perspectiva descolonial, debates y problemas” y “Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial” da cuenta de la potencia de los encuentros interdisciplinarios cuando la relación entre distintos campos se basa en los respetos, los reconocimientos mutuos y la capacidad de crítica ante aquello que la intelectualidad disciplinada naturaliza. Libros estos otros que también merecen, con creces, ser leídos.

## Contextualización

gía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial” da cuenta de la potencia de los encuentros interdisciplinarios cuando la relación entre distintos campos se basa en los respetos, los reconocimientos mutuos y la capacidad de crítica ante aquello que la intelectualidad disciplinada naturaliza. Libros estos otros que también merecen, con creces, ser leídos.

## Evaluación

Pero el propósito acá es decir algo sobre la notable producción que compilan Hermida y Meschini. Se trata de un tejido de voces que provienen de diferentes países de Nuestra América -usando ya lenguaje descolonial- como Costa Rica, Colombia, Chile, Venezuela, Ecuador y representando a Argentina, de Misiones, Catamarca, Mar del Plata, Mendoza y la Patagonia. Esta amplitud ayuda a reconocer la riqueza de la heterogeneidad de tradiciones de trabajo social en esta Latinoamérica junto a un enhebrado que las contiene en tanto propuestas, cuestionadoras del orden social injusto e impugnadoras de los conocimientos colonizados.

Estructurado en dos partes, la primera agrupa seis artículos bajo el tema "Discusiones epistémicas en torno al Trabajo Social descolonial: genealogías, conceptos, perspectivas". Tal como lo anticipa el subtítulo, en esta sección nos encontramos con reflexiones, ensayos, discusiones que colocan bajo examen categorías muy caras para nuestro campo y de otras disciplinas de las ciencias sociales, desde interpelaciones epistémicas indisciplinadas. Alfredo Carballada aborda la cuestión del Otro en su constante negación de parte del eurocentrismo, advirtiendo sobre los efectos de estas miradas en la intervención social y la imperiosa necesidad de cons-

## Descripción

truir análisis situados que reposicionen la Otredad en sus tradiciones culturales. La colega colombiana actualmente radicada en Costa Rica Marisol Patiño Sánchez, que quizás junto a Esperanza Gómez-Hernández han sido precursoras del pensamiento descolonial en la Región Andina, se adentra a otras matrices de análisis para comprender lo social en Nuestra América, cuestionando los paradigmas burgueses, eurocéntricos, androcéntricos, heteronormativos, adultocéntricos, entre los más reconocidos. En ese marco visibiliza los aportes de trabajo social en la construcción de saberes descoloniales, proponiendo la instalación de espacios de reflexión-acción-formación pertinentes a estas perspectivas. Sigue en este entretejido de saberes la propuesta de un trabajo social emancipador como aporte a los procesos de descolonialidad, de la mano de Silvana Martínez y Juan Agüero. La autora y el autor reconstruyen en términos comparativos los procesos políticos emancipatorios y los descoloniales identificando las marcas comunes que los mismos presentan, insistiendo en la necesidad de reconfigurar el mundo de la vida recuperando los saberes populares. Esperanza Gómez-Hernández, colombiana ella, centra sus reflexiones en trabajo social que aboga por la pluralidad histórica de nuestra profesión. De allí que proponga un trabajo social intercultural crítico y decolonial que permita develar la matriz colonial que subyace en las interpretaciones e intervenciones sociales.

## Descripción

Toda esta producción se encuentra precedida por una introducción a la colección a cargo de Paula Meschini y Luis Porta, por la presentación de las compiladoras a la que hice alusión al inicio de la reseña y por un prólogo de Ana Josefina Arias con reflexiones precisas e inteligentes sobre el texto.

## Descripción

Hasta aquí he intentado presentar las ideas centrales sin dejar por fuera a ninguna ni a ningún sentipensante protagonista de esta obra en tanto coincido con la importancia de revalorizar lo colectivo. Pretendo con esta presentación que el lector y la lectora comprenda la intensidad de los temas y se sientan compelidos a su lectura, cuestión que le aportará una visión otra sobre trabajo social, con la que podrá acordar o no, pero que de ninguna manera podrá ignorar.

No quiero cerrar esta reseña sin dejar algunas reflexiones que el texto me fue provocando.

Toda nueva producción siempre produce satisfacción y orgullo. No es para menos en tanto son aportes que consolidan el campo. En este caso particular me interesa destacar que no es un aporte más sino que se trata, desde mi punto de vista, de la presentación de una perspectiva diferente que viene a contribuir a la construcción del pensamiento crítico en trabajo social. Por otra parte las y los que como yo transitamos desde hace bastante tiempo por la profesión y pudimos leer por la década de 1970 a Fanon, Kush y adentrarnos a la filosofía de la liberación, reencontrar en plumas jóvenes estas referencias casi podría decir que nos conmueven. De alguna manera asalta esa idea persistente que en ciertos momentos, como por ejemplo los que estamos viviendo, se vuelve pregunta más que aseveración: nada fue en vano. Por último y siempre pensando en los aportes, considero que adentrarnos y

## Evaluación



más que aseveración: nada fue en vano. Por último y siempre pensando en los aportes, considero que adentrarnos y abrazar esta perspectiva inscribe en las posturas críticas de la profesión si a la vez se conocen las teorías eurocéntricas a las que se cuestiona y se tenga la formación suficiente como para dialogar con las corrientes críticas de la modernidad occidental. Los trabajos conjuntos de Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein (1992) son ejemplos más que contundentes que esas conexiones no solo son posibles sino que necesarias. Por otra parte no se trata de una vuelta romántica al pasado ya que tal como lo dijera Quijano el pasado es o puede ser la experiencia del presente, no su nostalgia, ni a una exaltación de lo popular como trama intocada, sino “una recuperación de las pistas abandonadas hacia una historia diferente, un trabajo en las brechas y fracturas de una realidad social existente” (Segato, 2013) para subvertir las condiciones colonizadas en que se erige el poder, el saber, el ser y el hacer.

## Conclusión

### Caja de herramientas lingüísticas

- Para la contextualización
- Para la descripción
- Para la evaluación/ valoración
- Para la conclusión o cierre



## Para la contextualización

- Frases de inicio:

Este material es resultado de una investigación...

Las autoras del artículo pertenecen a un grupo de investigación que estudia...

Este artículo se ubica en la línea de los estudios...

El texto que reseñamos tiene como tema general...

- En la contextualización se debe ubicar el planteo/ tema/ línea que trabajan las autoras.



## Para la descripción

- Para iniciar las descripciones, conectores de orden:

En primer lugar; en segundo lugar;  
posteriormente; seguidamente;

- Verbos para la descripción del contenido de los apartados: en **tercera** persona.

Ejemplos:

Presenta, plantea, da cuenta, muestra,  
desarrolla, cuestiona, reflexiona, resalta,  
analiza, precisa...

## Para la descripción

- Sujetos de la oración:

El material/ el artículo/ el texto/ el estudio/  
el trabajo/ la ponencia/ la presentación.

Las autoras/ las investigadoras/ las  
especialistas/ las expertas.

## Para la evaluación o valoración

- Empleo de subjetivemas: adjetivos o frases que expresan punto de vista.
- Deben referirse a los conceptos, metodologías, decisiones que se plantean en el material.
- Algunos adverbios:  
Altamente/ escasamente/  
probablemente/pobremente/  
auténticamente/ merecidamente/

## Para la evaluación

Valoraciones positivas	Valoraciones negativas
RESULTA/ ES/ PARECE	
INTERESANTE	CONFUSO
RELEVANTE	IRRELEVANTE
IMPORTANTE	CONTRADICTORIO
SIGNIFICATIVO	INSIGNIFICANTE
ALTAMENTE VALORABLE	INCOHERENTE
ACERTADO	DESACERTADO
ADECUADO	INADECUADO
IMPRESINDIBLE	VALORABLE

## Para la conclusión

- Se pueden emplear conectores de cierre, como: finalmente, para concluir/ finalizar...
- Puede escogerse la primera persona del plural:  
Consideramos/ sostenemos/ apreciamos/  
valoramos/ concordamos/ discordamos/  
aceptamos/ negamos/ nos oponemos/
- O bien el uso del se impersonal:  
Se considera/ se sostiene/ se aprecia/ se valora/  
se concuerda/ se acepta/ se niega/ se pone en  
discusión...

## Propuesta de escritura de una reseña

- Momento de lectura del material fuente

Atención al paratexto.

Lectura detenida del material: toma de notas.

Determinación del tema central del artículo, cómo se estructura y contenido de cada apartado.

Puntos a favor y en contra del material.

## Propuesta de escritura de una reseña

- Momento de escritura de la reseña

### A) **Etapas de planificación.**

Planificación del esquema de la reseña.

Armar un grupo de WhatsApp para acordar: estructura de la reseña, partes y contenido de cada partes.

Definir si se distribuirán la escritura de las diferentes partes, o si todos escribirán todas las partes.

Comenzarán a trabajar en un documento de Google Docs. Allí van a plantear la estructura de la reseña y el contenido de cada parte.

Tengan en cuenta la herramienta “comentario” en todo el proceso.



## Propuesta de escritura de una reseña

### **B) Etapa de escritura propiamente dicha**

Escritura de la reseña del artículo: despliegue de todo lo planificado en la fase anterior.

Estructura de la reseña:  
contextualización-descripción y  
evaluación-conclusión.

Consideración de la relevancia de la corrección:  
señalamientos y modificaciones de fragmentos  
ambiguos, confusos o de difícil comprensión.

Revisión del aspecto gramatical-sintáctico y la  
ortografía.

## Propuesta de escritura de una reseña

### **C) Etapa de revisión.**

Revisión y edición: lectura detenida del  
documento final.

Revisión y ajustes necesarios para que el  
escrito final sea adecuado a la consigna  
planteada.

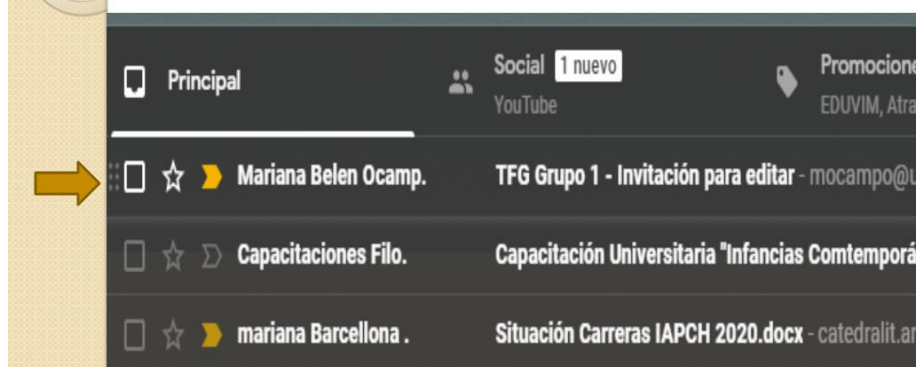
Discusión sobre la organización de la  
revisión.

Definición del cierre, descarga y envío del  
trabajo final.

## Fechas importantes

Fecha	Actividad
14/08	Presentación de la propuesta.
Desde el 15/08 al 20/08	Tareas de planificación.
Desde el 20/08 al 28/08	Tareas de escritura.
Desde el 28/08 al 31/08	Tareas de revisión y entrega de la versión final.

## SOBRE LA APLICACIÓN GOOGLE DOCS





## TFG Grupo 1 - Invitación para editar Recibidos x

 **Mariana Belen Ocampo (vía Documentos de Google)** <drive-share-noreply@google.com> para mí




mocampo@unvm.edu.ar te ha invitado a **editar** el siguiente documento:

 **TFG Grupo 1**















 [Abrir en Docs.](#)

Documentos de Google: crea y modifica documentos online.  
Google LLC, 1500 Amphitheatre Parkway, Mountain View, CA 94043, USA  
Has recibido este correo electrónico porque mocampo@unvm.edu.ar ha compartido un documento de Documentos de Google contigo.



☆   

er Insertar Formato Herramientas Complementos Ayuda Última modificación hace unos segundos

0% Texto norm... Arial 11 **B** *I* U **A**              

2 1 1 2 1 2 1 4 1 5 **Cursiva (Ctrl+I)** 9 10 11 12 13 14 15 17

La aplicación funciona igual que cualquier procesador de texto, como el Word, por ejemplo

# Herramienta “comentario”

La aplicación funciona igual que cualquier procesador de texto, como el Word, por ejemplo

Añadir un comentario

La aplicación funciona igual que cualquier procesador de texto, como el Word, por ejemplo

La aplicación funciona igual que cualquier procesador de texto, como el Word, por ejemplo

Mariana Belen Ocampo

Aquí escriben lo que consideren necesario: dudas, correcciones...

Comentar Cancelar

Publicar comentario

La aplicación funciona igual que cualquier procesador de texto, como el Word, por ejemplo

Mariana Belen Ocam... 13:03 Hoy

Aquí escriben lo que consideren necesario: dudas, correcciones...

La aplicación funciona igual que cualquier procesador de texto, como el Word, por ejemplo

Mariana Belen Ocam... 13:03 Hoy

Aquí escriben lo que consideren necesario: dudas, correcciones...

Responder...



## BIBLIOGRAFÍA

- Cazzaniga, S. (2019). Reseña sobre Trabajo Social y Descolonialidad. En *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*. Año 9 - Nro. 17.
- Navarro, F. & Abramovich, A. L. (2013). "La reseña académica" en *Encarrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines, UNGS.
- Parodi, G. (2007) "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio", en *Signos*, n°40(63), pp. 147-178.

## 8.10 Anexo 10: propuesta de escritura C1

### CONSIGNAS DE LA PROPUESTA DE ESCRITURA

Artículo a reseñar: **Linardelli, M y Pessolano, D. (2019). La producción de conocimiento en Trabajo Social, una lectura desde las epistemologías del sur y feministas.**

Se encuentra en la carpeta de Drive compartida en el aula virtual de la cátedra.

Cómo escribir una reseña colaborativa:

1. Momento de lectura del material fuente:
  - a. Presten atención al paratexto del artículo teniendo en cuenta la información que brinda sobre la publicación, las autoras y la estructura/ apartados que presenta. Tomen nota de estos datos que les ofrece el paratexto.
  - b. Realicen una lectura detenida del material. Pueden hacer anotaciones, extraer frases que les resulten importantes de resaltar y, en caso de que les sea posible, marcar el texto.
  - c. Enuncien en un párrafo cuál es el tema central del artículo.
  - d. ¿Cómo se estructura el texto y qué contenidos desarrollan las autoras en cada apartado?
  - e. Anoten puntos a favor (es decir, valoraciones positivas) y en contra (valoraciones negativas) que puedan encontrar en el material. Para ello, puede resultarles de ayuda ir apuntando estas evaluaciones apartado por apartado.

2. Momento de escritura de la reseña

Podemos distinguir tres fases (planificación, escritura y revisión) o etapas en este segundo momento. Vale aclarar que estas etapas son recursivas y no lineales, es decir, que podemos encontrarnos en la etapa de revisión y encontrarnos con la necesidad de volver sobre algún elemento de la planificación que precisamos cambiar.

a. **Etapas de planificación.**

Estas tareas constituyen un punto fundamental para el desarrollo del escrito porque se generan los consensos y las negociaciones acerca de cómo se va a producir el texto. En esta fase, planificarán el esquema de la reseña, por lo cual es importante que los acuerdos entre ustedes se expliciten.

Las indicaciones para esta parte del trabajo son las siguientes:

- Les sugiero que armen un grupo de WhatsApp con el fin de ponerse de acuerdo sobre la estructura de la reseña, sus partes y el contenido de cada una de esas partes. Esto seguramente les llevará a discutir el contenido del texto leído hasta llegar a algunos acuerdos. Si el grupo de WhatsApp les resulta insuficiente pueden organizar una videoconferencia y grabar el encuentro.
- Después de acordar la estructura, se pueden organizar, plantear y resolver dudas acerca de la tarea de escritura, poner en común las ideas acerca de cómo distribuirán las tareas, cómo van a escribir la reseña, si necesitarán reunirse mediante videollamadas o se lo resolverán de manera asincrónica. Dos aclaraciones: Ponerse de acuerdo sobre cómo escribir implica definir si, una vez acordado el contenido de cada parte, se distribuirán la escritura de las diferentes partes. O si todos escribirán todas las partes. En caso de reunirse por videollamadas es importante grabarla y enviarla a Mariana.
- Trabajen con la idea del torbellino de ideas. Aunque al principio les resulte un tanto desordenado, mientras más ideas puedan plasmar, más rico será el texto.
- Una vez que se hayan puesto de acuerdo acerca de la estructura que tendrá la reseña, comenzarán a trabajar en un documento compartido de la aplicación Google Docs. Allí van a plantear la estructura de la reseña y el contenido de cada parte.

Tengan en cuenta la herramienta “comentario” de Google Docs en todo el proceso.

b. **Etapas de redacción o escritura propiamente dicha.**

- Como hemos anticipado antes, deberán negociar entre ustedes (y explicitar en el grupo de WhatsApp o por medio de comentarios) cómo llevarán adelante la escritura de la reseña. Para que sea un verdadero trabajo colaborativo es importante que todos participen en el proceso.
- Escriban la reseña del artículo. Para la redacción, van a desplegar todo lo planificado en la fase anterior.
- Recuerden que la reseña debe comenzar con la contextualización del material, debe presentar una descripción del material, una evaluación en la que valoren aspectos positivos y negativos del texto y una conclusión en la que recomienden o no el material en función de las valoraciones que ponderaron.
- En esta fase de escritura es imprescindible la corrección, entendida como los señalamientos y modificaciones de aquellos fragmentos del texto que resulten ambiguos, confusos o de difícil comprensión. También implica la revisión del aspecto gramatical-sintáctico y la ortografía.

c. **Etapas de revisión.**

- Revisión y edición: una vez completo el trabajo de escritura, es necesario que se lea detenidamente el documento y se revise para realizar los ajustes necesarios para que el escrito final sea adecuado a la consigna planteada y a los objetivos que persigue.
- Tienen que discutir cómo llevarán a cabo esta etapa. Si todos revisarán todas las partes o si se distribuirán.
- Deben definir quién cerrará, bajará y mandará el trabajo final.

Es importante que, paralelamente a la escritura en este documento, interactúen y se pongan de acuerdo entre ustedes sobre lo que irán produciendo. La negociación, la socialización, el planteo de desacuerdos, las retroalimentación, la validación de aportes entre ustedes es muy relevante para esta parte del trabajo.

**Pautas formales del escrito:**



Extensión: entre 600 y 800 palabras. Alineado del texto: Justificado.  
Interlineado 1.5. El trabajo debe estar escrito en letra arial 12, a excepción del título.

Presentación:

1º Título del artículo reseñado en negrita y centrado. Letra arial 14 sin mayúscula sostenida.

2º Nombre de las autoras del artículo.

3º Datos de publicación.

4º En negrita y mayúscula sostenida, la palabra: RESEÑA.

5º Cuerpo del texto de la reseña.

6º Nombre y apellido de los integrantes del grupo con sus respectivos números de legajo.

FECHAS DE ENTREGA SEGÚN CADA ETAPA:

Fecha	Actividad
14/08	Presentación de la propuesta por parte de la Prof. Mariana Ocampo.
Desde el 15/08 al 20/08	Tareas de planificación.
Desde el 20/08 al 28/08	Tareas de escritura.
Desde el 28/08 al 31/08	Tareas de revisión y entrega de la versión final.

## 8.11 Anexo 11: Diapositivas de Power Point para clase de C2

### Propuesta de trabajo: escritura de una reseña académica

Taller de Apoyo al TFG  
Licenciatura en Psicopedagogía  
IAPCH-UNVM

#### Estructura de la exposición

- Características de la reseña como género académico.
- Propuesta de escritura grupal de una reseña.

#### ¿Cómo podemos definir la reseña?

- Objetivo: DESCRIBIR y EVALUAR textos.
- Relevancia de la VALORACIÓN, positiva o negativa, a una publicación.

---

### **Algunos tipos de reseñas**

- Reseñas de obras literarias: revistas o diarios.
  - Reseñas académicas: revistas científicas o especializadas.
  - Reseñas de textos académicos disciplinares. No necesariamente son de publicación reciente. Objetivos didáctico-pedagógicos.
- 

---

### **¿Por qué decimos que la reseña pertenece a los géneros académicos?**

- Ámbito de circulación: la universidad.
  - Objetivo: producción de conocimiento.
  - Lenguaje que tiende a la objetividad.
  - Registro formal y léxico preciso.
  - Pertenencia a una comunidad disciplinar o científica específica.
- 

---

### **¿Qué NO es una reseña?**

- NO es un resumen del contenido del texto.
  - NO es un collage de citas textuales.
-

---

## La voz del reseñador (o de quienes reseñan)

- Distinguir la voz propia de los reseñadores del autor del material que se reseña.
  - Verbos de cita. ¡CUIDADO! Citas textuales, solamente en casos absolutamente necesarios.
  - Sí pueden dar cuenta de las operaciones discursivas, cognitivas, teóricas, metodológicas que encuentran en el texto.
- 

---

## Estructura de la reseña

- CONTEXTUALIZACIÓN del material bibliográfico.
- DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN.

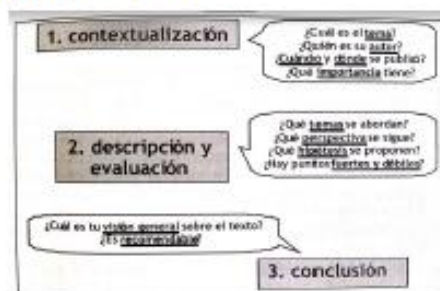
Es importante que en la descripción se mencione la estructura del texto.

En cuanto a la evaluación: bien fundada. Puntos de vista propios.

- CONCLUSIÓN. Plantea la visión general del texto y si es recomendable o no.
- 

---

## Estructura de la reseña



## Ejemplo

### Artículo completo:

<https://www2.hum.unrr.edu.ar/nis/index.php/contextos/article/view/1003/1053>

### Datos de la reseña publicada:

Jakob, I. (2018). Sandra Bertoldi, Viviana Bolletta, Gisela Ponzo, Soledad Verocchino, Analisa Castillo, Delicia B. M. Ros, Renata Scalasa, Fernando Lima. Formar investigadores en Psicopedagogía. Los desafíos para la enseñanza. Buenos Aires, Biblos, 2018. 89 páginas. Prólogo de Roberto Follari. [Reseña]. Revista Contextos de Educación. 20(27), 106-107.

## CONTEXTUALIZACIÓN

El libro es la concreción de una de las iniciativas generadas a partir del I Encuentro Nacional de Cátedras de Epistemología en Psicopedagogía que se concretó en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA) de la Universidad Nacional del Comahue, en mayo de 2016.

Los autores, implicados en aquel encuentro, participan en el dictado de asignaturas que forman el "Área de teoría y metodología de las ciencias sociales y humanas" del plan de estudio de Psicopedagogía de la Universidad Nacional del Comahue, a saber: Filosofía, Ciencia y Conocimiento Científico, Epistemología Disciplinar, Metodología de la Investigación y Seminario de Tesis. La mayoría de ellos acredita formación psicopedagógica a nivel de grado, en tanto otros tienen formación filosófica. Además de formadores de psicopedagogos, son investigadores. Reunidos en esta publicación evidencian preocupaciones compartidas y desafíos asumidos en torno a la formación y práctica psicopedagógica en un escenario auspicioso por las vinculaciones discipli-

## DESCRIPCIÓN

Aquí, los aportes que el libro nos ofrece se inscriben en espacios colectivos de reciente conformación en los que confluye la preocupación por la formación epistemológica y en investigación en las carreras de psicopedagogía. Ahora bien, la preocupación no se circunscribe solamente al mejoramiento de las prácticas de enseñanza y a la formación de grado, preocupación en sí misma relevante, por cierto. Se advierte otra intencionalidad, estrechamente vinculada con la anterior, que es la de promover la consolidación de la Psicopedagogía como ámbito de producción científica y como práctica de investigación, más allá de su consolidación como área y práctica de intervención profesional.

Para alcanzar esos propósitos, desde el punto de vista de los temas que se abordan, los autores nos presentan un panorama acerto del estado de situación de la formación filosófica y de producción científica que se ofrece en las carreras de Psicopedagogía en diversas universidades públicas y privadas de la Argentina. Se detienen en la trayectoria que han tenido los espacios curriculares vinculados a una formación en la Universidad del Comahue en Viedma en tanto institución que aloja sus experiencias. Hecho este recorrido, los autores -doctores- intentan responder a las preguntas por qué, para qué, qué y cómo enseñar esas asignaturas a estudiantes de Psicopedagogía. Finalmente, recuperan el modo a partir del cual intentan potenciar las articula-

---

ciones entre docencia, investigación y extensión/transferencia.

Bajo esta lógica se estructuran los cinco capítulos que conforman el libro y que se corresponden con las materias que enseñan: La enseñanza de Filosofía en Psicopedagogía de Gisela M. Ponce y Delicia B. M. Ros, La enseñanza de Ciencias y Conocimiento Científico en Psicopedagogía de Sandra Bertoldi y Soledad Vercellino, La enseñanza de la Epistemología en Psicopedagogía de Sandra Bertoldi, Soledad Vercellino y Fernando Lima, La enseñanza de la metodología en Psicopedagogía de Viviana Bolletta, Analisa Castillo y Renata Scalesa y El seminario de tesis en la carrera de Psicopedagogía de Viviana Bolletta, Analisa Castillo y Renata Scalesa.

El recorrido de la formación científica y filosófica en los planes de estudio de psicopedagogía de universidades públicas y privadas, es recuperado, entre otros tópicos, por Roberto Follari en el prólogo del libro. El análisis que allí se ofrece nos advierte acerca del impacto para la formación y práctica profesional psicopedagógica (incluida la investigación), según la ausencia o presencia de materias vinculadas a la filosofía, a la ciencia y a la investigación, de la distribución de esas materias y del grado de problematización al respecto.

---

---

## EVALUACIÓN

Tomadas en conjunto las respuestas que se ofrecen en cada capítulo acerca de las razones y propósitos que orientan cada una las materias a las que se refieren, interesa señalar la conformación de un tejido que alude tanto a la conformación subjetiva de los aprendices de psicopedagogía y, en estrecha relación con ello, a los aprendizajes conceptuales y metodológicos que se esperan que logren en tanto futuros investigadores y profesionales del campo psicopedagógico. En ello, en la construcción de una disposición crítica y reflexiva en el campo de la investigación y la intervención profesional en el trayecto de la formación de grado, se sienta finalmente la posibilidad de desarrollo epistemológico y científico de la Psicopedagogía.

En definitiva, cada capítulo y todos ellos a la vez, ponen en evidencia experiencias comprometidas con la Psicopedagogía. Experiencias de reflexión y análisis acerca del actual desarrollo del campo disciplinar y profesional, acerca de las necesidades de formación y acerca del qué, por qué, para qué y cómo enseñar para formar psicopedagogos. Parece improbable promover una actitud reflexiva y crítica en nuestros estudiantes si ello no va de la mano de esa misma actitud en lo que a nosotros, como formadores e investigadores, nos compete. Así, los autores comparten las construcciones hasta el momento alcanzadas como resultado de un laborioso proceso de revisión permanente de sus prácticas de enseñanza en el contexto de un plan que forma psicopedagogos.

---

---

## CONCLUSIÓN

Para quienes asumimos que el conocimiento profesional psicopedagógico no se circunscribe a un dominio de técnicas preestablecidas sino que supone la generación de saberes ajustados a la singularidad de los problemas, al reconocimiento y discernimiento de la complejidad inherente a las situaciones de intervención y estudio, a la elección de teorías y procedimientos que lo posibilitan, a la elaboración de las complejas relaciones entre teoría y práctica, a la incomodidad de preguntarnos acerca del por qué, el qué y el cómo de los quehaceres psicopedagógicos, la actitud crítica y reflexiva es ineludible. Y para ello, la formación filosófica epistemológica y científica en Psicopedagogía tiene mucho para aportar. La lectura de este libro representa el inicio, o tal vez la continuidad, de un diálogo en torno al papel que nos cabe en la formación psicopedagógica para avanzar en la consolidación y enriquecimiento de saberes no solo en el marco de la intervención profesional sino también en el de la producción científica.

---

---

## CAJA DE HERRAMIENTAS LINGÜÍSTICAS

---

- Para la contextualización
- Para la descripción
- Para la evaluación/ valoración
- Para la conclusión o cierre

### Para la contextualización

- Frases de inicio:

Este material/ estos materiales es/son resultado de una investigación...

Las autoras/ los autores del artículo/ capítulo/ manual pertenecen a un grupo de investigación que estudia...

Este libro/ artículo se ubica en la línea de los estudios...

El texto que reseñamos tiene como tema general...

- En la contextualización se debe ubicar el planteo/ tema/ línea que trabajan las autoras/ los autores.

### Para la descripción

- Para iniciar las descripciones, conectores de orden:

En primer lugar; en segundo lugar; posteriormente;  
seguidamente;

- Verbos para la descripción del contenido de los apartados: en **tercera** persona.

Ejemplos:

Presenta, plantea, da cuenta, muestra, desarrolla,  
cuestiona, reflexiona, resalta, analiza, precisa...

### Para la descripción

- Sujetos de la oración:

El material/ el artículo/ el texto/ el estudio/ el trabajo/ la ponencia/ la presentación.

Los autores/ los investigadores/ los especialistas/ los expertos.

### Para la evaluación o valoración

- Empleo de subjetivemas: adjetivos o frases que expresan punto de vista.
- Deben referirse a los conceptos, metodologías, decisiones que se plantean en el material.
- Algunos adverbios:

Altamente/ escasamente/ probablemente/pobremente/  
auténticamente/ mercedamente/

### Para la evaluación

Valoraciones positivas	Valoraciones negativas
RESULTA/ ES/ PARECE	
INTERESANTE	CONFUSO
RELEVANTE	IRRELEVANTE
IMPORTANTE	CONTRADICTORIO
SIGNIFICATIVO	INSIGNIFICANTE
ALTAMENTE VALORABLE	INCOHERENTE
ACERTADO	DESACERTADO
ADECUADO	INADECUADO
IMPRESINDIBLE	VALORABLE



### Para la conclusión

- Se pueden emplear conectores de cierre, como: finalmente, para concluir/ finalizar...
- Puede escogerse la primera persona del plural:  
Consideramos/ sostenemos/ apreciamos/ valoramos/ concordamos/  
discordamos/ aceptamos/ negamos/ nos oponemos/
- O bien el uso del *se* impersonal:  
Se considera/ se sostiene/ se aprecia/ se valora/ se concuerda/ se acepta/ se  
niega/ se pone en discusión...

### Propuesta de escritura de una reseña

- Momento de lectura del material fuente  
Atención al paratexto.  
Lectura detenida de los materiales: toma de notas.  
Determinación del tema central del artículo, cómo se estructura y contenido de cada apartado.  
Puntos a favor y en contra del material.

### Propuesta de escritura de una reseña

- Momento de escritura de la reseña  
A) **Etapas de planificación.**  
Planificación del esquema de la reseña.  
Armar un grupo de WhatsApp para acordar: estructura de la reseña, partes y contenido de cada partes.  
Definir si se distribuirán la escritura de las diferentes partes, o si todos escribirán todas las partes.  
Comenzarán a trabajar en un documento de Google Docs. Allí van a plantear la estructura de la reseña y el contenido de cada parte.  
Tengan en cuenta la herramienta "comentario" en todo el proceso.

## **Propuesta de escritura de una reseña**

### **B) Etapa de escritura propiamente dicha**

Escritura de la reseña del artículo: despliegue de todo lo planificado en la fase anterior.

Estructura de la reseña: contextualización-descripción y evaluación-conclusión.

Consideración de la relevancia de la corrección: señalamientos y modificaciones de fragmentos ambiguos, confusos o de difícil comprensión.

Revisión del aspecto gramatical-sintáctico y la ortografía.

## **Propuesta de escritura de una reseña**

### **C) Etapa de revisión.**

Revisión y edición: lectura detenida del documento final.

Revisión y ajustes necesarios para que el escrito final sea adecuado a la consigna planteada.

Discusión sobre la organización de la revisión.

Definición del cierre, descarga y envío de la versión final.

## **Referencias bibliográficas**

- Jakob, I. (2018). Sandra Bertoldi, Viviana Bolletta, Gisela Ponzo, Soledad Vercellino, Analisa Castillo, Delicia B. M. Ros, Renata Scalesa, Fernando Lima. Formar investigadores en Psicopedagogía. Los desafíos para la enseñanza. Buenos Aires, Biblos, 2018. 89 páginas. Prólogo de Roberto Follari. [Reseña]. *Revista Contextos de Educación*. 20(27), 106-107
- Navarro, F. & Abramovich, A. L. (2013). "La reseña académica" en *Encarrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines, UNGS.
- Parodi, G. (2007) "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio", en *Signos*, nº40(63), pp. 147-178.

## 8.12 Anexo 12: propuesta de escritura C2

### CONSIGNAS DE LA PROPUESTA DE ESCRITURA

Material bibliográfico a reseñar:

**Achilli, E. (2009). Módulo Taller de Investigación de la Maestría en Didáctica de la Enseñanza**

**Media. Uruguay: ANEP**

**INFD (2015). Introducción al Diseño de Proyectos de Investigación. Compilación de clases del**

**Seminario Virtual Área de Investigación Educativa. INFD: Buenos Aires.**

**Sabino, C. (1987). Capítulo 6. En *Cómo hacer una Tesis (Guía para elaborar y redactar***

***trabajos científicos*). Caracas: PANAPO.**

Cómo escribir una reseña colaborativa: en grupos de hasta cuatro integrantes.

1. Momento de lectura del material fuente:

a. Presten atención al paratexto del material bibliográfico teniendo en cuenta la información

que brinda sobre la publicación, los autores y la estructura/ apartados que presenta.

Tomen nota de estos datos que les ofrece el paratexto.

b. Realicen una lectura detenida del texto. Pueden hacer anotaciones, extraer frases que les

resulten importantes de resaltar y, en caso de que les sea posible, marcar el texto.

c. Enuncien en un párrafo cuál es el tema central del artículo.

d. ¿Cómo se estructura el texto y qué contenidos desarrollan las autoras en cada apartado?

e. Anoten puntos a favor (es decir, valoraciones positivas) y en contra (valoraciones negativas) que puedan encontrar en el material. Para ello, puede resultarles de ayuda ir

apuntando estas evaluaciones apartado por apartado.

2. Momento de escritura de la reseña

Podemos distinguir tres fases (planificación, escritura y revisión) o etapas en este segundo

momento. Vale aclarar que estas etapas son recursivas y no lineales, es decir, que podemos

encontrarnos en la etapa de revisión y que se nos presente la necesidad de volver sobre

algún elemento de la planificación que precisamos cambiar.

#### **a. Etapa de planificación.**

Estas tareas constituyen un punto fundamental para el desarrollo del escrito porque se

generan los consensos y las negociaciones acerca de cómo se va a producir el texto.

En esta fase, planificarán el esquema de la reseña, por lo cual es importante que los acuerdos entre ustedes se expliciten.

Las indicaciones para esta parte del trabajo son las siguientes:

- Les sugiero que armen un grupo de WhatsApp con el fin de ponerse de acuerdo sobre la estructura de la reseña, sus partes y el contenido de cada una de esas partes. Esto seguramente les llevará a discutir el contenido del texto leído hasta llegar a algunos acuerdos. Si el grupo de WhatsApp les resulta insuficiente pueden organizar una videoconferencia y grabar el encuentro.

- Después de acordar la estructura, se pueden organizar, plantear y resolver dudas acerca de la tarea de escritura, poner en común las ideas acerca de cómo distribuirán las tareas, cómo van a escribir la reseña, si necesitarán reunirse mediante videollamadas o se lo resolverán de manera asincrónica. Dos aclaraciones: Ponerse de acuerdo sobre cómo escribir implica definir si, una vez acordado el contenido de cada parte, se distribuirán la escritura de las diferentes partes. O si todos escribirán todas las partes. En caso de reunirse por videollamadas es importante grabarla y enviarla a Mariana.

- Trabajen con la idea del torbellino de ideas. Aunque al principio les resulte un tanto desordenado, mientras más ideas puedan plasmar, más rico será el texto.

- Una vez que se hayan puesto de acuerdo acerca de la estructura que tendrá la reseña, comenzarán a trabajar en un documento compartido de la aplicación Google Docs. Allí van a plantear la estructura de la reseña y el contenido de cada parte.

Tengan en cuenta la herramienta “comentario” de Google Docs en todo el proceso.

Vale aclarar que pueden determinar que a todos los acuerdos los plasmarán, desde el principio en el

Documento de Google, prescindiendo del grupo de WhatsApp. En este caso, deben explicitar las

decisiones que vayan tomando en el documento compartido.

Dirección de mail con la cual deberán compartir el documento de Google: [mocampo@unvm.edu.ar](mailto:mocampo@unvm.edu.ar)

Número de teléfono para agregar para los grupos de WhatsApp: 0353-154237595

#### **b. Etapa de redacción o escritura propiamente dicha.**

- Como hemos anticipado, deberán negociar entre ustedes (y explicitar en el grupo de

WhatsApp o por medio de comentarios de Google Docs) cómo llevarán adelante la escritura de la reseña. Para que sea un verdadero trabajo colaborativo es importante que todos participen en el proceso.

- Escriban la reseña del artículo. Para la redacción, van a desplegar todo lo planificado

en la fase anterior.

- Recuerden que la reseña debe comenzar con la contextualización del material, debe

presentar una descripción, una evaluación en la que valoren aspectos positivos y negativos del texto y una conclusión en la que recomienden o no el material en función de las valoraciones que ponderaron.

- En esta fase de escritura es imprescindible la corrección, entendida como los señalamientos y modificaciones de aquellos fragmentos del texto que resulten ambiguos, confusos o de difícil comprensión. También implica la revisión del aspecto

gramatical-sintáctico y la ortografía.

Muy importante: recuerden que ustedes son quienes asumen la voz en la reseña; son las

enunciadoras del discurso, quienes van a dar su punto de vista acerca del material teniendo en

cuenta su contenido, la forma en que se desarrolla el texto, cómo se abordan las temáticas, cómo

está escrito el material, las intenciones que llevaron a su publicación, los objetivos que persigue el

texto. En este sentido, se sugiere que puedan dar cuenta no solo de lo que se despliega en el

material, sino de cuál es su valoración acerca de éste y cómo la fundamentan.

### **c. Etapa de revisión.**

- Revisión y edición: una vez completo el trabajo de escritura, es necesario que se lea

detenidamente el documento y se revise para realizar los ajustes necesarios para que el escrito final sea adecuado a la consigna planteada y a los objetivos que persigue.

- Tienen que discutir cómo llevarán a cabo esta etapa. Si todos revisarán todas las partes o si se distribuirán.

- Deben definir quién cerrará, bajará y mandará el trabajo final.

Es importante que, paralelamente a la escritura en este documento, interactúen y se pongan de

acuerdo entre ustedes sobre lo que irán produciendo. La negociación, la socialización, el planteo de

desacuerdos, la retroalimentación, la validación de aportes entre ustedes es muy relevante para

esta parte del trabajo.

### **Pautas formales del escrito:**

Extensión: entre 600 y 800 palabras. Alineado del texto: Justificado. Interlineado 1.5.

El trabajo debe estar escrito en letra arial 12, a excepción del título.

Presentación:

1º Título del artículo reseñado en negrita y centrado. Letra arial 14 sin mayúscula sostenida.

2º Nombre de las autoras del artículo.

3º Datos de publicación.

4º En negrita y mayúscula sostenida, la palabra: RESEÑA.

5º Cuerpo del texto de la reseña.

6º Nombre y apellido de los integrantes del grupo con sus respectivos números de legajo.

FECHA DE ENTREGA DE LA VERSIÓN FINAL: 8 DE OCTUBRE DE 2021.

### 8.13 Anexo 13: secuencia didáctica C3

Curso: Taller de Apoyo al Trabajo Final de Grado

Carrera: Licenciatura en Ciencias de la Educación

Modalidad: Presencial.

Duración de la clase: dos horas.

Primer momento:

Presentación personal y propósito de la intervención

Solicitud de que llenen el formulario Google:  
[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdoHN0iFBRa64Y6Fh\\_QHiXoawMTgDj\\_PNiTts0x9w2PzemBhVg/viewform?usp=share\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdoHN0iFBRa64Y6Fh_QHiXoawMTgDj_PNiTts0x9w2PzemBhVg/viewform?usp=share_link)

Vamos a hablar sobre un género académico muy interesante: la reseña. Importancia de la reseña. Indagar sobre conocimientos previos acerca de reseñas. Con el lenguaje, con la escritura, “hacemos cosas”. ¿Qué cosas pasan en las reseñas? Un especialista escribe un texto sobre otro texto. Dice, describe pero también evalúa, da su punto de vista al respecto y para ello, necesariamente argumenta. El TFG es un texto argumentativo. Escribir reseñas nos acerca a la escritura del TFG.

Lectura de una reseña:

[Art\\_14.pdf \(us.es\)](#)

Preguntas acerca del texto leído: ¿Cómo es? ¿Qué características tiene? ¿Qué función les parece que puede tener esta reseña? ¿Por qué se publican reseñas? ¿Qué está haciendo el reseñador en este texto? ¿Qué pasa en esta reseña? ¿Qué se dice? ¿Pueden mencionar alguna característica del texto en sí? ¿Qué podemos decir de los modos del uso del lenguaje? ¿Qué palabras aparecen que les llamen la atención? ¿Cómo les parece que aparece la información en el texto? ¿Por qué será así? ¿A quiénes está dirigido este texto?

Hincapié en lo argumentativo. En el TFG. En la construcción de la propia voz.

Segundo momento:

Lectura de una reseña inadecuada. El texto fuente sobre el que se ha hecho la reseña, corresponde a un material trabajado por las estudiantes en la materia



sociología de la educación, correspondiente al primer año de la carrera. Es decir, se trata de un texto conocido por el grupo-clase.

La actividad de este segundo momento de la clase tiende a que las estudiantes puedan reconocer cuáles son los elementos de la propuesta menos adecuada que obstaculizan la función de la reseña.

La “reseña” menos adecuada se asemeja más a un resumen del texto que a una reseña.

La actividad persigue el objetivo de que los estudiantes comprendan que la reseña comprende la puesta en texto de una auténtica voz que cobra fuerza argumentativa en el escrito.

Relevancia para con el TFG

Vamos a ver qué pasa con esta otra reseña, cuyo texto fuente es un material que ustedes trabajaron con Olguita Coppari el año pasado:

**Soto Ramírez, J. (2008). Sentido Común y vida cotidiana. En *Revista Casa del Tiempo*. 1, 63-66. Universidad Autónoma Metropolitana de México.**

En este artículo, el autor plantea la relevancia acerca del sentido común. Sostiene que no se trata meramente de un conjunto de saberes acumulados, ni de una serie de conexiones neuronales que ya están instaladas en nuestro cerebro. Más bien puede reconocerse al sentido común como una dimensión de la cultura. Cada cultura, además, parece contar con sus propias asociaciones de sentido común, como por ejemplo el hecho de jugar con fuego.

El autor desarrolla su texto apelando a ejemplos de la vida cotidiana, como la costumbre de los fumadores de “bajarle” el tabaco al cigarrillo porque adquiere con este ritual, un mejor sabor. Con estos ejemplos, pone en claro que el sentido común en las distintas culturas se asume como innegable e incuestionable, pues cuando se cuestiona el sentido común aparece el sinsentido de muchas prácticas.

En el artículo aparecen al descubierto rutinas y rituales de diferentes culturas que ponen de relieve las lógicas simbólicas y sociales que funcionan detrás del sentido común. De esta manera, el sentido común nos permite “movernos” socialmente. El autor rescata esta idea de que quien tiene sentido común sabe qué hacer ante situaciones de la vida cotidiana de manera juiciosa y coherente, justamente lo opuesto a quien califica como persona “sin sentido común”.

Una vez aclaradas estas cuestiones, el autor caracteriza al sentido común como atravesado por el tiempo y el espacio, por la historia, por la no homogeneidad

y por ser bastante irregular; es más, existen, dentro de la misma cultura, diferencias en el sentido común. Para aseverar esto, Soto Ramírez se vuelve a valer de ejemplos cotidianos como lo son los modos de pensar de las personas cuando se encuentran en un embotellamiento automovilístico, intentan sortearlo y terminan provocando uno nuevo; de esta manera, el sentido común aparece como un razonamiento irracional, que no puede ser juzgado con los parámetros: moral/inmoral.

Finalmente, el autor termina calificando al sentido común como no-natural, práctico e irrefutable: no se puede cuestionar el sentido común y a pesar de su irracionalidad, hay saber, conocimiento popular y no por eso soslayar: el sentido común forma parte del folclore de la cultura.

**Julia Fernández Mento**  
**Universidad de Salamanca**

Tercer momento:

Preguntas: ¿Qué pasa con este texto, con esta reseña? ¿Se parece a la que leímos recién? ¿Notan alguna diferencia? Más allá del tema y del material reseñados, que son diferentes. ¿Qué lo diferencia del anterior? ¿Hay valoración?

La voz que no aparece. Qué pasa en la universidad con nuestros puntos de vista. Decir el conocimiento y transformar el conocimiento.

Lo que sucede es que la reseñadora se limitó a RESUMIR el material, no dice nada sobre su posicionamiento al respecto.

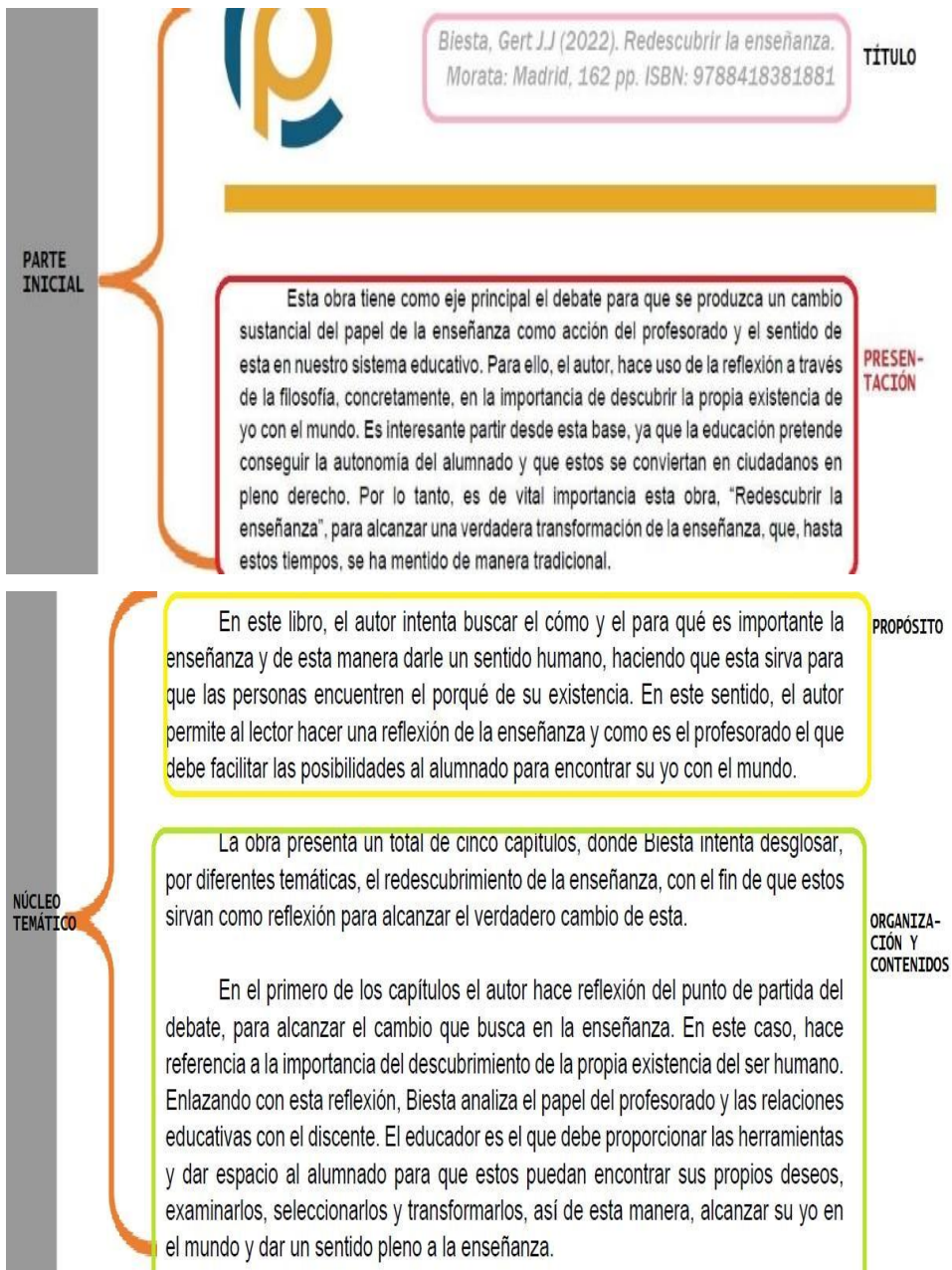
Actividad: Se les pedirá a las estudiantes que, en grupos de tres o cuatro personas, señalen cuáles son las debilidades que perciben en la reseña “mal escrita” y que le hagan una sugerencia a la reseñadora del último ejemplo para que mejore su texto, a la manera de: estimada Julia, sugerimos que para mejorar la versión de su reseña del texto “Sentido común y vida cotidiana”.... Posteriormente, pondrán en común sus respuestas.

Cuarto momento: reflexión teórica.

Prezi:

<https://prezi.com/p/d8ct67zpgwpi/?present=1>

Ejemplos:



**NÚCLEO TEMÁTICO**

El segundo capítulo intenta realizar una desvinculación entre enseñanza y aprendizaje. Para ello hace un análisis de los diferentes conceptos desarrollados por distintos autores a lo largo del tiempo, sobre la diferenciación entre enseñanza y

ORGANIZACIÓN Y CONTENIDOS

Cuestiones Pedagógicas, 1(31), 2022, 225-226 ISSN 0213-7771 - e-ISSN 2443-9991 **225**  
<https://doi.org/10.12795/CP.2022.031.v1.14>

Reseñas

aprendizaje y la conexión que ha existido entre ellos. A lo largo de esta reflexión, Biesta señala que el aprendizaje es una creación política donde al alumnado se le dan directrices para aprender algo en concreto. Sin embargo, la enseñanza debe verse como un proceso para mostrar las posibilidades, haciendo que el alumnado sean los que exploren y así de esta manera ser conscientes de su propia existencia en el mundo.

**NÚCLEO TEMÁTICO**

En la línea del conocimiento de la propia existencia del alumnado, el tercer capítulo, abarca la reflexión sobre esa existencia del sujeto y como puede entenderse su creación de conocimiento y el entendimiento. Esta se hace a través de una crítica a la enseñanza tradicional abogando por una enseñanza no autoritaria, sino siendo esta un elemento de libertad. El objetivo de la educación es convertir al alumnado en un yo como sujeto, y que ellos puedan desarrollar sus propias habilidades.

En el cuarto capítulo el autor hace un profundo análisis sobre el papel de la de enseñanza y el rol del profesorado para llevar a cabo una educación emancipadora. Para ello, hace uso de la crítica a la enseñanza del capítulo anterior apoyándose en obras Freire y Rancière. Así de esta manera, Biesta concluye que el profesorado emancipador es aquel que se involucra en la acción de la enseñanza.

En el quinto y último capítulo, el autor examina el acto de enseñar. Biesta afirma que la enseñanza debe ser entendida como disenso y que debe estar orientada hacia lo imprevisto. Esta no debe considerarse como una cuestión de conocimiento. Para explicar esto, hace uso de la definición de algunos conceptos educativos y una experiencia propia con el alumnado en la universidad. A través de esta, concluye que en la educación el alumnado debe existir como sujeto, investigar y experimentar por su cuenta, no adquiriendo simplemente los conocimientos transmitidos por su profesorado como único y verdadero.

ORGANIZACIÓN Y CONTENIDOS

**PARTE TERMINAL**

En conclusión, esta obra de Biesta "Redescubrir la enseñanza", es un pequeño paso para cambiar ese prisma de la educación y la enseñanza y entender que esta debe interesarse por la libertad del alumnado, por su existencia en el mundo, y no una mera transmisión de conocimientos.

EVALUACIÓN

Nuria Vargas Lora

IDENTIDAD DE LA RESEÑADORA

Cierre de la clase: se prevé una reflexión teórica acerca del género académico: reseña, con la que se recupera lo trabajado a partir de los ejemplos. Se les indicará la actividad de escritura grupal de la reseña con las indicaciones y precisiones del caso, además de dejar compartida en el aula virtual del espacio curricular los siguientes materiales: grabación de aspectos teóricos de la reseña;

dossier con ejemplos de reseñas; consignas, indicaciones y sugerencias para las tareas de escritura.

Se prevé la producción de las reseñas en soporte digital, más precisamente, Google Docs, como también la utilización de la plataforma WhatsApp.

Diferencias respecto de las secuencias anteriores:

1. La participación de la investigadora en cuanto al monitoreo de las tareas de escritura será más activa.
2. Se prevé la interacción asidua durante toda la implementación de la propuesta.
3. La reflexión sobre los aspectos teóricos se dará a partir de las prácticas de lectura y escritura de reseñas.
4. La consigna de escritura hará énfasis en la relevancia de la construcción de la propia voz en los escritos.

Ejemplos de reseñas sobre el campo de la Psicopedagogía:

Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales.

Jaume Sarramona, Debate sobre la educación (Dos posiciones enfrentadas).

Sandra Bertoldi, Viviana Bolletta, Gisela Ponce, Soledad Vercellino, Analisa Castillo, Delicia

B. M. Ros, Renata Scalesa, Fernando Lima. "Formar investigadores en Psicopedagogía. Los desafíos para la enseñanza".

Explicitar lo trabajado en clase

El texto sobre el que la investigadora realizará las dos versiones de la reseña será:

[Una reflexión sobre la teoría social, el campo psicopedagógico, su teoría y su práctica](#)

A este material el grupo clase lo trabajó durante 2021 como lectura obligatoria para la materia ...

Pautas formales, al inicio

3 momentos: lectura del texto fuente; lectura de otras reseñas y escritura. Dentro de la escritura, las tres etapas. Diferenciar con colores y determinar fechas para la conclusión de cada tarea. Enfatizar cuándo hago la revisión. Resaltar la importancia

de este ejercicio de escritura para el TFG. Sistematizar el cronograma en un cuadro con las fechas.

No olvidar: solo una reseña: la "incorrecta"

## **8.14 Anexo 14: dossier de reseñas académicas de Ciencias de la Educación**

### **Reseña 1**

**Martínez Domínguez, L.M. Educación Sensible. Marco pedagógico y espíritu educativo. Córdoba: 179 pp. ISBN: 978-84-11312-93-6.**

El libro que nos ocupa no es un texto divulgativo, sino una breve pero interesante obra sobre un concepto que merece la pena considerar en el marco del debate en torno a la educación.

En este texto, el autor nos acerca al verdadero marco pedagógico de una nueva forma de pensar la educación, lo que él mismo denomina “educación sensible”. Vaya por delante que con este término no pretende hacer referencia a cuestiones “sentimentales”; es decir, no busca apelar a aspectos que tienen que ver con la emotividad. Más bien al contrario, el autor se focaliza en indicar que se trata de un modo de pensar la educación que busca acompañar y descubrir a los seres humanos cómo relacionarse de forma sana con lo que son.

Una vez aclarado mínimamente el concepto, la estructura del libro presenta tres partes: una breve introducción, los fundamentos de la educación sensible en el primer capítulo y sus principios pedagógicos en el segundo, cerrando el libro un breve espacio para las conclusiones, donde se recogen las perspectivas de futuro de este modelo pedagógico.

En el primer capítulo, se explican los fundamentos de la educación sensible. El autor hace una revisión desde lo que la educación sensible es y busca, en este caso, destacar la originalidad del ser humano y la necesidad de que este sea consciente de ella. Así, a través de la autoconciencia, del autoaprendizaje y de la apertura consciente hacia uno mismo y hacia el “origen”, sea este el que sea, el individuo se conformará atendiendo a aquello para lo que sirve realmente. Para esta fundamentación, no se duda en apelar a una visión antropológica del ser humano a través de diversas escuelas de pensamiento como la de Viena, tratando de reflejar cómo la búsqueda del sentido impregna en muchas ocasiones la forma que tenemos de enfrentarnos a la vida.

Lo interesante de las ideas que se recogen en la obra, es que el autor no indica de qué modo se debe abrir uno a ese supuesto origen, sino que lo que busca es destacar la necesidad de lograr que cada cual, guiado y aconsejado por individuos a su vez

“sensibilizados”, pueda alcanzar su máximo potencial sin ser necesariamente víctima del entorno. De esta manera, se sostiene la idea de que la originalidad se desplegaría a pesar de todas aquellas circunstancias que pudieran, de alguna forma, haber perjudicado al individuo. Con todo esto, no se busca como decimos, que la implicación del sujeto sea menor por medio de facilidades, ni dar con una versión dulce, delicada o suave de la educación, sino que, más bien al contrario, persigue hacer que el educando salga de su zona de confort, indague y busque la vía para poder desplegar esa originalidad que, según el autor, no solo nos haría únicos, sino que nos orientaría a la plenitud.

En cuanto a la segunda parte de la obra, los principios pedagógicos, se incide de nuevo en que no es una metodología. Es decir, no se busca explicar cómo hacer las cosas de una determinada manera para observar un resultado concreto. De hecho, unos de los pilares básicos es que, si así fuera, si se tratara de una metodología per se, del mismo modo que si se vinculara a una creencia, una religión o una ideología concreta, habría que empezar por asumir unos principios y, por tanto, dejaría de ser universal, de ahí que no tenga cabida esta categorización. Por ello, se recogen todo tipo de aspectos, empezando por el maestro, que pueden emplearse como recursos de esa educación sensible.

El elemento más reseñable es el poder aperturista que el autor atribuye a la educación sensible, en tanto en cuanto es un marco que busca la autenticidad de cada uno. Se destaca el peligro que se corre cuando los individuos, independientemente de su edad, se limitan a reaccionar ante las circunstancias que les rodean, buscando enfrentarse a lo que viven y no vivirlo en realidad. Por este motivo, se señalan las posibles ventajas que se darían si todos, aquellos dedicados a la educación directamente o no, tratamos de reflexionar acerca del poder del acompañamiento, del silencio, de la propia originalidad de cada uno de nosotros. Para buscar, si no sanar las heridas cada vez más presentes en los individuos, percatarnos de que existen, de dónde proceden y en qué modo podemos solventarlas. Una vez logrado ese acercamiento a la originalidad de cada uno, podríamos, con mayor o menor fortuna, aplicar las metodologías educativas que se consideren más adecuadas. En definitiva, lo que se pretende con esta obra es ir ahondando en la posibilidad de una educación diferente, más humana y menos seriada, donde se apele a la profundidad y la articularidad de uno mismo para enfrentarse con las situaciones de la sociedad. No pretende poner en marcha un modelo que prime la particularidad en el sentido negativo de la palabra. Al contrario, que se reconozca la originalidad de los individuos y la sitúe como prioridad, con una



visión antropológica del sujeto como auténtico agente de su propio aprendizaje; sirviéndose de todas las herramientas de las que ya disponemos, aplicándoles otra mirada que permita una forma más “sensible” de hacer las cosas.

**M<sup>a</sup> Isabel de la Rubia Rivas**

## **Reseña 2**

*El Derecho a la Educación, un consensuado e incompleto concepto*

**Reseña de *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas* de Guillermo R. Ruiz (dir. y comp.) (2020). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Eudeba, 262 pp.**

María Catalina Munuce

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

El libro aquí reseñado es producto del trabajo de investigación dirigido por Guillermo Ruiz en el marco del Proyecto PICT 2015-1527 radicado en el Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Lucas Gioja. La obra constituye una sólida propuesta de análisis acerca del derecho a la educación que, como expresa su compilador, resulta un concepto necesario de precisar y profundizar. Sosteniendo la idea de la educación como una práctica social constitutiva de la vida de los seres humanos, se deconstruyen a lo largo del escrito los diversos procesos históricos que han ido institucionalizándola; destaca cómo en las sociedades contemporáneas su vinculación con la escolarización es un hecho indiscutible y condición necesaria, aunque no suficiente para que haya una educación de calidad. El derecho a la educación surge como una proclama igualadora y como concepto de las ciencias jurídicas incorporado a las agendas públicas de los gobiernos y en los discursos políticos y académicos.

El objetivo del trabajo se centra entonces en “definir el derecho a la educación a partir de distintas escalas de análisis para contribuir al desarrollo de herramientas conceptuales que favorezcan la conformación de un marco interpretativo sobre los alcances de dicho derecho como concepto, como objeto y como estrategia de política pública” (p. 15). Para su abordaje, el capítulo 1 de su autoría, desarrolla un triple análisis. En primer lugar realiza un minucioso recorrido histórico del derecho a la educación como categoría analítica; en segundo lugar, efectúa una conceptualización jurídica, destacándose —desde los aportes de Ferrajoli (2016)—

el actual anclaje como derecho social a la luz de los acuerdos internacionales, su reconocimiento como derecho fundamental —valiéndose de los desarrollos teóricos de Alexy (2008)— y como derecho humano desde su interpretación específica por parte de la ciencia jurídica. Asimismo, su investigación se nutre de las contribuciones realizadas por expertos de comités internacionales como la ONU quienes, desde el análisis jurisprudencial, proponen el esquema de las cuatro A (Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad), y traducen en términos de indicadores los contenidos del derecho a la educación como un modo de estructurar e interpretar las obligaciones de los Estados en la materia. La relevancia de esta categorización radica en su aporte a los requerimientos/parámetros de evaluación a los que será sometido el sistema educativo argentino a lo largo del libro. Finalmente, en tercer lugar, Guillermo Ruiz realiza —desde un análisis pedagógico— una conceptualización acerca del principio de igualdad. No lo considera un presupuesto, sino una meta a alcanzar y pregunta: ¿qué supone el derecho a la educación? Se trata de un derecho ¿a qué? En función de diversos componentes plantea y desarrolla diferentes cuestiones problemáticas propiamente educativas en términos de contenidos y resultados en su vinculación con los procesos de aprendizaje, entre otros. En este sentido propone líneas de investigación que profundicen en el plano discursivo y hermenéutico de la educación como derecho humano fundamental.

Luego de este primer capítulo introductorio de precisiones teóricas del concepto, el libro se organiza en dos partes. La primera incursiona en el plano de las normas, cuestión que desarrolla a su vez en dos capítulos que procuran describir la situación regional actual acerca del derecho a la educación de acuerdo con las bases constitucionales y legales del ámbito nacional y de algunos países de América del Sur.

De esta forma el capítulo 2, bajo la autoría de Gonzalo Álvarez, Alexis Bugay, Matías Crolla, Florencia Tagliani y Tomás Yaber detalla la situación del derecho a la educación en Brasil, Uruguay, Paraguay y Venezuela, países que integran el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) como Estados miembro, y Chile, como Estado asociado. Desde un análisis comparado, los autores destacan la existencia de un consenso en relación con el reconocimiento de todos los derechos sociales en las constituciones regionales; identifican aspectos recurrentes que fueron afectando, entre otros, el derecho a la educación. Más específicamente, se trata de reformas en los sistemas educativos que, durante las últimas décadas del siglo pasado, implicaron cambios en la extensión de la obligatoriedad y en las definiciones curriculares, así como notorios procesos de desregulación de la educación privada y

descentralización escolar, productos de las series de ajustes estructurales de los Estados.

En el capítulo 3, el profesor Ruíz aborda los antecedentes de este derecho en la Argentina, tanto en sus bases constitucionales como en las referencias al mismo presentes en la actual Ley de Educación Nacional (LEN), así como en la precedente Ley Federal de Educación (LFE), aunque su análisis es contemporáneo. Es de destacar el tratamiento particular que realiza el autor acerca de la ampliación de la obligatoriedad escolar en tanto objeto de anteriores investigaciones; en este sentido, advierte acerca de la desigualdad educativa jurisdiccional producto de las diversas temporalidades que prevé la ley en lo referente a la conformación de estructuras académicas legalizadas en sus postulados. Esto provoca que el mismo sistema contemple diferencias en la cantidad de años de escolarización obligatoria en función de la provincia en donde se resida. Sobre este aspecto volverá en capítulos posteriores, para sostener sus afirmaciones desde un punto de vista cuantitativo.

En la segunda parte, se propone analizar los resultados de estas políticas educativas mediante un recorrido a lo largo de tres capítulos en los que comienza a perfilarse la complejidad de la puesta en acto de este derecho. En el capítulo 4, el autor, aborda la expansión y distribución del sistema educativo mediante el análisis de datos estadísticos obtenidos en base a los censos de los años 1991, 2001 y 2010. Un trabajo complejo de realizar teniendo en cuenta no solo las dificultades comparativas asociadas con los cambios metodológicos que fueron implementándose desde el INDEC en esos tres períodos censales, sino también las consecuencias derivadas de las sucesivas reformas educativas que alteraron profundamente la estructura del sistema educativo, ya que llegaron a coexistir —como lo indica el mismo censo— estructuras académicas nuevas con sedimentos de las anteriores por efecto de la terminalidad de las cohortes. Allí se compara el aumento de la escolarización en cinco jurisdicciones, así como también se desglosan datos por franjas etarias y niveles del sistema educativo. La interpretación de las estadísticas y datos censales le permite plantear algunas conclusiones en cuanto a los indicadores que el investigador ha seleccionado para mostrar los distintos modos de afectación sobre el derecho invocado.

Por su parte, los capítulos 5 y 6 aportan nuevas perspectivas desde las cuales comprender la multiplicidad de enfoques que requiere el intento de explicar el alcance del derecho a la educación. Para ello, en el capítulo 5, Adrián Azrak combina el análisis sobre el derecho a la educación con el del derecho a la salud, ensayando una interesante mirada acerca de la búsqueda de inclusión educativa de alumnos/as

con discapacidad y las contradicciones que se visualizan en la Ciudad de Buenos Aires en lo referido a los Proyectos Pedagógicos Individuales de implementación en los niveles inicial, primario y secundario de escuelas de gestión estatal y privada. El avance de los saberes del campo de la psicología es visible en todas las áreas de la política educativa y, como señala el autor, algunas condiciones requeridas para que el sistema educativo realice intervenciones inclusivas quedan supeditadas a la presentación de certificaciones y diagnósticos de profesionales externos al mismo; solo en situaciones excepcionales o casos de imposibilidad será el sistema educativo el que se encargue de proveerlos. Esto representa un importante cercenamiento al tratamiento igualitario que debería recibir un/a niño/a en la escuela. En este sentido, el cuestionamiento a las barreras que genera el mismo sistema educativo para el acceso a este derecho recuerda una de las expresiones de Southwell cuando afirma que “nadie —sea joven o adulto— puede dentro de la escuela poseer menos derechos que los que tiene fuera de ella” (2004: 29).

A continuación, Victoria Río, en el capítulo 6, propone un análisis de la expansión de la escolarización secundaria en la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) de la provincia de Buenos Aires; particularmente encarado a las ofertas y programas puestos en marcha gubernamentalmente para la población adolescente. La evidencia estadística le permite indicar que si bien se observa una tendencia a la universalización del acceso al nivel medio de educación, existe otra tendencia al desgranamiento de la matrícula a lo largo de los años de escolarización en algunas franjas etarias. En el capítulo se describen diversas propuestas que se han implementado para esta modalidad como una forma de respuesta ante la cantidad de jóvenes que no logran finalizar el nivel. Se identifican tres etapas por las que fue discurriendo la EPJA destacándose aquella en la que, luego de la sanción de la LEN y en búsqueda de la inclusión educativa, se expandieron y diversificaron propuestas —como el Plan FinEs en sus distintas expresiones— más flexibles en cuanto a carga horaria, estructura académica y modos de evaluación. A pesar de ello, se expresa que dichas políticas tendrían como efecto la diferenciación interna del sistema.

Por último en las conclusiones, Guillermo Ruiz realiza una reflexión recorriendo los diferentes aspectos abordados a la luz de los resultados de la investigación; especialmente aquellos referidos a las desigualdades en la cobertura del nivel secundario en las distintas jurisdicciones así como la diferenciación evidenciada en los procesos de escolarización. A su vez, invita a retomar la noción de derechos

humanos en su doble significación, como cuestión principal acerca de la dignidad de la vida de las personas, al tiempo que como

especificación de las obligaciones de los Estados en cuanto a sus garantías. En síntesis, este libro aporta al lector una sólida conceptualización del derecho a la educación, generando un diálogo valioso entre el Derecho y la Pedagogía. Desarrolla un análisis actualizado sobre un tema de profundo interés entre académicos y educadores, así como para la sociedad y la democracia en su conjunto, a la vez que deja planteada una serie de preguntas y la convicción de que quedan aún áreas de vacancia para continuar indagando, especialmente en el área de las Ciencias de la Educación.

#### Referencias bibliográficas

Alexy, L. (2008). Teoría de los derechos fundamentales. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Ferrajoli, L. (2016). Los derechos y sus garantías, Conversación con Mauro Barberis. Madrid, Trotta.

Southwell, M. (2004). La escuela y la construcción de legitimidad. El Monitor de la Educación. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, año I 5ª Época, Nº 2: 28-29. Buenos Aires.

#### **Reseña 3**

Biesta, Gert J.J (2022). Redescubrir la enseñanza. Morata: Madrid, 162 pp. ISBN: 9788418381881

Esta obra tiene como eje principal el debate para que se produzca un cambio sustancial del papel de la enseñanza como acción del profesorado y el sentido de esta en nuestro sistema educativo. Para ello, el autor, hace uso de la reflexión a través de la filosofía, concretamente, en la importancia de descubrir la propia existencia de yo con el mundo. Es interesante partir desde esta base, ya que la educación pretende conseguir la autonomía del alumnado y que estos se conviertan en ciudadanos en pleno derecho. Por lo tanto, es de vital importancia esta obra, “Redescubrir la enseñanza”, para alcanzar una verdadera transformación de la enseñanza, que, hasta estos tiempos, se ha mentido de manera tradicional.

En este libro, el autor intenta buscar el cómo y el para qué es importante la enseñanza y de esta manera darle un sentido humano, haciendo que esta sirva para que las personas encuentren el porqué de su existencia. En este sentido, el autor permite al

lector hacer una reflexión de la enseñanza y como es el profesorado el que debe facilitar las posibilidades al alumnado para encontrar su yo con el mundo.

La obra presenta un total de cinco capítulos, donde Biesta intenta desglosar, por diferentes temáticas, el redescubrimiento de la enseñanza, con el fin de que estos sirvan como reflexión para alcanzar el verdadero cambio de esta.

En el primero de los capítulos el autor hace reflexión del punto de partida del debate, para alcanzar el cambio que busca en la enseñanza. En este caso, hace referencia a la importancia del descubrimiento de la propia existencia del ser humano. Enlazando con esta reflexión, Biesta analiza el papel del profesorado y las relaciones educativas con el discente. El educador es el que debe proporcionar las herramientas y dar espacio al alumnado para que estos puedan encontrar sus propios deseos, examinarlos, seleccionarlos y transformarlos, así de esta manera, alcanzar su yo en el mundo y dar un sentido pleno a la enseñanza.

El segundo capítulo intenta realizar una desvinculación entre enseñanza y aprendizaje. Para ello hace un análisis de los diferentes conceptos desarrollados por distintos autores a lo largo del tiempo, sobre la diferenciación entre enseñanza y aprendizaje y la conexión que ha existido entre ellos. A lo largo de esta reflexión, Biesta señala que el aprendizaje es una creación política donde al alumnado se le dan directrices para aprender algo en concreto. Sin embargo, la enseñanza debe verse como un proceso para mostrar las posibilidades, haciendo que el alumnado sean los que exploren y así de esta manera ser conscientes de su propia existencia en el mundo.

En la línea del conocimiento de la propia existencia del alumnado, el tercer capítulo, abarca la reflexión sobre esa existencia del sujeto y como puede entenderse su creación de conocimiento y el entendimiento. Esta se hace a través de una crítica a la enseñanza tradicional abogando por una enseñanza no autoritaria, sino siendo esta un elemento de libertad. El objetivo de la educación es convertir al alumnado en un yo como sujeto, y que ellos puedan desarrollar sus propias habilidades.

En el cuarto capítulo el autor hace un profundo análisis sobre el papel de la de enseñanza y el rol del profesorado para llevar a cabo una educación emancipadora. Para ello, hace uso de la crítica a la enseñanza del capítulo anterior apoyándose en obras Freire y Rancière. Así de esta manera, Biesta concluye que el profesorado emancipador es aquel que se involucra en la acción de la enseñanza.

En el quinto y último capítulo, el autor examina el acto de enseñar. Biesta afirma que la enseñanza debe ser entendida como disenso y que debe estar orientada hacia lo

imprevisto. Esta no debe considerarse como una cuestión de conocimiento. Para explicar esto, hace uso de la definición de algunos conceptos educativos y una experiencia propia con el alumnado en la universidad. A través de esta, concluye que en la educación el alumnado debe existir como sujeto, investigar y experimentar por su cuenta, no adquiriendo simplemente los conocimientos transmitidos por su profesorado como único y verdadero.

En conclusión, esta obra de Biesta “Redescubrir la enseñanza”, es un pequeño paso para cambiar ese prisma de la educación y la enseñanza y entender que esta debe interesarse por la libertad del alumnado, por su existencia en el mundo, y no una mera transmisión de conocimientos.

**Nuria Vargas Lora**

#### **Reseña 4**

Pensar la enseñanza y la formación en tiempos atravesados por una pandemia

Andrea Alliaud (2021). Enseñar hoy: Apuntes para la formación Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós, 188 pp.

María Florentina Lapadula

Universidad Nacional de Mar del Plata/CONICET. Argentina

Andrea Alliaud en su nuevo libro *Enseñar hoy*, nos invita a reflexionar sobre la enseñanza como oficio y a pensar la formación de los(as) docentes teniendo en cuenta la complejidad actual, en un contexto permeado por el COVID-19. Para ello propone reconocer(nos) como docentes creadores(as) y protagonistas de propuestas pedagógicas que formen a los(as) futuros(as) profesores(as) comprometidos(as) y apasionados(as) para y por lo que hacen.

Este texto se organiza en dos partes: “Enseñar” y “Formar”. Para abordar estas categorías acude a una multiplicidad de marcos referenciales, retomando fuentes como libros, películas, series, diarios y revistas. A su vez, apela a una diversidad de actores como: investigadores(as), pedagogos(as), docentes, estudiantes, directivos(as), funcionarios(as), comunicadores(as), chefs, cantantes, escritores(as), directores(as) de cine, entre otros.

En la primera parte, “Enseñar”, en el capítulo uno, la autora retoma las ideas elaboradas por Senett, y propone entender la enseñanza como un oficio que entreteje el conocimiento con el pensamiento y el sentimiento. Distingue este proceso y el del aprendizaje, fundamentándolos en la idea de “no poder” (Meirieu, 1998) del docente, explicitando que “hacemos todo lo posible para que nuestras enseñanzas (varias y

variadas) lleguen a destino” (Alliaud, 2021: 50), invocando el momento mágico en el que esto sucede. Propone que la mejor forma de favorecer aprendizajes es enseñando, entendiendo que esta actividad se caracteriza por abrir mundos, mediando entre los sujetos y estos: acompañando, convocando, poniendo en la mesa, a través de una exposición ordenada. Al finalizar se anima a compartir consejos para construir procesos de enseñanza que promuevan la transmisión cultural creando, inventando, probando y experimentando.

En el segundo capítulo, hace foco en los desafíos del oficio de enseñanza en el espacio educativo escolar y en los actores que lo conforman. Parte de analizar la escuela y las presiones que recibe a través de demandas no solo educativas sino también sociales. Y alerta que si bien esta se halla debilitada en su institucionalidad, debido a la herencia moderna, existe una responsabilidad de los sujetos que la integran para lograr su continuidad. Reconoce que es esta, por el momento, la única institución que permite la transmisión cultural intergeneracional de forma sistemática y masiva. En este sentido, nos propone transformar los problemas existentes en desafíos pedagógicos, entendiendo el valor social de la escuela. En consonancia con esto ofrece formas de pensar las nuevas identidades juveniles y las maneras de vincularnos con estas, en un marco de respeto y reconocimiento, que permita convivir en el espacio escolar y social. Una convivencia basada en encuentros enmarcados en el diálogo, la negociación, la colaboración y la construcción colectiva de saberes. Destaca que las juventudes confían en la escuela y buscan docentes apasionados que les enseñen, situación que se vio reflejada en la demanda de retorno a las aulas en el marco de la pandemia.

En la segunda parte, “Formar”, centra su atención en la formación inicial y permanente de docentes, ofrece diversas experiencias formativas transitadas por educadores(as) pero también por personas dedicadas a otros oficios creativos, como el de escritor(a). Por medio de esta polifonía de voces, comparte relatos vinculados a la enseñanza y la formación. En estos se reflejan, por un lado, experiencias amorosas, que conectan con las pasiones hacia al saber que han construido en su trayectoria profesional. Por el otro, experiencias creativas que, bajo el análisis de la autora abren puertas para pensar en prácticas formativas atravesadas por la imaginación, la imitación, el descubrimiento, la repetición reflexiva, la prueba y el fracaso, las críticas propositivas, el diálogo con referentes y sus obras, la aproximación a las propias historias educativas y a las historias de otros(as), los mitos y secretos del oficio. En fin, experiencias que permitan compartir y crear así la propia caja de herramientas para afrontar la enseñanza en las escuelas de hoy.



Este capítulo nos propone un último segmento con un centenar de preguntas que recuperan lo presentado por la autora y abren un espacio para (re)pensar individual y colectivamente una infinidad de reflexiones y respuestas, para crear formas alternativas de enseñar y formar a los(as) docentes en su oficio.

En el cuarto capítulo, retomando y profundizando lo expuesto por la autora en su libro *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio* (2017), presenta dispositivos que fortalecen la enseñanza del oficio docente en el contexto actual. Para favorecer propuestas formativas en este sentido, dejando de lado miradas que entienden a los(as) docentes como meros reproductores de conocimiento, expone dispositivos como los talleres, los seminarios y los ateneos. Si bien estos están conformados por distintos componentes, todos retoman saberes y prácticas de los(as) docentes, y buscan reflexionar colectivamente sobre ellos para pensar formas creativas de intervenir pedagógicamente y superar los desafíos que se presentan cotidianamente.

En síntesis este libro profundiza y amplía las reflexiones que la autora divulga en otros de sus escritos y comparte, desde la pedagogía de la pregunta, interrogantes que invitan a reconocer(nos) en nuestro oficio. Se trata de un aporte significativo para pensar la enseñanza y la formación en tiempos atravesados por una pandemia.

#### Bibliografía

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Paidós.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.

Lapadula María Florentina

**Correo electrónico:** [florentina.lapadula@gmail.com](mailto:florentina.lapadula@gmail.com)

### **8.15 Anexo 15: Link presentación Prezi de clase C3**

<https://prezi.com/view/xm0EfKeh4p7i6gybdTnq/>

## 8.16 Anexo 16: Propuesta de escritura C3

UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA- IAPCH

Taller de Apoyo al TFG- abril 2023

Material bibliográfico a reseñar: Jara Holliday, Ó. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. En. *F(x)= Educación Global Research*, 1, 56-70.

### **Pautas formales del escrito:**

Extensión: entre 600 y 800 palabras. Alineado del texto: Justificado. Interlineado 1.5. El trabajo debe estar escrito en letra arial 12, a excepción del título.

Presentación:

1º Título del artículo reseñado en negrita y centrado. Letra Arial 14 sin mayúscula sostenida.

2º Nombre del autor del artículo.

3º Datos de publicación.

4º En negrita y mayúscula sostenida, la palabra: RESEÑA.

5º Cuerpo del texto de la reseña.

6º Nombre y apellido de los integrantes del grupo con sus respectivos números de legajo.

### **CONSIGNA DE ESCRITURA:**

Escriban de manera colaborativa en grupos de tres o cuatro integrantes, una reseña académica del material mencionado (Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos).

Para poder llevar a cabo esta tarea, les dejo las siguientes indicaciones:

Respecto de las tareas previas a la escritura propiamente dicha:

1. Les recomiendo que visiten la carpeta de Drive que está compartida en el aula virtual de la materia. Allí encontrarán varios ejemplos de reseñas publicadas en revistas especializadas en Ciencias de la Educación. Lean algunos de los ejemplos para que puedan orientarse un poco más en los aspectos textuales y estilísticos de este género.
2. Momento de la lectura del material:

- a. Presten atención al paratexto del material bibliográfico teniendo en cuenta la información que brinda sobre la publicación, los autores y la estructura que presenta (apartados o capítulos, por ejemplo). Tomen nota de estos datos que les ofrece el paratexto.
- b. Realicen una lectura detenida del texto. Pueden hacer anotaciones, extraer frases que les resulten importantes de resaltar y, en caso de que les sea posible, marcar el texto.
- c. Enuncien en un párrafo cuál es el tema central del artículo.
- d. ¿Cómo se estructura el texto y qué contenidos desarrollan los autores en cada apartado?
- e. Anoten puntos a favor (es decir, valoraciones positivas) y en contra (valoraciones negativas) que puedan encontrar ustedes en el material. Para ello, puede resultarles de ayuda ir apuntando estas evaluaciones capítulo por capítulo.

Deberán realizar las anotaciones y respuestas de esta primera instancia en un documento compartido de Google Drive, en el que me incluirán: [mocampo@unvm.edu.ar](mailto:mocampo@unvm.edu.ar).

Respecto de las tareas de escritura de la reseña

Podemos distinguir tres fases (planificación, escritura y revisión) o etapas en este segundo momento. Vale aclarar que estas etapas son recursivas y no lineales, es decir, que podemos encontrarnos en la etapa de revisión y que se nos presente la necesidad de volver sobre algún elemento de la planificación que precisamos cambiar.

a. **Etapas de planificación.**

Estas tareas constituyen un punto fundamental para el desarrollo del escrito porque se generan los consensos y las negociaciones acerca de cómo se va a producir el texto.

En esta fase, planificarán el esquema de la reseña, por lo cual es importante que los acuerdos entre ustedes se expliciten.

Las indicaciones para esta parte del trabajo son las siguientes:

- Les sugiero que armen un grupo de WhatsApp con el fin de ponerse de acuerdo sobre la estructura de la reseña, sus partes y el contenido que incluirán en cada una de esas partes. Esto seguramente llevará a discutir el contenido del texto leído hasta llegar a algunos acuerdos. Si

el grupo de WhatsApp les resulta insuficiente pueden organizar una videoconferencia y grabar el encuentro. Les recomiendo para esto, la plataforma Zoom, que es gratuita y permite grabar.

- Después de acordar la estructura, se pueden organizar, plantear y resolver dudas acerca de la tarea de escritura, poner en común las ideas acerca de cómo distribuirán las tareas, cómo van a escribir la reseña, si necesitarán reunirse mediante videollamadas o se lo resolverán de manera asincrónica. Dos aclaraciones: ponerse de acuerdo sobre cómo escribir implica definir si, una vez acordado el contenido, se distribuirán la escritura de las diferentes partes, o si todas los integrantes escribirán todas las partes. **En caso de reunirse por videollamadas es importante grabarla y enviarla a Mariana a la siguiente dirección: mocampo@unvm.edu.ar.**
- Trabajen con la idea del torbellino de ideas. Aunque al principio les resulte un tanto desordenado, mientras más ideas puedan plasmar, más rico será el texto.
- Una vez que se hayan puesto de acuerdo acerca de la estructura que tendrá la reseña, comenzarán a trabajar en un documento compartido de la aplicación Google Docs. Allí van a plantear la estructura de la reseña y el contenido de cada parte.

Tengan en cuenta la herramienta “comentario” de Google Docs en todo el proceso.

**Es importante que no borren los comentarios. En lugar de ello, pueden implementar la opción de “resolver comentario”.**

Vale aclarar que pueden determinar que a todos los acuerdos los plasmarán, desde el principio en el Documento de Google, prescindiendo del grupo de WhatsApp. En este caso, deben explicitar las decisiones que vayan tomando en el documento compartido.

Dirección de mail con la cual deberán compartir el documento de Google: mocampo@unvm.edu.ar

Número de teléfono para agregar para los grupos de WhatsApp: 0353-154237595

#### **b. Etapa de redacción o escritura propiamente dicha.**

- Como hemos anticipado, deberán negociar entre ustedes (y explicitar en el grupo de WhatsApp o por medio de comentarios de Google Docs) cómo llevarán adelante la escritura de la reseña. Para que sea un verdadero trabajo colaborativo es importante que todas participen en el proceso.
- Escriban la reseña del artículo. Para la redacción, van a desplegar todo lo planificado en la fase anterior.
- Recuerden que la reseña debe comenzar con la contextualización del material, una presentación del/los autores, una descripción de los contenidos que despliega, una evaluación en la que ustedes valoren aspectos positivos y negativos del texto y una conclusión en la que recomienden o no el material en función de las valoraciones que ponderaron.
- En esta fase de escritura es imprescindible la corrección, entendida como los señalamientos y modificaciones de aquellos fragmentos del texto que resulten ambiguos, confusos o de difícil comprensión. También implica la revisión del aspecto gramatical-sintáctico y la ortografía, pero también de aquellas cuestiones que se refieren al destinatario del texto, es decir, a quién va dirigido.

Muy importante: recuerden que ustedes son quienes asumen la voz en la reseña; son los enunciadores del discurso, quienes van a dar su punto de vista acerca del material teniendo en cuenta su contenido, la forma en que se desarrolla el texto, cómo se abordan las temáticas, cómo está escrito el material, las intenciones que llevaron a su publicación, los objetivos que persigue el texto. En este sentido, se sugiere que puedan dar cuenta no solo de lo que se despliega en el material, sino de cuál es su valoración acerca de éste y cómo la fundamentan.

Fecha para la entrega del texto antes de la versión final: **se sugiere que antes de presentar la versión final del texto, avisen a Mariana para que realice una revisión y una devolución.**

### **c. Etapa de revisión.**

- Revisión y edición: una vez completo el trabajo de escritura, es necesario que se lea detenidamente el documento y se revise para realizar los ajustes necesarios para que el escrito final sea adecuado a la consigna planteada y a los objetivos que persigue.

- Tienen que discutir cómo llevarán a cabo esta etapa. Si todos revisarán todas las partes o si se distribuirán.
- Deben definir quién cerrará, bajará y enviará el trabajo final en formato Word a la plataforma Moodle del Campus Virtual de la UNVM.

**La entrega de la versión final en el Moodle será la semana del 15/5. Tendrán tiempo hasta el 19/5.** Ya tienen habilitado el buzón de entrega.

Es importante que, paralelamente a la escritura en este documento, interactúen y se pongan de acuerdo entre ustedes sobre lo que irán produciendo. La negociación, la socialización, el planteo de desacuerdos, la retroalimentación, la validación de aportes entre ustedes es muy relevante para esta parte del trabajo.