

ZonaPróxima

REVISTA DEL INSTITUTO DE IDIOMAS,
UNIVERSIDAD DEL NORTE
ENERO- JULIO 2024

40

EDITORIAL
uninorte

Zona Próxima es una publicación semestral del Instituto de Idiomas de la Universidad del Norte, que pone al servicio de la comunidad nuevas perspectivas y potencialidades de la investigación en educación.

Se encuentra indizada en Scielo, Latindex (<http://www.latindex.unam.mx/>), Redalyc (<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/HomRevRed.jsp?;CveEntRev=853>), en la base de datos de Dialnet (dialnet.com), Emerging Sources Citation Index (<http://mjl.clarivate.com/cgi-bin/jrnlst/jlresults.cgi>).

Se encuentra disponible en <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona>

Se autoriza la reproducción total o parcial de su contenido citando la fuente.

Los conceptos expresados son de responsabilidad exclusiva de los autores.

DIRECCIÓN POSTAL
Dirección de Investigaciones y Proyectos
Universidad del Norte
Apartado 1569
Barranquilla (Colombia)

ISSN 2145-9444 (electrónica)

ZonaPróxima

REVISTA DEL INSTITUTO DE IDIOMAS, UNIVERSIDAD DEL NORTE

UNIVERSIDAD DEL NORTE

Adolfo Meisel Roca

RECTOR

Lourdes Rey

DECANA DEL INSTITUTO DE IDIOMAS

EDITORIAL UNIVERSIDAD DEL NORTE

María Margarita Mendoza Medina

COORDINACIÓN EDITORIAL

Fabián Buelvas

ASISTENTE COORDINACIÓN EDITORIAL

Marcela Villegas

ASISTENTE DE PRODUCCIÓN INTELECTUAL

Henry Stein

Iván Yunis

CORRECCIÓN DE TEXTOS

Munir Kharfan de los Reyes

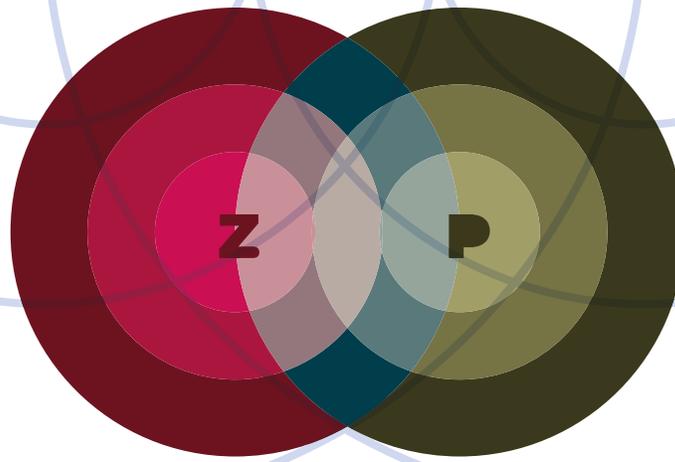
ARTES FINALES

Joaquín Camargo Valle

DISEÑO DE PORTADA Y CONCEPTO GRÁFICO

Luz Miriam Giraldo Mejía

MAQUETACIÓN



COMITÉ EDITORIAL

María Alejandra Arias

PROFESORA DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL, INSTITUTO DE
IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DEL NORTE, COLOMBIA

Nayibe del Rosario Rosado Mendinueta

PROFESORA DEL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL DE
LA UNIVERSIDAD DEL NORTE, COLOMBIA

EDITORAS

Mabel Gasca

ASISTENTE EDITORIAL

Margaret Gillian Moss

CONSEJERA, COLCIENCIAS, COLOMBIA

Francisco Javier Durán

UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA

Ricardo Fernández Muñoz

UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA, ESPAÑA

José Ignacio Henao Salazar

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, COLOMBIA

Ilene Rojas García

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA, COLOMBIA

Francisco Durán Medina

UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA, ESPAÑA

Natalia Ignatieva

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO (UNAM), MÉXICO

COMITÉ CIENTÍFICO

María del Pilar Osorio Lora

UNIVERSIDAD CESA, COLOMBIA

María Betulia Pedraza Pedraza

UNIVERSIDAD DEL NORTE, COLOMBIA

Estela Inés Moyano

UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO, ARGENTINA

Cecilia Colombi

UNIVERSIDAD DE CALIFORNIA (DAVIS), ESTADOS UNIDOS

Teresa Oteiza

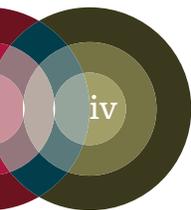
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE

Adriana Bolívar

UNIVERSIDAD CENTRAL, VENEZUELA

Luz Stella Castañeda

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, COLOMBIA



Contenido

Content

Editorialvi

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN RESEARCH REPORT

Círculos de escritura y estrategias de regulación en tesis de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia)10

Writing circles and regulation strategies in thesis students of the Master's Degree in Education of the Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia)

Emilce Moreno Mosquer
Gloria Esperanza Bernal Ramírez
Laura Liliana Zárate Aranda

Un grupo de escritura virtual doctoral: factores que influyen en su funcionamiento según los participantes 43

An online doctoral writing group: Factors that influence its functioning according to its participants

María Paula Espeche
Laura Colombo
Elisabeth Rodas

El desafío de la escritura académico-científica en estudiantes doctorales: estudio exploratorio de una evaluación diagnóstica* 66

The challenge of academic-scientific writing in doctoral students: exploratory study of a diagnostic evaluation

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos
Constanza Moya Pardo

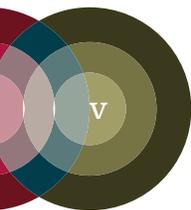
Comentarios escritos y orales en la revisión de textos entre pares de un círculo de escritura de tesis 92

Written and oral comments in peer text review in a thesis writing circle

El trabajo de grado: descripción semiodiscurso 118

Writing circles and regulation strategies in The degree project: semiodiscursive description

Ana Cristina Bolívar Orellana
Lourdes Ángela Díaz Blanca



**El desarrollo de un enfoque crítico en la enseñanza del español
como lengua extranjera: creencias docentes..... 146**

The development of a critical approach in the teaching of Spanish
as a foreign language: teaching beliefs

Encarnación Atienza

M^a Vicenta González Argüello

Arts-Based Teaching in E.L.T.: A Review of Concepts and a Proposal of Integration..... 171

Enseñanza basada en las artes en el aula de inglés: Revisión de conceptos y propuesta de integración

Nicolás Rocha-Bernal

Leidy Marcela Valbuena-García

Rigoberto Castillo

**Estudiantes-profesores de lenguas extranjeras: disposiciones para la construcción de paz en
Colombia desde las aulas 194**

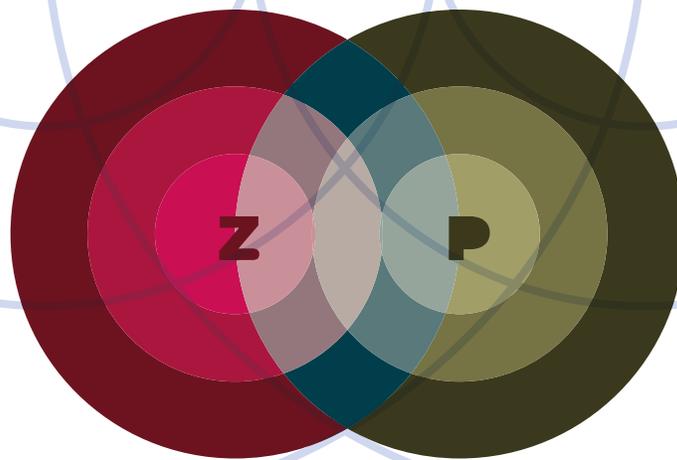
Foreign language student-teachers: Dispositions from the classrooms for peacebuilding in Colombia

Adriana Salazar-Sierra

Edgar Augusto Aguirre-Garzón

Diego Ubaque-Casallas

María Eugenia López-Hurtado



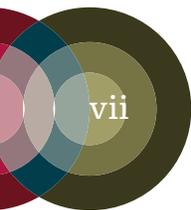
Editorial

Escenarios de escritura en investigación: acompañamiento en el posgrado

Estimadas y estimados lectores,

Nos complace presentarles el número 40 de nuestra revista Zona Próxima, una edición que contiene un monográfico que destaca la importancia de la escritura académica y su papel fundamental en la formación de posgrado en Latinoamérica. Con la expansión de la educación superior y la investigación en la región, la escritura en investigación en posgrado ha empezado a ganar más espacio en la discusión de la formación académica. En un mundo académico en constante evolución, es esencial que los estudiantes de maestría y doctorado adquieran las habilidades necesarias para producir conocimiento de alta calidad y comunicarlo de manera efectiva. El monográfico, *Escenarios latinoamericanos de escritura en investigación: acompañamiento en el posgrado*, editado por Guadalupe Álvarez, Laura Colombo y Emilce Moreno, se enfoca en explorar estrategias de acompañamiento en la escritura de investigación en posgrado en el contexto latinoamericano, abordando diversas temáticas relacionadas con la revisión, la retroalimentación, los dispositivos de apoyo y la influencia de las tecnologías digitales en la escritura académica. A través de los artículos seleccionados, aspiramos a ofrecer una visión panorámica de las preguntas, perspectivas teóricas y desafíos de la investigación en este campo, contribuyendo así a la mejora de las prácticas de escritura en la investigación académica en la región.

El presente monográfico contribuye, entonces, con este conjunto de investigaciones a partir de artículos que abordan los estilos y modos de ejercer las prácticas de revisión/retroalimentación, los diferentes tipos de retroalimentación, los dispositivos de andamiaje de la escritura (como lo pueden ser los grupos de escritura, talleres, seminarios, laboratorios, coloquios y tutorías de escritura, entre otros) y la relación entre las tecnologías digitales y la escritura en la investigación.

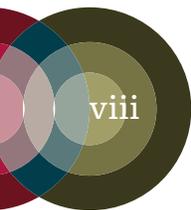


En el primer artículo, las autoras Emilce Moreno Mosquera, Gloria Bernal Ramírez y Laura Zárate Aranda presentan un estudio mixto sobre el desarrollo de un Círculo de Escritura con estudiantes de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Se retoma en el análisis el inventario de escritura de Hilda Difabio (2012) para interpretar las estrategias de regulación y las concepciones de escritura. Igualmente, se analiza la retroalimentación de los textos en contraste con los datos de un grupo de discusión que evidencia el impacto de la experiencia. En los hallazgos se destaca la revisión como una estrategia que posibilita la comprensión de problemas de escritura, la conciencia metalingüística, la co-construcción y la regulación.

El segundo artículo, de Mirta Yolima Gutiérrez Ríos y Constanza Moya Pardo, reporta un estudio exploratorio sobre la escritura científica de 74 doctorandos en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle en Bogotá. Se analizan variables asociadas al ingreso del estudiante a una cultura de investigación que implica la toma de conciencia sobre una nueva identidad enunciativa, por ello se retoman dos dimensiones de la escritura: social e histórica y discursiva y psico-afectiva, ligadas a un cuestionario de evaluación de la escritura en posgrado y tres grupos focales realizados, específicamente con relación a: *identidad profesional, formación profesional, estrategias de escritura estrategias de regulación, concepciones sobre la escritura y autodesempeño en la escritura*. Los hallazgos evidencian que en el marco de la flexibilización curricular de los programas de posgrado se hace necesario plantear acciones formativas que contribuyan a articular el proceso de investigación con el fortalecimiento de la identidad enunciativa a través de andamiajes de la escritura.

Luego, en el tercer artículo, Luisa Josefina Alarcón Neve y Karina Paola García Mejía analizan los comentarios escritos y orales que se dan en círculos de escritura virtuales en dos programas de maestría de una universidad pública de México. Se centran en el análisis de las características de los comentarios aportados por pares revisores a tesis de maestría. Con base en diferentes tipologías de comentarios escritos en la revisión, especialmente de Kumar y Strake (2007), plantean una categorización. Igualmente, muestran mecanismos de análisis en Google Drive. Los resultados indican que la retroalimentación más frecuentemente se centra en los aspectos estructurales y formales del texto, y que los comentarios globales suelen estar mayormente fundamentados que los locales. Estos hallazgos puntualizan las maneras en las que estos grupos brindan andamiaje cognitivo, así como apoyo social y emocional que los anima durante el proceso de elaboración de la tesis.

En el cuarto artículo, las autoras Paula Espeche, Laura Colombo y Elizabeth Rodas se centran en grupos de escritura virtuales orientados a la revisión conjunta de textos, una práctica pedagógica que ha mostrado beneficios significativos para el avance de la escritura de la tesis. En particular, trabajan con un grupo de tres doctorandas de diferentes universidades argentinas y exploran, desde la perspectiva de los participantes, los factores que influyeron en el desarrollo del grupo. A partir de un análisis temático de entrevistas grupales e individuales, intercambios vía correo electrónico y documentos relacionados con cuestiones organizativas muestran que la utilidad del grupo de escritura de acuerdo con sus participantes depende de tres tipos de factores interdepen-



dientes: logísticos, cognitivos e interpersonales. De esta manera, el presente estudio aporta datos empíricos que pueden contribuir con futuras iniciativas institucionales orientadas a apoyar el desarrollo de la escritura de la tesis a nivel de posgrado.

Luego de esa primera parte, presentamos artículos de nuestros escritores regulares que se enfocan en la importancia de la creatividad y el pensamiento crítico en la educación.

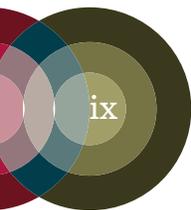
Así pues, en “La conceptualización de la actitud crítica en el profesorado de español como lengua extranjera”, Encarna Atienza Cerezo y M. Vicenta González Argüello exploran las creencias de los docentes sobre el concepto de “crítico” en la enseñanza de español como lengua extranjera. Este estudio ofrece una mirada reveladora sobre cómo se perciben las diversas concepciones de la actitud crítica y su integración en las prácticas docentes.

Posteriormente, Leydi-Marcela Valbuena-García, Nicolas Rocha-Bernal y Rigoberto Castillo, en “Arts-Based Teaching in E.L.T.: A Review of Concepts and a Proposal of Integration”, nos sumergen en el mundo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera a través del arte. Este artículo explora cómo la enseñanza basada en las artes puede promover la creatividad y el uso del inglés, ofreciendo una perspectiva innovadora en la educación.

Desde una perspectiva de investigación basada en la narrativa epistemológica, la última investigación que compone la presente edición de Zona Próxima, “Estudiantes-profesores de lenguas extranjeras: disposiciones para la construcción de paz en Colombia desde las aulas”, se enfoca en el proceso de cómo convertirse en profesor de idiomas en entornos educativos donde la reconciliación social es un factor crucial. Es un artículo muy interesante en el que se resaltan las posturas que adoptan respecto a su papel como educadores en la construcción de la paz. El texto llega a conclusiones importantes en torno a dos ideas centrales: por un lado, se reconoce que estos estudiantes-profesores adoptan enfoques pedagógicos no hegemónicos y que buscan humanizar la educación; por otro, se expresa la importancia de considerar las realidades de sus estudiantes al impartir clases de inglés, lo cual los acerca a la construcción de un ambiente de paz en el ámbito educativo.

En esta edición, en nuestro número especial celebramos la diversidad de investigaciones que abordan la escritura académica y la formación de posgrado. Esperamos que estos artículos inspiren y enriquezcan su comprensión de este importante campo. Así mismo, los artículos de la segunda parte proporcionan inspiración a docentes e investigadores para explorar nuevas formas de enriquecer la experiencia educativa y fomentar un aprendizaje más significativo. Gracias por su continuo apoyo a Zona Próxima y por unirse a nosotros en la exploración de nuevas perspectivas en la educación. Cerramos este editorial extendiendo la invitación a la comunidad académica local e internacional a la lectura y discusión de los avances presentados en este número.

Las editoras



Editorial

Nayibe Rosado Mendinueta, María Alejandra Arias

Editoras invitadas

Emilce Moreno: Docente e investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Guadalupe Álvarez: Investigadora independiente. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de General Sarmiento Instituto del Desarrollo Humano, Argentina.

Laura Colombo: Investigadora adjunta. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.

Referencias

Difabio de Anglat, H. (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de Orientación Educativa*, 26(49), 37-53. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4554495.pdf>

Kumar, V. y Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470. <https://www.doi.org/10.1080/13562510701415433>

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

Círculos de escritura y estrategias de regulación en tesis de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia)

*Writing circles and regulation strategies in
thesis students of the Master's Degree in
Education of the Pontificia Universidad
Javeriana (Bogotá, Colombia)*

EMILCE MORENO MOSQUERA

Licenciada en Español y Filología Clásica. Magíster en Lingüística,
Universidad Nacional de Colombia

Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional

Docente Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana

Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada
en Español y Filología Clásica y Magíster en Lingüística de la Universidad
Nacional de Colombia. Profesora del Departamento de Formación de la
Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Entre sus
principales áreas de investigación están la lectura y la escritura académica
desde el enfoque de literacidades; la escritura científica en posgrados y la
didáctica de la lengua aplicada a la enseñanza de la lengua materna.

Profesora del Departamento de Formación de la Pontificia Universidad
Javeriana.

moreno-e@javeriana.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4058-5691>.

Google Scholar: [https://scholar.google.com/
citations?user=8POdWJ4AAAAJ&hl=es](https://scholar.google.com/citations?user=8POdWJ4AAAAJ&hl=es). CvLac: [https://scienti.minciencias.gov.
co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000825352](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000825352).





GLORIA ESPERANZA BERNAL RAMÍREZ

Licenciada en Filología e Idiomas, Universidad Nacional de Colombia

Magíster en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación,
Universidad Pedagógica Nacional

Docente Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana

Magíster en Tecnologías de la información aplicadas a la educación,
de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), y Licenciada en
Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora del
Departamento de Formación de la Facultad de Educación de la Pontificia
Universidad Javeriana. Entre sus principales áreas de investigación están la
formación de docentes en el campo del lenguaje, las literacidades digitales y
académicas y el análisis multimodal del discurso.

Profesora del Departamento de Formación de la Pontificia Universidad
Javeriana.

gebernal@javeriana.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6301-4942>

Google Scholar: [https://scholar.google.es/
citations?hl=es&user=3Conp2YAAAAJ](https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=3Conp2YAAAAJ)

CvLac: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/
generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000471321](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000471321)

LAURA LILIANA ZÁRATE ARANDA

Licenciada en Pedagogía Infantil. Magíster en Educación, Pontificia
Universidad Javeriana

Directora de Docencia, Universidad La Gran Colombia

Magíster en Educación y Licenciada en Pedagogía Infantil de la Pontificia
Universidad Javeriana (Bogotá). Directora de Docencia de la Universidad
La Gran Colombia. Sus enfoques investigativos se enfocan en la didáctica
de las prácticas letradas y orales, y la relación entre subjetividad, literatura,
interculturalidad, territorio e identidad. Actualmente, su campo de
investigación abarca las ciencias sociales, la calidad educativa, procesos
de aseguramiento de la calidad, la internacionalización de la educación
superior, la didáctica del lenguaje, la literatura, y la cultura ciudadana.

Directora de Docencia:

laura.zarate@ugc.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2065-8048>

Google Scholar: [https://scholar.google.com/
citations?user=ierEQ9gAAAAJ&hl=es](https://scholar.google.com/citations?user=ierEQ9gAAAAJ&hl=es)

CvLac: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/
generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001630527](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001630527)

RESUMEN

La escritura académica presenta retos para los estudiantes de posgrado al sumergirse en prácticas de producción y distribución del conocimiento propias de las disciplinas, de ahí la importancia de mediar el ingreso a la cultura académica. Precisamente, el círculo de escritura se constituye en un escenario de participación en el discurso académico a través de discusiones y revisiones frente a los géneros escritos como la tesis. Este artículo tiene como objetivos analizar un círculo de escritura con 27 estudiantes de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana distribuidos en dos cohortes; establecer los modos de formular comentarios sobre la redacción de la tesis y el aporte de la retroalimentación en este espacio de desarrollo colaborativo de prácticas de escritura. Para ello se implementó una metodología mixta, en la que se tuvieron en cuenta los resultados cuantitativos del inventario de escritura de Difabio (2012) para entender las estrategias que declaran los tesistas y confrontarlas con los comentarios y los avances de la tesis. Asimismo, se examina la retroalimentación aportada en el círculo en algunos textos; este análisis se contrasta con el grupo de discusión final que da cuenta del impacto de la experiencia. Los hallazgos indican que, al finalizar el círculo, los estudiantes involucran una serie de estrategias autorregulatorias para asumir la escritura de la tesis, de ahí que se valore positivamente el trabajo colaborativo y colegiado que incide en la calidad de los textos y en la confianza de los tesistas.

Palabras clave: Círculo de escritura, tesis, autorregulación, posgrado, revisión entre pares, retroalimentación.

ABSTRACT

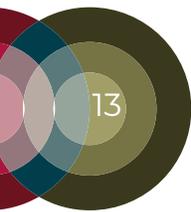
Academic writing presents challenges for graduate students, as they are immersed in practices of production and distribution of knowledge typical of the disciplines, hence the importance of mediating the entry into these academic cultures. Precisely, the writing circle is constituted as a mechanism to incorporate students of the master's degree in education in the dynamics of criticism and knowledge generation, as they are spaces for collaborative reflection focused on the joint revision of texts within the framework of their thesis. This article aims to analyze the development of the writing circle, explore the formulation of comments on thesis writing and feedback. Indeed, a writing circle is considered a set of participation in academic discourse through deliberations and reconsiderations facing written works such as the thesis. This article aims to analyze a writing circle composed of twenty-seven students of the Master's Degree in Education of Pontificia Universidad Javeriana distributed into two cohorts and to establish how to express comments related to the process of the writing thesis, and the contribution of feedback in this space of collaborative development of writing practices. For this purpose, a mixed methodology was developed, in which the quantitative results of Difabio's (2012) writing

Como citar este artículo:

Moreno Mosquera, E., Bernal Ramírez, G., Zarate Aranda, L. (2024). Círculos de escritura y estrategias de regulación en tesistas de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). *Zona Próxima* 40, 10-42.

Recibido: 5 de mayo de 2022

Aprobado: 18 de julio de 2022



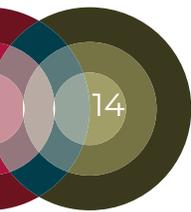
inventory were taken into account to understand the strategies that thesis writers declare to use and to confront these with the comments and the progress of the thesis. Likewise, the feedback provided in the circle is analyzed in some texts; this analysis is contrasted with the final discussion group that accounts for the impact of the experience. The findings indicate that at the end of the circle the students engage in a series of self-regulatory strategies to assume the writing of the thesis and hence the collaborative work is positively valued, which affects the quality of the texts and the confidence of the thesis writers.

Keywords: Writing circles, thesis, autoregulation, postgraduate, feedback in pairs, feedforward.

INTRODUCCIÓN

La escritura académica se considera una herramienta fundamental en la producción de conocimiento científico, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje y en el desarrollo del pensamiento, dado su potencial epistémico (Miras *et al.*, 2013). Escribir en el posgrado es un tema central a nivel curricular e institucional en el que, según Ochoa y Cueva (2012), el desarrollo de la tesis está vinculado a la titulación.

En el caso latinoamericano, las tasas de graduación no se corresponden al nivel de ingreso ni a las expectativas de egreso (Luchilo, 2010), puesto que hay diferentes dificultades que explican la baja tasa de terminación, una de ellas es la tesis (Carlino, 2015). Incluso, hay estudios que muestran dificultades relacionadas con el acceso de estudiantes con diversas trayectorias académicas a posgrados (Aitchison y Lee, 2006; Li y Vandermensbrugge, 2011) y su incidencia tanto en el dominio del código escrito como en la manera en que se inscriben en sus comunidades disciplinares en relación a sus pares y maestros. Aitchison (2003) explica que el aumento del número de estudiantes y la diversidad en sus trayectorias ha conllevado que se introduzcan estructuras de apoyo, particularmente para estudiantes que hablan inglés como segundo idioma, para cumplir con los propósitos formativos. De hecho, en países europeos y anglosajones hay una tradición de estrategias de soporte a la escritura en el posgrado mediante experiencias pedagógicas que se documentan y se constituyen en innovaciones por su impacto en los programas académicos (Aitchison 2020; Aitchison y Guerin 2014; Kumar y Aitchison, 2018; Lam *et al.*, 2019). En Latinoamérica, las investigaciones han empezado a consolidar un campo de estudio sobre escritura en el posgrado (Chois *et al.*, 2020). Se ofertan cursos, seminarios y talleres que buscan familiarizar a los estudiantes con culturas escritas disciplinares y las convenciones de la escritura académica (Álvarez y Difabio de Anglat, 2017; Carrasco *et al.*, 2012; Colombo, 2014; Colombo, 2017).



Las diferentes formas de acompañamiento a la escritura en el posgrado se constituyen en fuente de conocimiento al vincular a los estudiantes con prácticas que movilicen y por la relación unidireccional entre el tesista y el director. De esta forma, se trata de didácticas escriturales que favorecen la interacción entre pares, la crítica, la retroalimentación y, en sí, las prácticas dialógicas en grupos de escritura hacia un aprendizaje horizontalizado (Lee y Boud, 2003).

Precisamente, en este artículo se analiza el impacto de un círculo de escritura en el marco de una Maestría en Educación, ligado a la concepción de escritura que prevalece y a las estrategias de regulación que se promueven. En ese sentido, las preguntas que orientan el estudio son: ¿qué concepciones de escritura se evidencian en los comentarios sobre la redacción de la tesis y la retroalimentación y de qué manera se relacionan con el autoinforme que surge del inventario?, ¿qué estrategias de regulación declaran usar los tesis de y de qué forma se concretan en los comentarios y en sus reflexiones en un grupo de discusión?

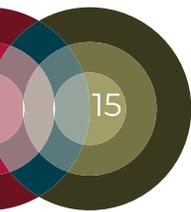
REFERENTES TEÓRICOS

LA ESCRITURA ACADÉMICA Y LOS CÍRCULOS DE ESCRITURA

La escritura académica es una competencia fundamental en el posgrado; incide en que el estudiante se convierta en investigador, a modo de un cambio de sentido de sí mismo y de su identidad. De ahí la importancia de que existan escenarios de aprendizaje entre pares que desafíen a escribir mejores textos y que, al mismo tiempo, permitan compartir inseguridades y comprender ciertos aspectos lingüísticos, retóricos y discursivos propios de la escritura.

Además, la escritura es una herramienta cognitiva que no solo posibilita la reproducción de la información, sino que desempeña un papel clave en el aprendizaje y en la conformación de comunidades discursivas. Su función puede ser, por tanto —en unos casos— reproductiva y —en otros— epistémica, es decir, ligada a la construcción de conocimiento y no solamente a la reproducción de información (Villalón y Mateos, 2009). En el círculo de escritura se buscó, precisamente, desarrollar su función epistémica, dado que implica tanto tomar conciencia de cómo autorregularse desde la planificación del texto como de reflexionar respecto a la revisión.

Se entienden los círculos de escritura como una estrategia pedagógica y didáctica que se implementa en las instituciones de educación superior con el fin de fortalecer los procesos vinculados a la escritura y facilitar a los estudiantes su acercamiento a la cultura escrita académica, a partir de ambientes de confianza para la construcción de aprendizajes. Así, se constituyen en comuni-



dades que asumen la escritura como una práctica social discursiva, las cuales se caracterizan por un enfoque de “múltiples voces” (Kamler y Thomson, 2008; Maher *et al.*, 2008).

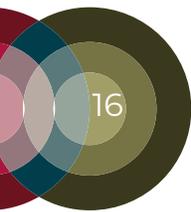
Los círculos de escritura han de brindar un ambiente de confianza y tranquilidad para la producción escrita que busca la mejora continua, la exigencia y rigurosidad que requiere la escritura académica en entornos investigativos, la motivación de los participantes, el respeto mutuo y la corresponsabilidad en la ejecución de las actividades para compartir y comentar.

De acuerdo con McMurray (2019), los estudiantes que entran a formar parte de un círculo de **escritura** pueden encontrar que sus intereses se dividen “en cuatro categorías separadas: actividades basadas en habilidades, en los borradores, en el tiempo y en las emociones” (p. 52). En coherencia con ello, es fundamental —antes de iniciar el trabajo— establecer el propósito de su constitución, el tipo de actividades a desarrollar, la población que va a atender, los tiempos de encuentros, el funcionamiento y la importancia de asistir siempre con documentos propios para el desarrollo del trabajo grupal.

En general, se puede afirmar que los propósitos de los círculos se resumen en “adquirir habilidades de escritura y una comprensión más profunda de la escritura, ya sea en forma de metas generales de escritura, metas de dominio o actividades grupales de escritura basadas en habilidades” (McMurray, 2019, p. 54). Estas competencias se robustecen mediante el ejercicio de retroalimentación constructiva del docente guía y los pares, dado que fortalece la identidad de los participantes como académicos y promueve un sentido de comunidad profesional (Aitchison, 2010; Lee y Boud, 2003). En adición, se potencian estructuras cognitivas propias de las comunidades disciplinares, puesto que, en palabras de Kozar y Lum (2013), se alcanza “una mejor conciencia retórica, habilidades de argumentación más sólidas y una mayor confianza en la autoedición y la revisión por pares” (p. 142) a partir de acciones de autorregulación.

RETROALIMENTACIÓN: MODO DE REFLEXIONAR Y PROPONER EN PRO DE LA VOZ DEL ESCRITOR

La *retroalimentación* es en una práctica humana que parte de la escucha y comprensión, que, a su vez, genera una producción reflexiva sobre un objeto a estudiar. Es decir, “se refiere a la interacción y al diálogo como un apoyo al estudiante en las tareas que realiza, donde al mismo tiempo autorregula su capacidad para las tareas futuras” (Quezada-Cáceres y Salinas-Tapia, 2021, p. 231). Esto sitúa a la retroalimentación como una acción que emite un concepto y promueve a la mejora del producto, en este caso, el texto escrito.

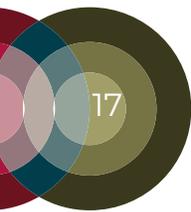


Así, la retroalimentación es una mediación que jalona el aprendizaje y la incorporación en las culturas escritas correspondientes, pues el sujeto se hace consciente de lo que escribe para poder participar en una comunidad. Por esta razón, “tanto la instrucción como la retroalimentación buscan eliminar la suposición y dar a conocer el propósito lo más claro posible, de modo que no haya dificultades al momento de llevar a cabo lo solicitado” (Cuevas-Solar y Arancibia, 2020, p. 34), convirtiéndose en una estrategia que busca hacer reflexivo al sujeto escritor de aquello que produce, con el fin de asegurar que su mensaje es comprendido por los futuros lectores.

La retroalimentación es una práctica social que surge como acto dialógico desde la interacción entre sujetos respecto a un objeto a analizar y a mejorar. En este orden, brinda la posibilidad de conocer diversos puntos de vista sobre un objeto específico, con el fin de aportar a su coherencia y pertinencia. Este proceso implica un estado de reflexión y de construcción crítica frente a un objeto escrito, el cual puede nutrirse de diversas formas de hacer énfasis en modos de redacción, uso de términos, preguntar o interpelar al sujeto escritor por aquello que ha producido. Sin embargo, debe trascender para que, además de identificar errores y generar ajustes, se promueva en el sujeto la reflexión sobre cómo está desarrollando las ideas en lo escrito y cómo puede mejorar esa relación a futuro con el lector.

Frente a ello, Cuevas-Solar y Arancibia (2020) sostienen que al retroalimentar “no solo tiene que informar de los errores, sino también proveer información suficiente y oportuna (...) para favorecer el cambio a lo largo de un proceso de aprendizaje, destacando los logros del aprendiz y lo que debe repensar o rehacer” (p. 35). Es allí cuando se plantea que la retroalimentación se encuentra completa en la armonización entre la reflexión y el sentido propositivo, orientado hacia la autorregulación del escritor. La retroalimentación no es una actividad natural o congénita a la humanidad; de hecho, se trata de una práctica con diversas estructuras y funciones en coherencia con la cultura escrita en la que se circunscribe. Para González-Fernández y Gambetta-Tessini (2021), “es esencial que la retroalimentación forme parte de la cultura educativa, ya que permite obtener información sobre futuras necesidades de capacitación para los docentes y detectar tempranamente las falencias de los estudiantes en sus resultados de aprendizaje” (p. 284). Esta práctica genera reflexiones que tienen un sentido epistémico o pragmático en el escenario discursivo en el que se inserta la práctica letrada, ya sea en cuanto a la relación de los sujetos escritores con su objeto de estudio o por las funciones de esta práctica en una comunidad disciplinar.

En conclusión, la retroalimentación se relaciona con el término autorregulación, puesto que los comentarios recibidos por un tercero se constituyen en formas de aprender y responder ante situaciones futuras. De esta forma, “se generan procesos metacognitivos, involucrando *feedforward*

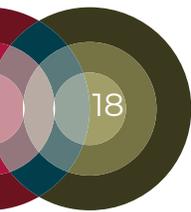


(retroalimentación hacia adelante) para mejorar la tarea actual y satisfacer las necesidades de aprendizaje futuro” (Quezada-Cáceres y Salinas-Tapia, 2021, p. 231), lo cual sugiere que el sujeto escritor al comentar y ser comentado se encuentra en condición de fortalecer su conciencia sobre aquello que elaboró. Es así como la retroalimentación permite configurar un estilo y voz del escritor, desde los asuntos que se identifican para mejorar y para constituir en característica letrada del escritor.

AUTORREGULACIÓN DEL ESCRITOR: FINALIDAD DE LOS CÍRCULOS DE ESCRITURA

La autorregulación se concibe como un proceso cognitivo y sociocultural que implica un estado de conciencia, con base en una valoración o juicio recibido respecto a aquello que se escribe. En consecuencia, la autorregulación se asocia con el posicionamiento del escritor de acuerdo a la forma en que escribe, de esta manera involucra la toma de decisión y las acciones orientadas a retomar tanto las apreciaciones como las valoraciones de otras personas o propias sobre el producto consolidado. Para el desarrollo de la competencia de autorregulación es necesario promover la lectura reflexiva en cuanto a lo que se escribe, pues se trata de una valoración constante de ajuste del escritor. En ese sentido, es importante enfatizar en que “la complejidad de la escritura se tiene que hacer explícita ante los estudiantes para lograr que de forma consciente conozcan, manejen y practiquen esta habilidad hasta automatizarla” (Ballano y Muñoz, 2015, 157), lo cual permite que interioricen estas formas y participen en una comunidad disciplinar.

Frente a lo anterior, Herrera-Núñez (2020) sustenta que la “revisión por pares les permite a los estudiantes ganar autonomía y a ver críticamente su propio trabajo, ayuda a fomentar la autorregulación a medida que aprenden a ver su trabajo desde una perspectiva de los demás” (p. 21), favoreciendo la constitución del sujeto escritor e investigador que produce y comparte ideas. Así pues, es necesario analizar la autorregulación en el marco de escenarios colaborativos, puesto que se trata de una consolidación del sujeto escritor y la reflexión constante de la escritura. Al respecto, Niño-Carrasco y Castellanos-Ramírez (2020) plantean que “aún se desconoce cómo estos procesos de regulación surgen y se desarrollan en entornos de escritura colaborativa en línea y sus implicaciones en el funcionamiento de los grupos y la composición compartida de los textos” (p. 5). Razón por la que imperativo ahondar en las potencialidades e implicaciones del trabajo colaborativo en la constitución de sujetos escritores e investigadores de comunidades disciplinares específicas.



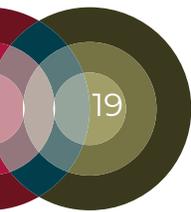
METODOLOGÍA

En la Maestría de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana se inició la experiencia de acompañamiento de tesis de 2020 a través de círculos de escritura. El presente estudio se centra en los datos correspondientes a las cohortes de primero y segundo semestre del 2021.

Cada círculo se desarrolla en nueve sesiones de dos horas de duración, distribuidas a lo largo del semestre. Incluye primordialmente dos tipos de actividades: talleres en los que se abordan temas de escritura (signos de puntuación, conectores, voz del escritor, etc.) y discusión sobre los avances de la tesis que los estudiantes aportan para la revisión. Estos productos borradores reciben comentarios escritos y orales por parte de los pares y de las facilitadoras del círculo de escritura. La primera cohorte estuvo conformada por 10 estudiantes, mientras que en la segunda participaron 17 estudiantes. Cada grupo contó con dos facilitadores¹ y un monitor, quienes promovían la revisión entre pares y un entorno positivo de escritura.

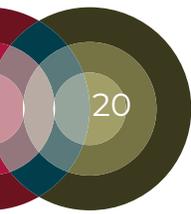
Al comenzar el trabajo en el círculo y al finalizarlo, los estudiantes diligencian el Inventario de Escritura Académica en el Posgrado (Difabio de Anglat, 2012): un autoinforme, en formato de escala Likert tradicional, en el cual los estudiantes indican su acuerdo o desacuerdo —en cinco opciones de respuesta— sobre afirmaciones relacionadas con las siguientes dimensiones: a) estrategias de escritura, b) autoeficacia para la escritura, c) estrategias de regulación y d) concepciones de escritura. Adicionalmente, al finalizar cada círculo, se realiza un grupo de discusión cuyo propósito es analizar la experiencia y recibir la correspondiente retroalimentación por parte de los participantes. Esta investigación se orienta a comprender el impacto del trabajo realizado en un círculo de escritura, desde la perspectiva de los participantes de modo contextualizado (Hernández *et al.*, 2014, McConlogue, 2015). Se emplea un método mixto, al ser un estudio que combina lo cualitativo y lo cuantitativo en una misma etapa, con el fin de identificar las concepciones de escritura y las estrategias de regulación que predominan en cada uno de los dos grupos participantes y las modificaciones que estas experimentaron en el proceso. Esta combinación de datos y evaluación de los hallazgos, en su conjunto, proporcionaron una comprensión completa del problema (Creswell, 2014; Creswell y Plano Clark, 2018).

¹ Los facilitadores o el grupo facilitador son el equipo que lidera y organiza el sentido pedagógico del círculo. Estudiantes y facilitadores aportan sus conocimientos, valores y habilidades a cada encuentro, lo que potencia la experiencia en la revisión de textos. De acuerdo con Haas (2014), este liderazgo puede ser ejercido por un par o un experto. En el caso de este círculo el acompañamiento estaba dado por profesores expertos del área de la lingüística y por monitores (estudiantes de licenciatura).



Como se señaló, los datos cuantitativos surgen de la aplicación del Inventario de Escritura Académica en el Posgrado (Difabio de Anglat, 2012), al iniciar cada uno de los círculos y al finalizarlo. Por una parte, se promedian las respuestas, favorables y reversas a cada una de las preguntas que componen las dimensiones: concepciones de escritura y estrategias de regulación, para comparar las actitudes iniciales y finales en cada círculo, y, examinar las diferencias que surgen entre los círculos 21-1S y 21-2S. Por otra parte, se promedian las respuestas de cada participante para cada una de las dimensiones y se establecen tres rangos (por trabajar, medio, alto) con el propósito de describir, en términos porcentuales, los niveles alcanzados por cada uno de los grupos.

Los datos cualitativos corresponden a los comentarios escritos de retroalimentación y a los enunciados extraídos de los grupos de discusión. Los primeros, 20 comentarios extraídos de fragmentos de la introducción y el marco teórico de la tesis, fueron leídos cuidadosamente y categorizados para reconocer su papel central en las prácticas de aprendizaje (Lee y Boud, 2003). Así, se retomó y adaptó el modelo de Quezada-Cáceres y Salinas-Tapia (2021) que identifica tres tipos de retroalimentación: a) como producto, b) como acto dialógico y c) como acción sostenible. Los modos identificados se ponen con relación a las concepciones de escritura (elaboración y reproducción) que les subyacen. Se articula el estudio de los comentarios con enunciados concretos de los grupos de discusión realizados al final de la experiencia, por medio de un análisis del discurso de tipo hermenéutico (Coseriu y Loureda, 2006), a fin de identificar sus concepciones de escritura, su reflexión sobre la transformación de sus estrategias de regulación y, aquello que reportan, sobre el impacto de la intervención mediante la retroalimentación realizada en el marco del círculo. Por su parte, los comentarios han sido etiquetados como CE1-CE2-CE3 para hacer referencia a comentarios realizados por estudiantes; CP1-CP2, en el caso de profesores y CM1-CM2, en el caso de los monitores. A continuación, se presenta una síntesis de las categorías analizadas a nivel cuantitativo y cualitativo.



Emilce Moreno Mosquera, Gloria Esperanza Bernal Ramírez, Laura Liliana Zárate Aranda

Figura 1. Categorías e indicadores correspondientes al análisis cuantitativo y al análisis cualitativo

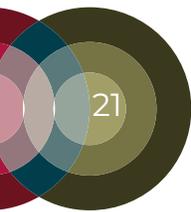
Análisis	Cuantitativo						Cualitativo		
	Estrategias de escritura			Concepciones de Escritura			Retroalimentación "Así no es, es así"	Retroalimentación: ¿por qué planteas esta idea?	Retroalimentación para la autorregulación: consejos e incorporación de estilos en la escritura
Categoría	Valor de la tarea	Control	Planificación/ Estratificación del ambiente de escritura	Función epistémica de la escritura	Escritura como elaboración	Escritura como reproducción			
Indicadores	A veces, mi escritura me ha dado una satisfacción personal profunda.	Me organizo de modo que me queden espacios específicos para escribir.	Por lo general, escribo en un lugar donde pueda concentrarme.	Cuando tengo dificultad para expresar por escrito una parte en particular del tema, trato de analizar por qué me resulta difícil.	La revisión exhaustiva de la literatura tiene una importancia central en la elaboración de una buena tesis.	Lo más importante en la escritura es respetar las reglas de gramática, puntuación y organización.	Identificación de cuestiones gramaticales, de puntuación, coherencia y cohesión, marcado a través de subrayado.	Diálogo y reflexión sobre cuestiones lingüísticas, gramaticales, discursivas y retóricas del texto.	Diálogo e interacción sobre cuestiones lingüísticas, gramaticales, discursivas y retóricas del texto que tienen una incidencia en la autorregulación y aprendizaje a futuro.
	Algunas veces, durante la escritura, me inspiro repentinamente.	Para avanzar en la tesis, trato de escribir al menos tres horas por día (o unas ocho horas a la semana).	Mientras escribo la tesis, sigo una secuencia de planificación, textualización y revisión para cada capítulo.	Re-examino y refino mis ideas durante la revisión de mi escrito.	La escritura me ayuda a organizar la información en mi mente.	Me gusta que las tareas de escritura que me asignan, tengan pautas claras con todos los detalles.	Identificación de problemas formales de la escritura.	Interacción en tono positivo y co-constructivo que favorece la comprensión de criterios que ayudan a evaluar la calidad de su escrito y el de los pares.	Práctica repetida, acompañada de evaluación de pares y autoevaluación que compromete al estudiante a incorporar lo aprendido a su estilo de escritura.
	Es muy importante para mí que me guste lo que he escrito.	Cuando me estanco en la escritura, puedo hallar maneras para resolver el problema.	Tengo un lugar fijo, aislado, para escribir.	No puedo pensar sin escribir.	Escribir un texto académico me ayuda a desarrollar mis ideas.	La escritura le informa al lector aquello que sabe el autor.			
	Trato de que mi escritura satisfaga los estándares de calificación de un evaluador exigente.	Cuando he escrito sobre un tema complicado, encuentro con facilidad un título corto y bien informativo.	Trato de elaborar buenos esquemas para las secciones principales de mi texto.	La escritura es un proceso reflexivo que me permite una mayor comprensión de lo que pienso.	Tiendo a invertir algún tiempo en reflexionar sobre la tarea de escritura antes de comenzarla.	El texto académico se organiza como un repertorio de tópicos que se desarrollan secuencialmente de modo ordenado.			
	Pienso sobre cómo me está quedando el escrito.	Aunque lo que tenga que producir en mi escritura sea complicado o aburrido, me las arreglo para terminarlo.	Por lo general, examino con cuidado los requisitos del tipo de escrito que debo producir.		La escritura es un proceso reflexivo que me permite un mejor discernimiento de la bibliografía que consulto.	En la composición de un texto académico, se lee para buscar información y se escribe para mostrar el conocimiento adquirido.			
	Para mí es muy importante que mi escritura sea original.	Mientras escribo un apartado, con frecuencia voy anotando ideas para otras partes de la tesis.	Comienzo a escribir con algún plan de escritura (de mayor o menor detalle).		Para la producción de la tesis, examino exhaustivamente la investigación previa.	Los profesores son la audiencia más importante.			
	Con frecuencia pienso sobre la tarea de escritura incluso cuando no estoy escribiendo (por ej.: en la noche).	Encuentro maneras de auto-motivarme para la escritura aunque en la tarea de producción encuentre dificultades.			La revisión de la literatura tiene una importancia menor que la investigación empírica que aporta una tesis.	Una estrategia eficiente para producir un buen texto académico es elegir a un autor reconocido y seguir la estructura de su obra.			
		Puedo re-focalizar mi atención en la escritura cuando advierto que estoy distraído/a.				Si estudiara gramática y puntuación, mi escritura mejoraría mucho.			
		Pospongo la tarea de escritura hasta el último momento.				El texto académico debe ser impersonal, aséptico, porque su finalidad es informativa.			

Nota. Elaboración propia.

RESULTADOS CUANTITATIVOS

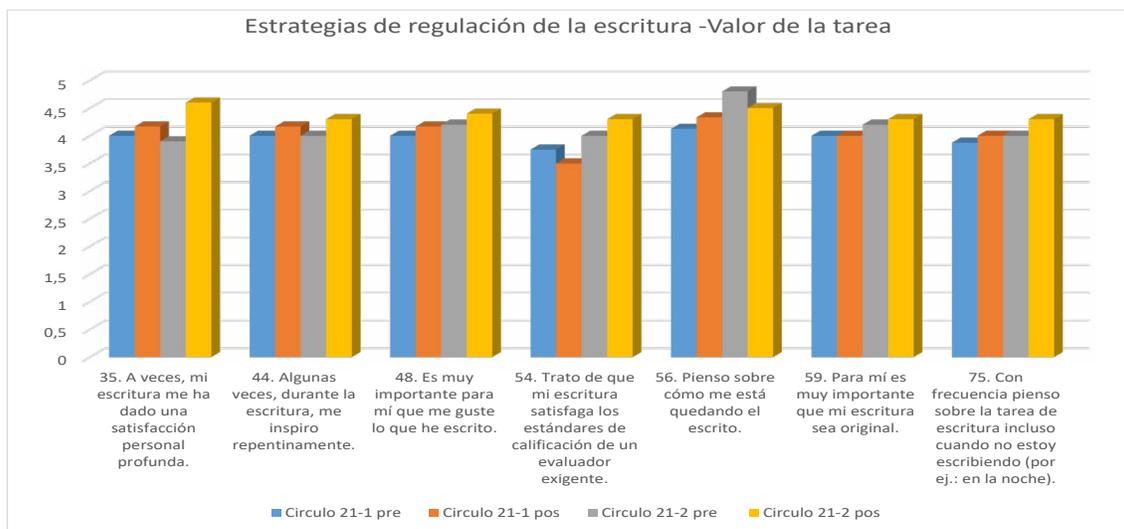
ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN DE LA ESCRITURA

En lo que respecta a la categoría *Valor de la tarea*, ambos círculos incrementan sus puntajes en todos los indicadores (Figura 1), al resaltar la transformación que se muestra en el círculo 21-2 frente a la afirmación *A veces, mi escritura me ha dado una satisfacción personal profunda* (35). El puntaje de esta, junto al de *Pienso sobre cómo me está quedando el escrito* (56), evidencia que la escritura para los participantes implica una mejora continua y su atención al proceso inherentemente recursivo y no necesariamente lineal o pulcro de escribir.



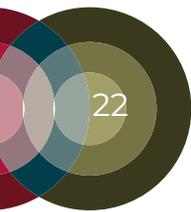
Emilce Moreno Mosquera, Gloria Esperanza Bernal Ramírez, Laura Liliana Zárate Aranda

Figura 2. Valores medios para los indicadores de la categoría Valor de la tarea, comparativos entre aplicación inicial y final del Inventario y entre las aplicaciones 21-1 y 21-2



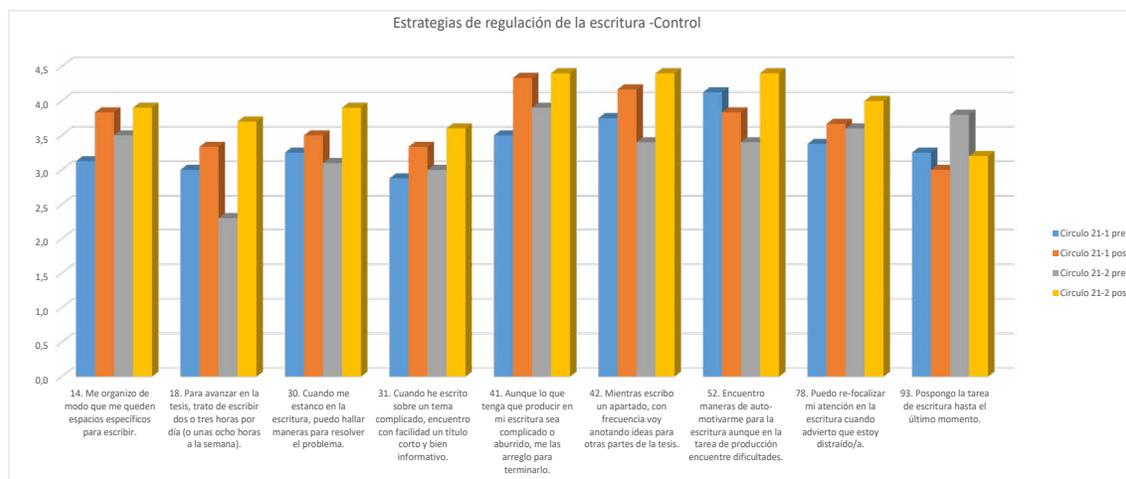
Nota. Elaboración propia.

En la categoría *Control* (Figura 2) se evidencia un incremento importante en cada uno de sus indicadores, sin embargo, resaltan un mayor aumento en el *Círculo 21-2* en *Para avanzar en la tesis trato de escribir dos o tres horas por día (o unas ocho horas a la semana)* (18) y *Mientras escribo un apartado con frecuencia voy anotando ideas para otras partes de la tesis* (42). Así mismo, se identifica una disminución sensible en la procrastinación: *Pospongo la tarea de escritura hasta el último momento* (93). Estas declaraciones muestran la importancia de destinar tiempo para escribir y la decisión frente a las demoras voluntarias al realizar una tarea de escritura. El hecho que el círculo incida en disminuir la procrastinación es una respuesta positiva; evidentemente, hay una dificultad de regulación significativa en la medida en que existe discrepancia entre las intenciones y las conductas que los llevan a ejecutar las tareas.



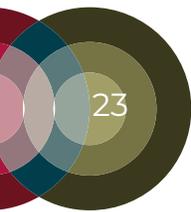
Emilce Moreno Mosquera, Gloria Esperanza Bernal Ramírez, Laura Liliana Zárate Aranda

Figura 3. Valores medios para los indicadores de la categoría Control, comparativos entre aplicación inicial y final del Inventario y entre las aplicaciones 21-1 y 21-2



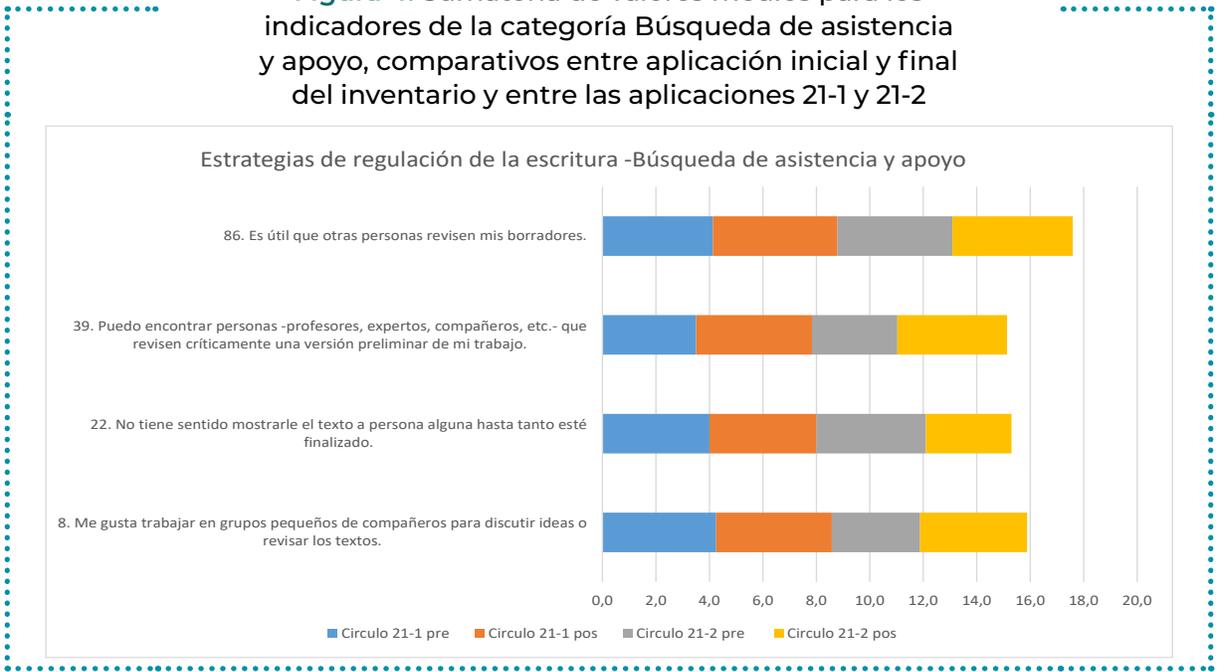
Nota. Elaboración propia.

La categoría *Búsqueda de asistencia y apoyo* es una de las más relevantes dentro de los propósitos de los círculos de escritura, pues atiende al hecho de transformar la idea acerca de la soledad en la escritura y del temor a exponer el texto ante un público distinto al asesor de la tesis. En el círculo 21-1 se concreta esta transformación en el incremento del valor del rasgo *Es útil que otras personas revisen mis borradores* (86); en el círculo 21-2 en el incremento de *Puedo encontrar personas —profesores, expertos, compañeros, etc.— que revisen críticamente una versión preliminar de mi trabajo* (39); y la disminución del valor en la afirmación *No tiene sentido mostrarle el texto a persona alguna hasta tanto esté finalizado* (22) (Figura 3). Los puntajes en estos indicadores evidencian la mejora continua a través de la recepción de comentarios constructivos, aportando comentarios críticos en el marco de una atmósfera positiva de grupo que les permita a los participantes hablar de sus dificultades personales de escritura y dar y recibir sugerencias al respecto.



Emilce Moreno Mosquera, Gloria Esperanza Bernal Ramírez, Laura Liliana Zárate Aranda

Figura 4. Sumatoria de valores medios para los indicadores de la categoría Búsqueda de asistencia y apoyo, comparativos entre aplicación inicial y final del inventario y entre las aplicaciones 21-1 y 21-2



Nota. Elaboración propia.

En la categoría *Planificación* el incremento en los dos círculos es evidente, en ambos resalta el aumento del valor del indicador *Trato de elaborar buenos esquemas para las secciones principales de mi informe* (70) y *Mientras escribo la tesis sigo una secuencia de planificación, textualización y revisión de cada capítulo* (57). En particular, se destaca una mejora considerable en el indicador *Comienzo a escribir con algún plan de escritura (de mayor o menor detalle)* (90) para el círculo 21-2.

Los puntajes revelan la necesidad de prestar atención al proceso de escritura y no solo a la versión final. Como estrategia en busca de la autorregulación, la implicación activa del estudiante en las etapas de la escritura y el conocimiento del tipo textual que debe escribir son elementos clave para seguir trabajando de modo autónomo. Esto coincide con lo hallado en el grupo de discusión.

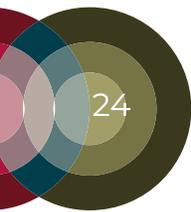
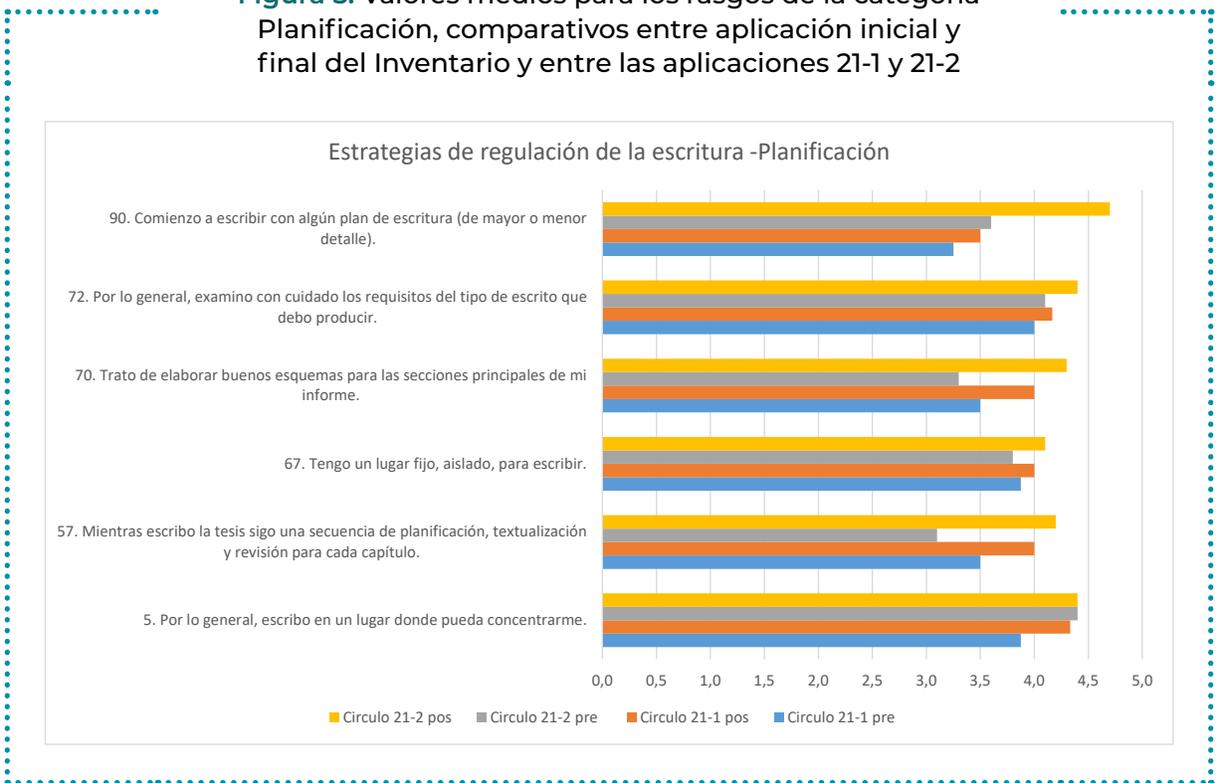


Figura 5. Valores medios para los rasgos de la categoría Planificación, comparativos entre aplicación inicial y final del Inventario y entre las aplicaciones 21-1 y 21-2



Nota. Elaboración propia.

Los valores encontrados para la categoría *Función epistémica* se incrementan en ambos círculos (Figura 5). Resalta la diferencia que se muestra en el círculo 21-2 en cuanto a los rasgos *Re-examino, refino mis ideas durante la revisión de mi escrito* (32); *No puedo pensar sin escribir* (43) y *La escritura es un proceso reflexivo que me permite una mayor comprensión de lo que pienso* (94), ya que el valor final aumenta considerablemente. Estos valores ponen de manifiesto la necesidad de propiciar entornos de aprendizaje para la reflexión sobre cómo se escribe, cómo se articula la lectura y la escritura, cómo los pensamientos del escritor pueden refinarse, cómo el escritor puede generar conocimiento y cómo cada ámbito disciplinar posee géneros especializados, vocabulario propio, tradiciones de comunicación y estándares de calidad, normas y códigos que merecen atención.

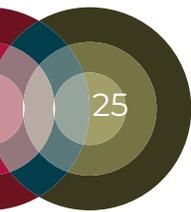
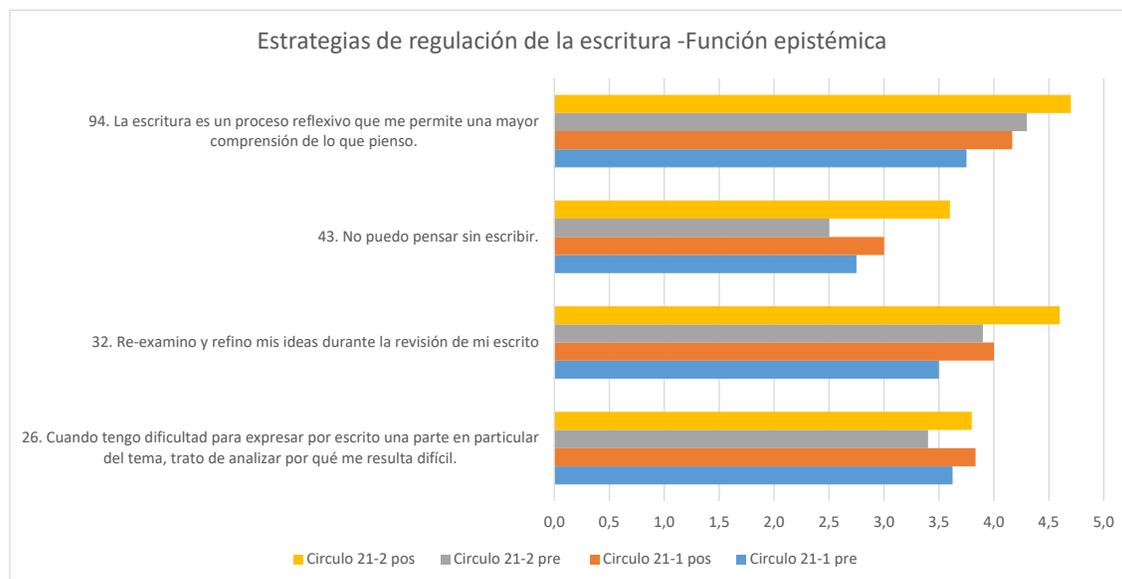


Figura 6. Valores medios para los rasgos de la categoría Función epistémica, comparativos entre aplicación inicial y final del inventario y entre las aplicaciones 21-1 y 21-2

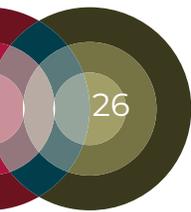


Nota. Elaboración propia.

CONCEPCIÓN DE ESCRITURA

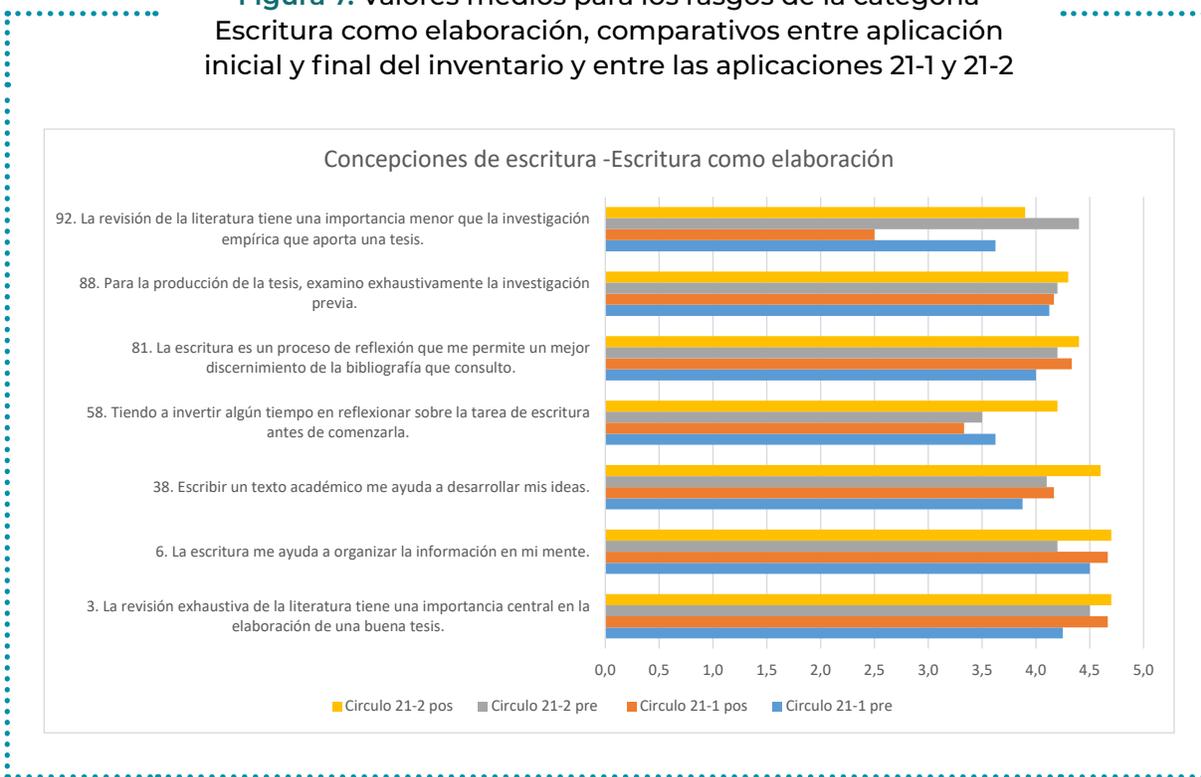
En comparación con la dimensión anterior, las transformaciones de las concepciones de escritura son menores y requieren ser discutidas a la luz del análisis cualitativo. Por ejemplo, en la categoría *Escritura como elaboración*, se evidencia un incremento leve entre la aplicación final e inicial en ambos círculos (Figura 6). En el círculo 21-2 se observa el cambio en el rasgo *Tiendo a invertir algún tiempo en reflexionar sobre la tarea de escritura antes de comenzarla* (58); pero, disminuye el valor en el rasgo inverso: *La revisión de la literatura tiene una importancia menor que la investigación empírica que aporta una tesis* (92), debido a que los estudiantes reconocen la necesidad de profundizar en los antecedentes de su investigación.

Los valores revelan la importancia de las creencias de tipo epistémico o de elaboración en la medida que la escritura académica supone reflexionar, tomar conciencia sobre las reglas del



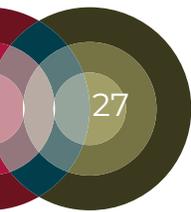
lenguaje. Especialmente, en un género como la tesis, esa reflexión enfatiza en los modos de articular la investigación con los procesos de lectura y escritura.

Figura 7. Valores medios para los rasgos de la categoría Escritura como elaboración, comparativos entre aplicación inicial y final del inventario y entre las aplicaciones 21-1 y 21-2



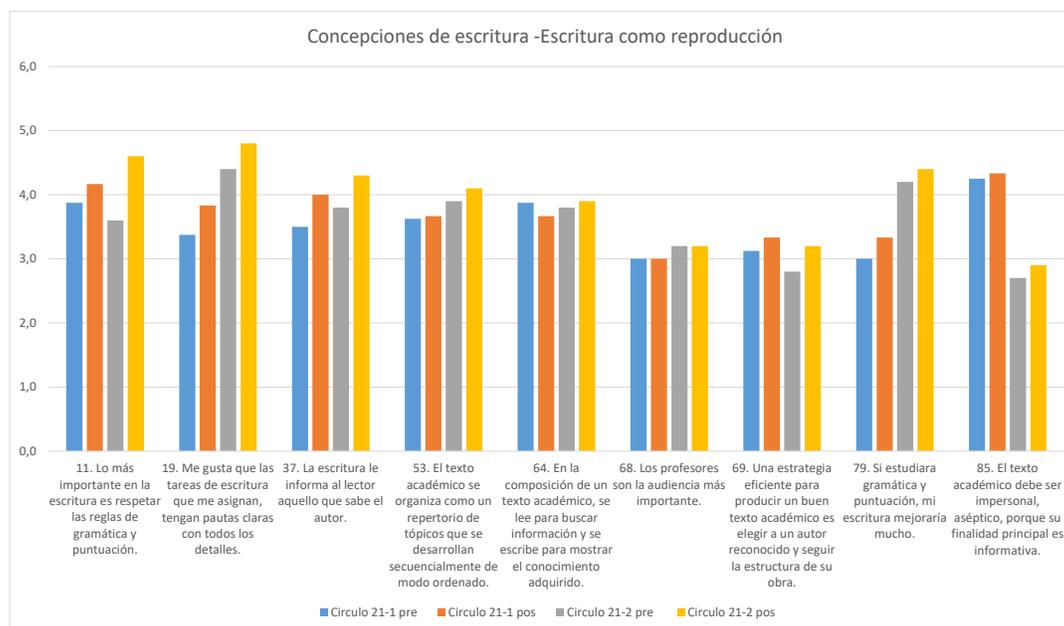
Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la concepción *la escritura como reproducción*, existe un leve incremento en la mayoría de los rasgos, por tanto, no se evidencian transformaciones relevantes frente al lugar de la norma en la escritura. Este resultado se discute en el análisis cualitativo. Resalta el aumento de la importancia de la gramática y a la puntuación (11) en el círculo 21-2, y el poco acuerdo con la afirmación acerca del carácter aséptico e impersonal del texto académico (85) (Figura 7). La otra concepción de la escritura muestra su vinculación a aspectos como la gramática, la puntuación, la coherencia, la cohesión y no conectarla con procesos de pensamiento de mayor nivel.



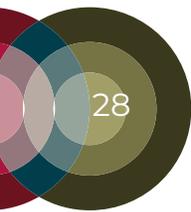
Emilce Moreno Mosquera, Gloria Esperanza Bernal Ramírez, Laura Liliana Zárate Aranda

Figura 8. Valores medios para los rasgos de la categoría Escritura como reproducción, comparativos entre aplicación inicial y final del inventario y entre las aplicaciones 21-1 y 21-2



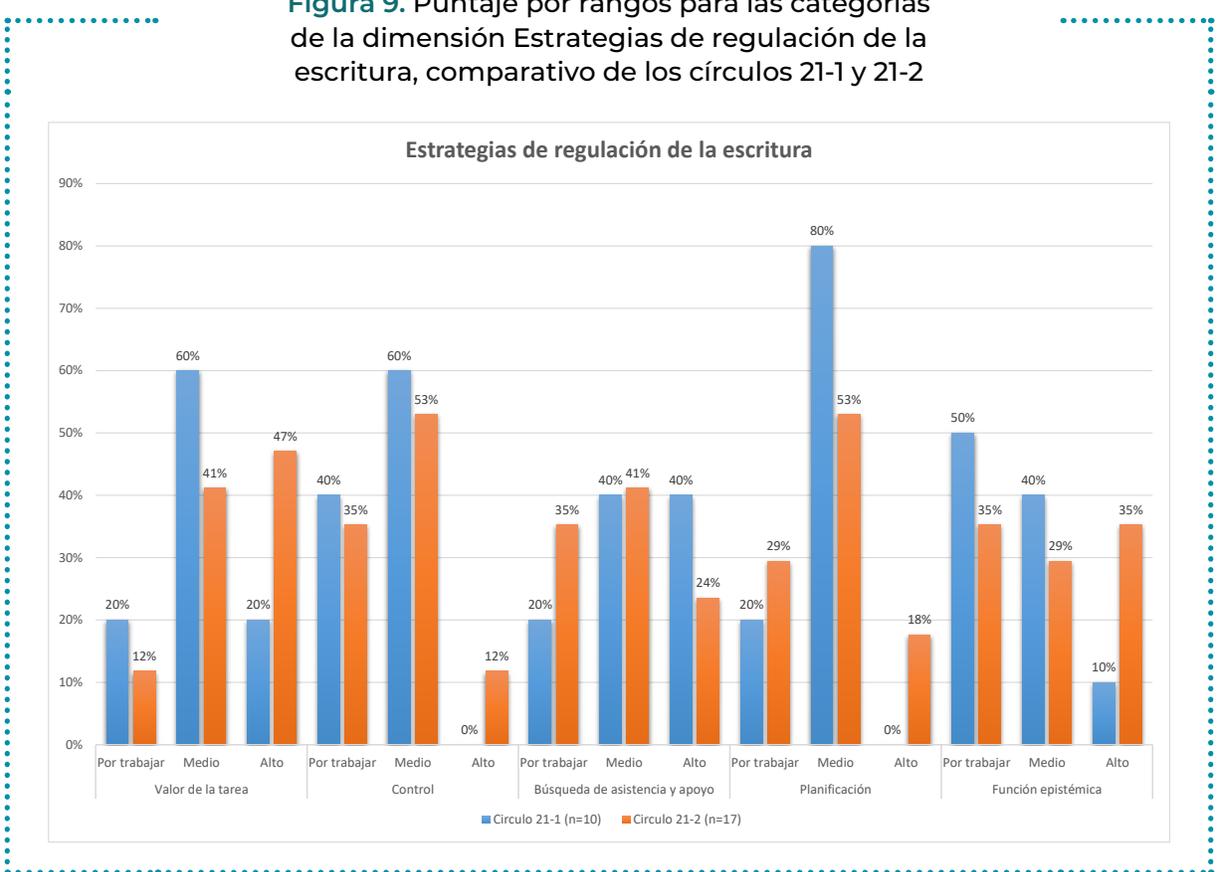
Nota. Elaboración propia.

Las anteriores transformaciones en las actitudes de los estudiantes en sus estrategias de regulación de la escritura y sus concepciones de escritura se complementan con el reporte de los puntajes alcanzados por cada uno de los grupos organizados en tres intervalos: Por trabajar (2-3.5), Medio (3.6-4.3) y Alto (4.4-5). Esta evaluación da pautas para analizar tanto las actividades que se proponen como la retroalimentación que se ofrece a los estudiantes que participan en los círculos, igualmente para comparar el desarrollo de los dos círculos implementados. En ambos círculos se evidencian avances en cuanto al valor de la tarea y a la búsqueda de asistencia y apoyo, de manera que es necesario enfatizar en las estrategias relacionadas con el control y la función epistémica. Se resalta el importante lugar que se le atribuye a la planificación en ambos grupos (Figura 8).



En lo que respecta a las concepciones de escritura (Figura 9) se observa que en los dos círculos están presentes las dos percepciones: elaboración y reproducción, que se incluyen en el inventario con un leve predominio de la primera. En el análisis cualitativo se profundiza en esta característica.

Figura 9. Puntaje por rangos para las categorías de la dimensión Estrategias de regulación de la escritura, comparativo de los círculos 21-1 y 21-2



Nota. Elaboración propia.

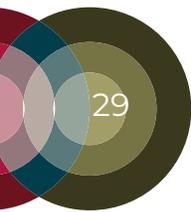
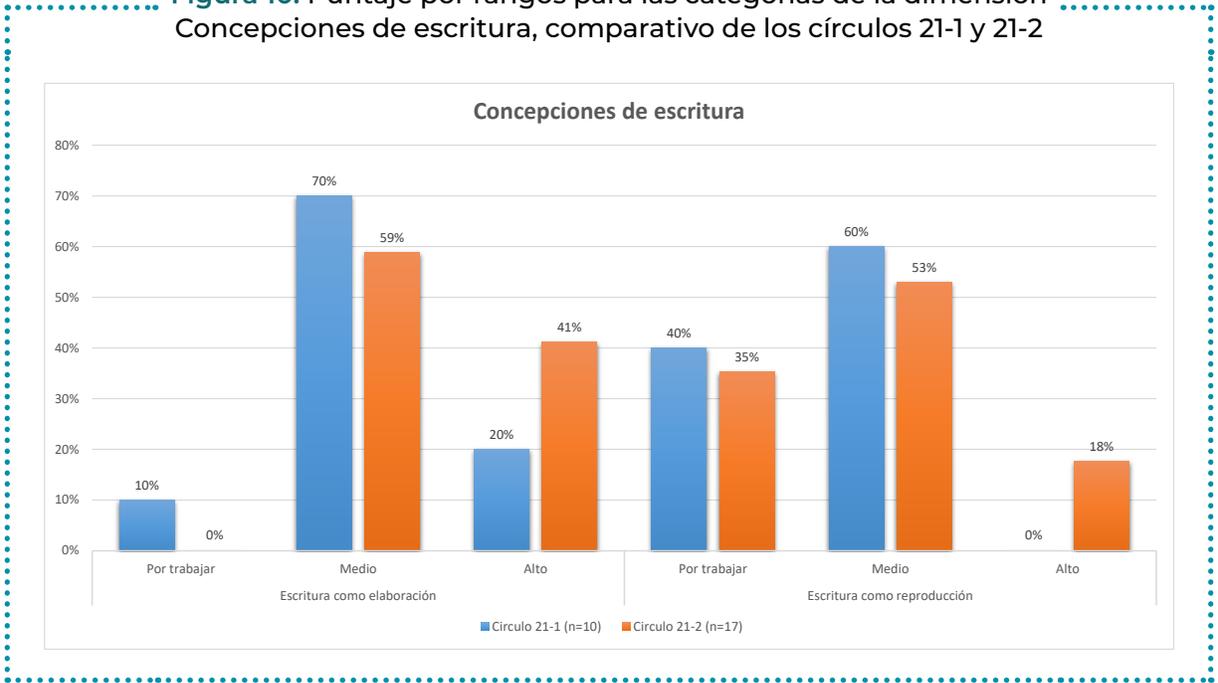


Figura 10. Puntaje por rangos para las categorías de la dimensión Concepciones de escritura, comparativo de los círculos 21-1 y 21-2



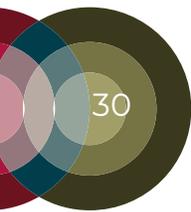
Nota. Elaboración propia.

RESULTADOS CUALITATIVOS

En el análisis de los comentarios del texto realizados por el círculo de escritura se evidencian diversos tipos de retroalimentación que aportan con finalidades diversas a los productos escritos. Así, a continuación, se presentan las reflexiones que se identifican sobre la reflexión y las propuestas de los agentes del círculo de escritura.

RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA: “ASÍ NO ES, ES ASÍ”

Esta retroalimentación se encuentra enfocada en lo correctivo, planteando los asuntos que se deben ajustar y cambiar del texto escrito, especialmente a nivel formal. En cuanto a la retroalimentación correctiva se evidencian dos finalidades: una de ellas relacionada con identificar (resaltar) los aspectos a cambiar y otra con el ajuste expresado en un comentario al pie. En tal sentido, es

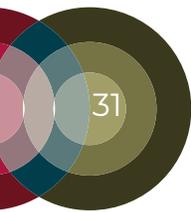


común reconocer prácticas de resaltado de las páginas, las cuales no se explican o se detallan. En el círculo de escritura este tipo de revisión no es frecuente, solo se emplea para indicar aspectos gramaticales, de puntuación, palabras o ideas repetidas, ideas incomprensibles (a través de signos de interrogación o la expresión “no se entiende”), uso inadecuado de normas APA y se acompaña con comentarios orales. En esa medida, el hecho de aportar a través de la explicación, el diálogo y la interacción entre los estudiantes y los facilitadores puede propiciar la comprensión de qué fue lo que se resaltó en el texto y cómo se puede editar. Las prácticas de este tipo orientan al sujeto escritor a ajustar de manera específica su escrito, pero pocas veces a reflexionar sobre por qué se deben desarrollar de determinada forma. Sin embargo, en el círculo de escritura se dinamizaban dos formas de andamiaje de esta retroalimentación, por un lado, se aplicaron talleres en los que se explicaban temas gramaticales con ejercicios y, por otro, cuando se resaltaban con colores estos temas en el espacio de lectura de comentarios al texto, cada participante aclaraba lo que debía revisarse.

Desde esta perspectiva, en los círculos de escritura la formación sobre la retroalimentación correctiva debe orientarse a la explicación de aquello que se subraya, una propuesta de ajuste y sobre por qué se espera que se edite. En efecto, se considera imperativo enseñar a retroalimentar y ser retroalimentado, pues “quien ofrece retroalimentación sabe que a futuro también recibirá retroalimentación de sus pares” (Rodas-Brosam et al., 2021, p. 10). Por ello, debe formularse con la intención no solo para ayudar a los estudiantes a solucionar sus problemas por escrito, sino para crear un espacio en el que interactúen y negocien los significados previstos (Lee, 2014). Este es precisamente el sentido de los tipos de revisión abordados a continuación.

RETROALIMENTACIÓN COMPRENSIVA: “¿POR QUÉ PLANTEAS ESTA IDEA?”

En este tipo de retroalimentación prevalece el diálogo sobre cuestiones problemáticas de la escritura a nivel cognitivo, social y estructural en torno a comprensiones sobre el género tesis, cuestiones lingüísticas, gramaticales, discursivas y retóricas que inciden en la calidad de lo que se quiere comunicar. De esta manera, los facilitadores del círculo generaban preguntas para entender qué quiso expresar y promover la conciencia metalingüística. Es decir, nuevas formas de comprensión de los procesos mentales propios y de los demás, que intervienen en la apropiación del lenguaje hablado y escrito (Garton, 1994). Ejemplo de ello es:



Emilce Moreno Mosquera, Gloria Esperanza Bernal Ramírez, Laura Liliana Zárate Aranda

Figura 11. Ejemplo de retroalimentación comprensiva

The image shows a document with two paragraphs of text. The first paragraph discusses the formation of children at Santa Luisa school under national educational norms. The second paragraph discusses educational progress in Colombia. On the right side, there is a list of feedback comments from different users (CE1, CE2, CE3, CM1, CM2) with icons representing their profiles. The comments are:

- CE1: ¡Hola Diana! Mira que está coma separa y corta la oración. Sugiero que eliminara.
- CE2: De pronto revisar la cita pues tiene más de 40 palabras.
- CE1: ¡Diana! Fíjate que después de la cita se propone un "por lo tanto", como una suerte de conclusión de lo anterior. Sin embargo, lo que le antecede es una cita que no está desarrollada. Te sugiero desarrollar un poco más la cita para que sea más comprensible su lugar en tu texto.
- CE3: falta el año de la constitución política
- CE3: Que tratados internacionales
- CE1: Creo que esto podria ser un inciso. ¿Qué opinas?
- CE1: No estoy muy seguro, pero creo que podría dejarse el "por su parte" como un inciso. Sin duda da orden al texto, pero dejarlo así solito puede "cortar" la estructura de la oración
- CM2: Este punto seguido puede ir después de la cita.
- CP1: Revisar uso de esta coma.
- CM2: Entre el cierre del párrafo y el desarrollo del siguiente no encuentro una relación muy clara. ¿La propuesta inclusiva y novedosa en educación inicial se da porque en el colegio Santa Luisa hay diversidad étnica?
- CM1

Nota. Elaboración propia.

Los comentarios son directivos y procuran plantearse en un tono de cercanía al estudiante, como:

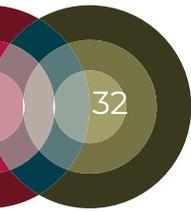
—“¡Hola, Diana! Mira que esta coma separa y corta la oración. Sugiero quitarla” (CE1).

— “Diana, fíjate que después de la cita se propone un ‘por lo tanto’, como una suerte de conclusión de lo anterior. Sin embargo, lo que le antecede es una cita que no está desarrollada. Te sugiero desarrollar un poco más la cita para que sea más comprensible su lugar en el texto” (CE1).

—“Creo que esto podría ser un inciso. ¿Qué opinas?” (CE1).

—“No estoy seguro, pero creo que podría dejarse el ‘por su parte’ como un inciso. Sin duda da orden al texto, pero dejarlo así solito puede “cortar” la estructura de la oración” (CE1).

Los comentarios citados se orientan a la reflexión del escritor, toda vez que generan una inquietud sobre la idea que se está expresando y el modo en que se construye significado. Este tipo



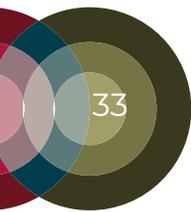
de comentarios, más allá de asegurar una forma adecuada de utilizar los recursos lingüísticos, sugieren consolidar una conciencia sobre la producción de la idea, en coherencia con los enfoques académicos y disciplinares en los que se inserta esta práctica escritural. Al respecto, Arancibia-Gutiérrez *et al.* (2019) sostienen que la retroalimentación en la que se brindan consejos y se configuran preguntas “se caracterizan por favorecer la discusión y reflexión, por lo que tiene un carácter más epistémico” (p. 260).

En esa medida, la retroalimentación comprensiva favorece la función epistémica de la escritura, dado que a través de la discusión con los compañeros de asuntos microtextuales (gramática, puntuación, errores de vocabulario) y macrotextuales (contenido, organización, argumentación, coherencia, cohesión, fluidez de las ideas) no solo revisan o corrigen el texto, sino que comprenden en qué consiste el problema y cómo puede mejorarse, a través de la interacción con los facilitadores. En los ejemplos se destaca que interpelan al estudiante a pensar, le hacen preguntas y dan sugerencias de cambio.

A este respecto, Colombo *et al.* (2022) plantean que “la lectura de los pares no está dirigida a corregir o remediar el escrito, sino a ofrecer al autor interpretaciones lectoras y críticas constructivas acompañadas de sugerencias de mejora” (p. 166). Además, se constituye en una forma de agenciar al sujeto al reconocer convenciones, normas y modos de interactuar en el marco de una cultura escrita específica. Sin duda, este tipo de comentarios interpelan al sujeto escritor al permitirle generar ideas desde un parámetro o lógica del área de conocimiento.

Efectivamente, este tipo de comentarios se propician en el marco del círculo de escritura, en el que se promueve la conversación sobre lo escrito y la interpretación sobre lo que quiso decir el escritor; se reconoce que “asumir la retroalimentación desde un escenario dialógico alienta la reflexión y puede conducir más eficazmente a los resultados deseados en el nivel de posgrado” (Moreno-Mosquera y Ochoa-Sierra, 2019, p. 164). Esta revisión puede ser crucial en la inserción de una cultura escrita académica y como estrategia de regulación, puesto que posibilita la configuración de la voz del escritor, la comprensión de los problemas de escritura individuales y una idea de autorregulación para abordar sus siguientes textos, así lo expresa un estudiante en el grupo de discusión:

—“Tratar que entre nosotros también prime el sentido de la apertura y de la posibilidad a ser corregidos entre nosotros. Pero, siento que es mejor recibida esa crítica cuando viene también de la parte externa porque se siente que hay mayor objetividad en sus sugerencias” (grupo discusión, junio 2021).



Emilce Moreno Mosquera, Gloria Esperanza Bernal Ramírez, Laura Liliana Zárate Aranda

—“¿Qué nos queda? Precisamente, el ejercicio de revisar y tomar todo lo que llevamos elaborado de la tesis y como un compromiso revisar, y ya entre los cuatro comenzar a hacer lectura al mismo tiempo e ir precisamente haciendo los ajustes. Porque, pues, de alguna manera siento yo que el documento, en este momento ...eh, todavía, no es una versión finalizada” (grupo discusión, julio 2021).

RETROALIMENTACIÓN PARA LA AUTORREGULACIÓN: CONSEJOS E INCORPORACIÓN DE ESTILOS EN LA ESCRITURA

La retroalimentación enfocada a la mejora continua es en una práctica de revisión orientada a brindar consejos y generar reflexiones que aporten a la voz del escritor. De este modo, se trata de comentarios que dan cuenta de aspectos por mejorar y que, a su vez, sugieren modos para que el sujeto escritor adopte en sus futuras prácticas letradas. Este tipo de revisión está vinculada con la anterior, pero supone una incidencia en la autorregulación y el aprendizaje de temáticas problemáticas en la escritura. A continuación, se ilustra esta situación:

Figura 12. Ejemplo de retroalimentación para la autorregulación

ANTECEDENTES

Durante las dos últimas décadas, las propuestas de educación ambiental en América Latina han tenido un auge considerable, cristalizado en programas y experiencias que exploran diferentes enfoques para la formación de sujetos. Este es un marco de referencia de la Educación Ambiental en América Latina del cual se valen los investigadores para evaluar el impacto de las propuestas, y la importancia de profundizar sobre la evidencia que pueda obtenerse sobre su efectividad en la transformación de la actual situación de la dimensión ambiental. Sin embargo, como lo afirma González Gaudiano (2001), muchas de las propuestas o enfoques, en cierto sentido, no se alejan de sus inicios en las décadas de los años 60 y 70, con la influencia de los primeros movimientos ambientalistas alrededor del mundo. Adicionalmente, es evidente el valor instrumental y la influencia productivista de las iniciativas, debido esencialmente, al discurso del “desarrollo” orientado a la dimensión económica. En consecuencia, la educación ambiental adquiere un carácter de instrumento, que desde las ciencias naturales y la tecnología puede resolver problemas relacionados con la contaminación, degradación y preservación de los servicios ambientales, indicando que el problema actual esta contenido estrictamente a alternativas de carácter biológico.

En la última década del siglo XX, un modelo legitimado, y que, paulatinamente ha ido tomando fuerza, planteado desde instituciones globales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), es aquel en donde se propone el modelo de educación para el desarrollo sustentable (EDS). La autora considera que “sin mayor análisis y a gran costo, ahora la UNESCO está colocando el desarrollo sustentable en el núcleo del proyecto planetario de la educación, considerándolo como la “finalidad” del desarrollo humano” (Sauve, 1999), que debe incluirse y trabajarse desde la praxis y el currículo en las áreas de las ciencias naturales.

A nivel nacional, este modelo y enfoque naturalista de la educación ambiental ha permeado en la construcción de directrices pedagógicas como los estándares curriculares de Ciencias Naturales y Ambientales emitidos por el Ministerio de Educación Nacional. Las propuestas e iniciativas se institucionalizan mediante este instrumento, anunciando la educación ambiental en el desarrollo de actividades para la solución de problemáticas del orden

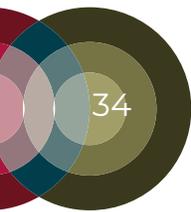
CP1
Es necesario pensar en un párrafo introductor en el que se explique sobre el objeto de estudio de los antecedentes, las palabras que orientaron la búsqueda bibliográfica y las bases de datos. No está el contexto.

CP1
cuál es el referente de este?

CP1
Revisa el sujeto y qué vas a decir de él. Por qué enuncias ONU y luego mencionas una autora...cuál?

Nota. Elaboración propia.

—“Es necesario pensar en un párrafo introductor en el que se explique el objeto de estudio de los antecedentes, las palabras que orientaron la búsqueda bibliográfica y las bases de datos. No está el contenido”.



Emilce Moreno Mosquera, Gloria Esperanza Bernal Ramírez, Laura Liliana Zárate Aranda

En este ejemplo se plantea un requerimiento retórico que puede hacer más legible la introducción, se trata de incluir un párrafo que guíe la lectura, el cual puede ser contrastado con lo planteado por un participante que explica que el círculo le motiva planear su texto:

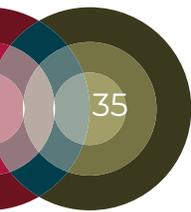
—“De pronto en ese inicio, allá cuando estábamos en el primer semestre comenzando a escribir todo eso era escribir y escribir, y a veces no tenía algo en lo cual me pudiera apoyar, comenzaba a escribir a la loca. Ahora, ya tengo más responsabilidad frente a lo que voy a escribir e igualmente, yo creo que el avance es muy notable, porque bueno, yo creo que estos espacios me han proporcionado muchas herramientas para mirar hasta qué palabras pueden acompañar el escrito y que palabras de pronto no caben, ¿no? Por ejemplo, por allá, unas tres clases atrás, que mirábamos algunos ...eh, algunos, pues que no tenían ninguna incidencia dentro del escrito” (grupo discusión, noviembre 2021).

En este caso se plantea una retroalimentación como acción sostenible, que le permite al estudiante autorregular su comprensión sobre cómo estructurar a nivel micro y macro un texto, pues es una herramienta para pensar en futuros escritos. Otro ejemplo se presenta enseñada:

Figura 13. Ejemplo de retroalimentación para la autorregulación

TRAYECTORIA LETRADA NARRATIVA	
Por Diana Marcela Ortega Ruiz Lic. Pedagogía Infantil	
<p>Describir mi trayectoria letrada académica tiene dos medios de llegada al punto en el que me encuentro hoy como maestrante, el primero es la búsqueda inquietante de la formación académica para surgir como para muchos sujetos lo es, pensar en surgir dentro de una posición social, que desarrollaré más adelante, y lo segundo una búsqueda del conocimiento y del aprendizaje diario (salir de la ignorancia académica) por esta razón en este texto abordaré las dos aristas de mi trayectoria letrada que denominaré análisis generacional en lectoescritura.</p> <p>Todo inicia con mi primer acercamiento a la academia, dicho acercamiento es fundado por la necesidad de ser la primera profesional de mi familia, esta lucha nace de cortar con un hilo de fallas generacionales que me llevan a tomar la decisión de estudiar y trabajar al tiempo para lograr obtener el título de licenciada, pero para muchos esto puede ser normal, pero para mi caso y el de mi familia no, explicaré el porqué, muchas generaciones descendientes en mi familias dejaron de lado el estudio y tener una carrera profesional por el trabajo, la crianza de los hijo y la falta de dinero, así como Bauman (2007) define el término 'generación' como " performativo —expresiones que crean una entidad con sólo nombrarla—, una llamada o un grito de guerra para llamar a filas a una comunidad imaginada o más precisamente convocada". El llamado de mi generación era poder ser profesionales y eso no solo con el esfuerzo de los padres, se requería tomar el toro por los cuernos, revisar las finanzas, optar por pasar a una universidad pública, entre otros, eran los sorteos y desafíos que debíamos hacer como generación, a pesar de eso logre luego de enfrentar mi primer paso por la academia graduarme de <i>Licenciada en Pedagogía Infantil</i>, título que me otorgo beneficios para ejercer la docencia dentro de un escalafón privado e inicie mi proceso de educar a otros, pero siempre en mi mente rondaba la idea de seguir estudiando, asuntos que se presentaron al pasar los años como adquirir responsabilidades dificultaron el proceso y dejar de lado muchas cosas más.</p>	<ul style="list-style-type: none">CP2 uso de los paréntesisCP1 interesante que dejas claro el tema y la manera como lo vas abordar.CP2 Encontrar una metáfora para organizar un texto es un excelente recursoCP2 concordancia de los elementos de la enumeraciónCP2 Esta precisión conceptual es pertinente, pero es necesaria conectarla de otra manera con el texto para que cumpla su funciónCP1 espacioCP1 Muy valioso esto que cuentas y que conectas con la cita de Bauman, dan ganas de que nos cuentes más.

Nota. Elaboración propia.



La acción sostenida pretende la autorregulación del participante como aprendiz autónomo en un proceso metacognitivo, en el que es capaz de asimilar los comentarios, incorporarlos a su ejercicio escritural para la reelaboración de este y apropiar los aprendizajes para el desarrollo de tareas futuras. Este nivel incluye el ejercicio evaluativo de pares, de los facilitadores y la autoevaluación, por lo que se hace corresponsable del proceso, es así como “el enfoque de la retroalimentación puede dirigirse al ámbito externo (producto), entregada por el docente con base en un juicio, o al interno (proceso), generada por el estudiante mientras reflexiona sobre su trabajo en relación con su rendimiento” (Miedijensky y Lichtinger, 2016).

Comentarios como los siguientes expresan aspectos positivos del escrito y sugieren cómo seguir con lo que ya ha avanzado:

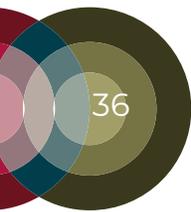
—“Encontrar una metáfora para organizar un texto es un excelente recurso” (CP1).

—“Esta precisión conceptual es pertinente, pero es necesario conectarla de otra manera con el texto para que cumpla su función” (CP1).

Lo citado en las líneas anteriores puede redundar en el empoderamiento del participante y en el uso de mejores estrategias para el aprendizaje y en la aprehensión del proceso de escritura de forma eficiente, de tal manera que pueda aceptar y reflexionar los comentarios, co-construir nuevos significados, establecer un plan de acción para la mejora e implementar estrategias que le permitan, a través de la metacognición, reajustar su proceso escritural. Textos como *Trayectoria letrada narrativa* (Figura 12) surgen en el marco del círculo como producciones que se hacen al final de este y que tienen como consigna escribir sobre los hitos en la vida familiar y educativa que hayan sido fundamentales en la construcción de los participantes como escritores. Este tipo de actividad ha sido muy enriquecedora, no solo por la calidad de los textos, la posibilidad de conciliar el estilo personal, narrativo del estudiante con la cultura escrita académica, sino porque ha dado la posibilidad de emplear un instrumento de evaluación que les aporta algunos criterios para próximos escritos (Figura 13).

DISCUSIÓN

Los resultados evidencian cómo el círculo de escritura incide en el desarrollo de diferentes estrategias de regulación, especialmente las relacionadas con el *control* y la *función epistémica* (Figuras 2 y 5), enfatizando en la necesidad de la reflexión, la organización y la motivación del escritor. Así, se revela la importancia de que el estudiante planifique su texto y se involucre tanto en la revisión como en la comprensión de los problemas de escritura. En particular, la *planificación*



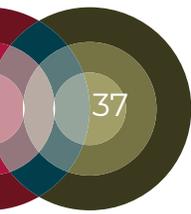
(Figura 4) se constituye en un elemento indispensable, dado que los círculos favorecen la retroalimentación en las diferentes formas planteadas, la construcción de textos con usos específicos y la implicación del estudiante en la planeación y desarrollo del texto, a través de la conciencia metalingüística de la escritura. De esta forma, los participantes del círculo forman una representación de la estructura y el modo de organización de su texto a partir de sus lecturas, memorias e intencionalidad comunicativa.

En el análisis comparativo de la preprueba y posprueba se muestra la incidencia del trabajo realizado en los círculos y cómo la retroalimentación les permite a largo plazo pensar sus textos, para lo cual deben: a) concretar el contenido y su estructura; b) considerar las características de la audiencia a quien se dirige; c) tener claros los objetivos del texto y d) leer y extraer la información pertinente, lo cual contrasta con lo planteado por Roussey y Piolat (2005) sobre cómo la planificación les permite a los estudiantes tener objetivos a manera de un esquema de organización de ideas.

Por otro lado, la *función epistémica* (Figura 5) revela cuáles espacios como los círculos de escritura pueden impactar en la manera en que el estudiante reflexiona sobre su rol y proceso de enculturación académica, dado que está aprendiendo a expresarse de acuerdo con convenciones esperadas y valoradas dentro de la academia (Ivanič, 2004).

De esto se sigue que los círculos de escritura son ámbitos donde el conocimiento es, en gran parte, consolidado a través de la escritura, que no solo implica dominar aspectos técnicos y formales del género tesis como la citación y uso de referencias bibliográficas o asuntos gramaticales, sino tener la capacidad de pensar en términos más abstractos como reflexionar críticamente sobre la elección de vocabulario, el uso del lenguaje dentro del contexto académico, la articulación de lectura y escritura, y la adquisición de convenciones de la escritura académica que le permitan al estudiante vincularse como miembro del discurso académico.

Conforme a esto, las concepciones de escritura relacionadas con *reproducción* y *elaboración* fundamentan la configuración de la voz del escritor. La primera es importante para los estudiantes, dado que es con la que han estado vinculados a lo largo de su formación escolar, es decir, ligada a la gramática, la puntuación y la parte formal. Esta concepción dentro del círculo es tomada como un punto de partida para el trabajo que se realiza, no solo porque es una preocupación para los estudiantes, sino porque es la concepción de la que tienen más conciencia. La convivencia de dos concepciones distintas de escritura se genera porque al tiempo que otorgan un gran valor a los conocimientos gramaticales, aplicados a la revisión de los textos y dinamizados en los talleres



desarrollados en el círculo, se cuestionan frente a los rasgos estandarizados que debe cumplir una tesis de maestría y los aspectos ligados a la argumentación en un proceso investigativo.

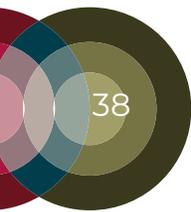
En cuanto a la concepción de *elaboración*, es un desafío para el círculo fomentarla, toda vez que está ligada a pensar la escritura como una construcción individual y analítica de las fuentes y las ideas del escritor que se integran en un proceso de mejora continua. Igualmente, resulta importante la función de los pares y los facilitadores en el marco del círculo, precisamente para promover la *retroalimentación comprensiva* y la *autorregulación*, las cuales favorecen esa disposición hacia la reflexión sobre lo escrito al involucrar activamente a los estudiantes en el diálogo sobre el proceso de la escritura, incluido lo lingüístico, lo retórico y lo discursivo.

La tipología de retroalimentación analizada en el círculo se encuentra relacionada con los resultados arrojados en la parte cuantitativa, debido a que los círculos dinamizan la regulación a partir de la retroalimentación (en sus diferentes formas), así como el ambiente generado en un espacio de diálogo sobre lo escrito, logrando incidir en la concepción de la escritura, la comprensión y el uso de diversas funciones de la lengua escrita (Vila, 1989). Además, la triangulación de la información evidencia qué se logra mejorar en las acciones que puedan aportar a la calidad de los textos como en: a) la planificación del contenido y la estructura, el objetivo y la audiencia a quien se dirige el escrito; b) la adecuación según el género que se escribe, aunado a los procesos de síntesis, análisis y de argumentación requeridos; y c) el trabajo de intertextualidad y construcción de una voz propia, a partir de las fuentes de documentación.

Con referencia a esto último, Colombo et al. (2022) consideran que “las retroalimentaciones en los grupos de escritura ayudan a empoderar y fortalecer la autoestima del escritor visibilizando que su producción es clara, interesante y original para el campo del saber” (p. 170). Efectivamente, los modos de retroalimentación promovidos en el círculo permiten conocer estrategias de autorregulación de otros escritores, las cuales pueden ser potenciadas en el marco de la construcción de la voz del escritor del texto.

CONCLUSIÓN

Este artículo analizó las concepciones de escritura y las estrategias de regulación de estudiantes en el marco del círculo de escritura en un posgrado, en dos cohortes, en el que se evidenció especialmente la incidencia del trabajo pedagógico realizado. Para este propósito, se desarrolló la comparación entre la *pre* y *pos* prueba aplicada a la comunidad estudiantil participante; se estudió cualitativamente el ejercicio de retroalimentación como un soporte formativo importante



para la escritura, en la medida en que modifica los procesos de pensamiento de quienes participan. Los círculos pueden contribuir a superar los principales problemas del tesista (bloqueo, ansiedad, desconcentración), favorecen los procesos de autorregulación y desarrollo de habilidades metacognitivas. Se trata de escenarios didácticos que fortalecen la retroalimentación, desde una perspectiva dialógica y de mejora continua, que alienta a la reflexión y que puede conducir más eficazmente a los resultados deseados en el nivel de posgrado. De ahí que sea importante poner el acento en los comentarios escritos como una forma de comprender el ciclo de retroalimentación del tesista.

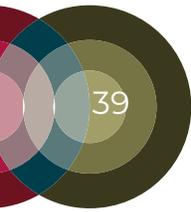
La concepción de la escritura como *reproducción* se tomó como un punto de partida para afianzar estrategias de regulación más ligadas a la *concepción de elaboración* y al fortalecimiento de la función epistémica de la escritura, puesto que se adoptaron la retroalimentación comprensiva y la autorregulación como prácticas que ayudan a los estudiantes a descubrir los beneficios de la escritura académica como práctica social.

Para ahondar en estrategias de escritura que promuevan la función epistémica es pertinente complementar los resultados del inventario con otros instrumentos que revelen, a su vez, asuntos ligados a la construcción de la tesis en diferentes momentos de la maestría. De esta forma, se aportará al análisis de la incidencia de una propuesta de intervención en el dominio de la escritura académica, la apropiación de sus convenciones y el afianzamiento de la voz del autor.

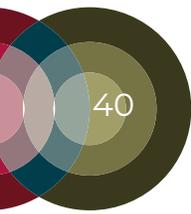
En definitiva, se analizaron los círculos implementados desde las estrategias de regulación promovidas, la retroalimentación y un posicionamiento frente a la concepción de escritura. Esto se constituye en una exploración para identificar qué aspectos a nivel pedagógico y metodológico son susceptibles de mejora en las dinámicas de grupo y en la revisión entre pares en torno a un género, que reúne características de vínculo entre la escritura y la investigación, como es el caso de la tesis.

REFERENCIAS

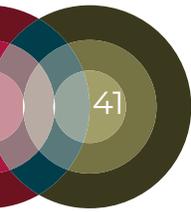
- Aitchison, C. (2003). Thesis writing circles. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 8, 97-115.
- Aitchison, C., & Lee, A. (2006). Research writing: Problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11, 265-278. doi:10.1080/13562510600680574
- Aitchison, C. (2010). Learning together to publish: Writing group pedagogies for doctoral publishing. En: C. Aitchison, B. Kamler & A. Lee (Eds.), *Publishing pedagogies for the doctorate and beyond* (pp. 83-100). Routledge.



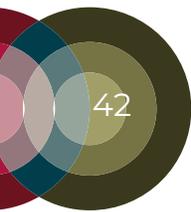
- Aitchison, C., & Guerin, C. (2014). *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond: Innovations in Practice and Theory*. Routledge.
- Aitchison, C. (2020). Writing Groups, Writing Retreats, Boot Camps and Other Social Writing Events for Doctoral Students. En S. Carter, C. Guerin, & C. Aitchison (Eds.), *Doctoral Writing: Practices, Processes and Pleasures* (pp. 52–60). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-1808-9>
- Álvarez, G. & Difabio de Anglat, H. (2017). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles educativos*, XXXIX (155), 51–67. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.155.58102>
- Arancibia-Gutiérrez, B, Tapia-Ladino, M, & Correa-Pérez, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista signos*, 52 (100), 242-264. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>
- Ballano, I., & Muñoz, I. (2015). *La escritura académica en las universidades españolas*. Universidad de Deusto.
- Carlino, P. (2015). Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *Espazo Pedagógico*, 22 (1), 9-29. <https://doi.org/10.5335/rep.v22i1.5183>
- Carrasco, A., Kent, R., & Keranen, N. (2012). Learning careers and enculturation: Production of scientific papers by PhD students in a mexican physiology laboratory: An exploratory case study. En C. Bazerman, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers & A. Stansell (Eds.), *International Advances in Writing Research: Cultures, Places and Measures* (pp. 335-351). Parlor Press and e wac Clearinghouse. DOI: 10.37514/PER-B.2012.0452.2.19
- Chois, P., Guerrero, H. & Brambila, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: Revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala*, 25 (2), 535–556. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v25n2/0123-3432-ikala-25-02-535.pdf>
- Colombo, L. (2014). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado [A Pedagogical Initiative with Graduate Writing Groups]. *Aula Universitaria*, 15, 61-68. <https://doi.org/10.14409/au.v1i15.4368>.
- Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Jornaleros, Revista Científica de Estudios Literarios y Lingüísticos*, 3 (3), 154–164. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/75731>.



- Colombo, L., Iglesias, A., Kiler, M., & Saez, V. (2022). Grupos de escritura en el postgrado: experiencias de tesis. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación (Serie Indagaciones)*, 1(32), 163-172. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384568494011/html/>
- Coseriu, E., & Loureda, O. (2006). *Lenguaje y Discurso*. Ediciones Universidad de Navarra EUNSA.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Research design Qualitative quantitative and mixed methods approaches*. (4th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Cuevas-Solar, D. D., & Arancibia, B. M. (2020). Percepciones y expectativas de docentes de ingeniería y educación en torno a la retroalimentación en tareas de escritura. *Formación Universitaria*, 13(4), 31-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400031>
- Difabio de Anglat, H. (2012). Hacia un Inventario de Escritura Académica en el Posgrado. *Revista de orientación educacional*, 26(49), 37-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554495>
- Garton, A. (1994). *Social interaction and the development of language and cognition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- González-Fernández, D. & Gambetta-Tessini, K. (2021). Estrategias para potenciar la retroalimentación en los talleres disciplinares de las carreras de Ciencias de la Salud. *Educación Médica*, 22(4), 283-287. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.07.005>
- Haas, S. (2014) Pick-n-Mix: a typology of writers' groups. In C. Aitchison & C. Guerin (eds), *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond: Innovations in Practice and Theory*. Routledge.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Herrera-Núñez, Y. (2020). Calidad de la escritura académica: comparación de los efectos de comentarios de pares de escritura y expertos. *Revista Lusofona de Educacao*, 49 (49), 11-26. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle49.01 <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7448>
- Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18, 220-245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>



- Kamler, B., & Thomson, P. (2008). The Failure of Dissertation Advice Books: Toward Alternative Pedagogies for Doctoral Writing. *Educational Researcher*, 37(8), 507-514. <https://doi.org/10.3102/0013189X08327390>
- Kozar, O., & Lum, J.F. (2013). Factors to consider when designing writing groups for off-campus doctoral candidates. En H. Carter, M. Gosper, & J. Hedberg (Eds.), *Electric Dreams Proceedings* (pp. 498- 502). Macquarie University.
- Kumar, V., & Aitchison, C. (2018). Peer facilitated writing groups: a programmatic approach to doctoral student writing. *Teaching in Higher Education*, 23 (3), 360 - 373. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1391200>
- Lam, C. K. C., Hoang, C. H., Lau, R. W. K., Cahusacde-Caux, B., Chen, Y., Tan, Q. Q., & Pretorius, L. (2019). Experiential learning in doctoral training programmes: Fostering personal epistemology through collaboration. *Studies in Continuing Education*, 41(1), 111-128. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1482863>
- Lee, A., & Boud, D. (2003). Writing Groups, Change and Academic Identity: Research development as local practice. *Studies in Higher Education*, 28(2), 187-200. <https://doi.org/10.1080/0307507032000058109>
- Lee, I. (2014). Revisiting teacher feedback in EFL writing from sociocultural perspectives. *TESOL Quarterly*, 48(1), 201-213. <https://doi.org/10.1002/tesq.153>
- Li, L., & Vandermensbrugge, J. (2011). Supporting the thesis writing process of international research students through an ongoing writing group. *Innovations in Education and Teaching International*, 48, 195-205. <https://doi.org/10.1080/14703297.2011.564014>
- Luchilo, L. (2010). *Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos*. Eudeba.
- Maher, D., Seaton, L., McMullen, C., Fitzgerald, T., Otsuji, E., & Lee, A. (2008). 'Becoming and being writers': the experiences of doctoral students in writing groups. *Studies in Continuing Education*, 30(3), 263-275. <https://doi.org/10.1080/01580370802439870>
- McMurray, C. (2019). Writing Groups: An Analysis of Participants' Expectations and Activities. *Praxis: A Writing Center Journal*, 17(1), 52-67.
- McConlogue, T. (2015). Making judgements: Investigating the process of composing and receiving peer feedback. *Studies in Higher Education*, 40, 1495-1506. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.868878>



- Miedijensky, S., & Lichtinger, E. (2016). Seminar for Master's Thesis Projects: Promoting Students' Self-Regulation. *International Journal of Higher Education* 5 (4): 13-26. doi:10.5430/ijhe.v5n4p13.
- Miras, M., Solé, & Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 437-459. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774006>
- Moreno-Mosquera, E., & Ochoa-Sierra, L. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 143-171. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-5725>
- Niño-Carrasco, S., & Castellanos-Ramírez, J. (2020). Estrategias de regulación y procesos de escritura colaborativa en línea para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Nova Scientia*, 12 (25), 1-29. <https://doi.org/10.21640/ns.v12i25.2499>
- Ochoa, L., & Cueva, A. (2012). *Tesis y deserción: entre el compromiso y el obstáculo: un estudio de caso en la Facultad de ciencias humanas en la Universidad Nacional de Colombia*. Universidad Nacional de Colombia
- Quezada-Cáceres, S., & Salinas-Tapia, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 225-251. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100225#fn1
- Rodas-Brosam, E., Colombo, L., Calle, D., & Cordero, G. (2021). Escribir para publicar: Una experiencia con grupos de escritura de investigadores universitarios. *MASKANA*, 12(1), 5-15. <https://doi.org/10.18537/mskn.12.01.01>
- Roussey, J. Y. & Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française*, 50(3), 351-372. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.001>
- Tapia-Ladino, M., Correa Pérez, R., & Arancibia Gutiérrez, B. (2018). Retroalimentación con comentarios escritos de ajuste al género (CEAG) en el proceso de elaboración de tesis de programas de formación de profesores. *Lenguas Modernas*, (50), 175 - 192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6897152>
- Vila, N. (1989). La lengua escrita en el ciclo medio. *Comunicación, lenguaje y educación*, 5, 129-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126171>
- Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y aprendizaje*, 32, (2), 219-232. <https://doi.org/10.1174/021037009788001761>

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

Un grupo de escritura virtual doctoral: factores que influyen en su funcionamiento según los participantes

*An online doctoral writing group: Factors that influence
its functioning according to its participants*

MARÍA PAULA ESPECHE

Profesora de grado universitario en Lengua y Literatura de la Universidad
Nacional de Cuyo.

Becaria interna doctoral de Conicet.

paulaespeche@ffyl.uncu.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0002-1393-8300>

LAURA COLOMBO

Doctora en Lenguaje, Literacidad y Cultura, University of Maryland Baltimore.

Investigadora adjunta de Conicet, sede de trabajo en el Instituto de

Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras,

Universidad de Buenos Aires.

laura.colombo@conicet.gov.ar

<https://orcid.org/0000-0001-6026-4436>

ELISABETH RODAS

Magíster en Enseñanza del Idioma Inglés, Universidad de Reading, Inglaterra.

Docente en el Instituto Universitario de Idiomas y miembro del programa de

Lectura y Escritura Académicas de la Universidad

de Cuenca, Ecuador. elisabeth.rodas@ucuenca.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-6518-6243>

laura.colombo@conicet.gov.ar



RESUMEN

Una de las principales razones por las que no se culminan los estudios de posgrado es la dificultad para escribir la tesis. Esta problemática se acentúa aún más cuando los estudiantes cuentan con limitadas oportunidades de intercambios con compañeros y docentes de sus programas de posgrado hacia el final de sus estudios. Una práctica pedagógica que ha demostrado ser significativa para el avance de este tipo de escrito es la revisión conjunta de textos en grupos de escritura virtuales. Este artículo analiza los factores que, según sus participantes, influyeron en el desarrollo de un grupo de escritura virtual conformado por tres doctorandas de diferentes universidades argentinas que ha funcionado por más de un año. Para ello se llevó a cabo un análisis temático de datos provenientes de entrevistas grupales e individuales, intercambios vía correo electrónico y documentos relacionados con cuestiones organizativas del grupo. En línea con trabajos anteriores, nuestros resultados muestran que la utilidad de los grupos de escritura percibida por sus participantes depende de tres tipos de factores que interactúan entre sí: logísticos, cognitivos e interpersonales. A pesar del alcance limitado de nuestro aporte, consideramos que este trabajo contribuye con datos empíricos que pueden informar futuras iniciativas institucionales orientadas a apoyar el desarrollo de la escritura de la tesis a nivel de posgrado.

Palabras clave: Círculos de escritura, tesis, posgrado, educación a distancia.

ABSTRACT

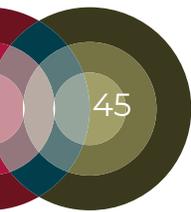
One of the reasons why doctoral studies are not completed is the difficulty in writing the dissertation. This problem is further accentuated when students have limited exchange opportunities with peers and professors from their postgraduate programs towards the end of their studies. A pedagogical practice that has proven to be significant to advance this type of writing is the joint revision of texts in virtual writing groups. This article analyzes the factors that influenced the development of a virtual writing group composed of three doctoral students from different Argentinian universities that have been meeting for over a year. For this purpose, a thematic analysis of data from group and individual interviews, exchanges via email, and documents related to the group's organizational issues was carried out. In line with previous work, our results show that, according to the participants, a writing group's usefulness depends on three interconnected types of factors: logistical, cognitive, and interpersonal. Despite the narrow scope of our study, it contributes with empirical data that can inform future institutional initiatives created to support the development of thesis writing at the postgraduate level.

Keywords: Writing circles, thesis, dissertation, postgraduate, distance learning.

Como citar este artículo:

Espeche, M., Colombo, L., Rodas, E. (2024). Un grupo de escritura virtual doctoral: factores que influyen en su funcionamiento según los participantes. *Zona Próxima*, 40, 43-65.

Recibido: 3 de mayo de 2022
Aprobado: 29 de noviembre de 2023



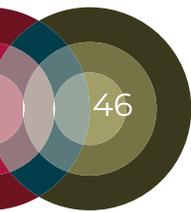
INTRODUCCIÓN

Una de las principales razones por las que no se culminan los estudios de posgrado es la dificultad para escribir la tesis (Chois Lenis *et al.*, 2020; de Valero y Hernández, 2000; Wainerman, 2020). Al respecto del proceso de elaboración de la tesis, desde hace algunos años se ha venido poniendo de manifiesto el rol crucial que los directores¹ o supervisores de tesis juegan (Farji-Brener, 2007; Mancovsky, 2013), ya que son quienes intervienen “a lo largo de todo el proceso investigador” (López Yepes, 2015, p. 33). Sin embargo, las interacciones con pares y profesores también cobran valor (Carlino, 2010; Colombo, 2018; Martín Torres, 2012) ya que, durante el proceso de elaboración de la tesis, los estudiantes gradualmente se van sumergiendo en un entramado de interacciones con otros sujetos más allá de sus supervisores o directores. Esto les permite ir adentrándose gradualmente en la comunidad disciplinar en la cual aspiran a participar en forma plena en el futuro.

A pesar de lo anteriormente mencionado, los estudiantes cuentan con limitadas oportunidades de intercambio con compañeros y docentes de sus programas de posgrado, ya fuere porque cumplieron con los requerimientos de cursada o porque lo hacen a distancia, con pocas posibilidades de interacción cara a cara (Kozar y Lum, 2013). A estas dificultades se sumó en el año 2020 la situación de pandemia por el covid-19, que afectó a todos los ámbitos, incluyendo el educativo, al restringir el contacto cara a cara e interrumpir las actividades presenciales. Esta disrupción del funcionamiento habitual de las actividades supuso nuevos desafíos para los estudiantes de posgrado (Haas *et al.*, 2020), ya que debieron desarrollar un mayor poder de voluntad para mantenerse vinculados con sus trayectorias académicas y, al mismo tiempo, cuidar de su salud (Chakma *et al.*, 2021).

Frente al cambio abrupto de la realidad educativa durante la pandemia, muchas prácticas pedagógicas, incluyendo los grupos de escritura, tuvieron que ajustar y adaptar su propuesta a las nuevas necesidades de los participantes (e.g., Todey y Huffman, 2020). A pesar del cambio, este tipo de iniciativa parece haber logrado proveer un lugar de aprendizaje durante la crisis (Chakma *et al.*, 2021), que generó un espacio protegido, además de una comunidad propicia para la reflexión crítica (Haas *et al.*, 2020).

¹ Si bien estamos a favor de formas de expresarse orientadas a la igualdad en torno al género, debido a que aún no hay un consenso en relación con alternativas más inclusivas de nombrarlos, en este texto se usará solo el tradicional masculino como genérico a los fines de hacer más fluida la lectura.

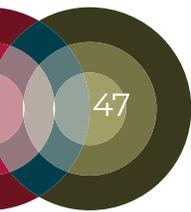


En efecto, independientemente de la situación de pandemia, los grupos de escritura virtuales (GEV) venían cobrando relevancia en los últimos años por diversas razones. En primer lugar porque parecen contar con los beneficios encontrados en los grupos presenciales, tales como el mejoramiento de las habilidades escriturales, la promoción de prácticas metacognitivas en el proceso de textualización, el aprendizaje de prácticas letradas y el avance en la escritura de la tesis (Aitchison, 2009; Aitchison y Guerin, 2014; Chakraborty *et al.*, 2021; Colombo, 2017). Adicionalmente, permiten que sus participantes puedan conectarse desde cualquier lugar, hecho que elimina posibles barreras impuestas por la distancia (Brooke *et al.*, 2021; O'Dwyer *et al.*, 2017). A su vez, los GEV parecen ayudar a combatir los sentimientos de aislamiento y desmotivación que suelen experimentar quienes realizan sus estudios doctorales de forma remota (Kozar y Lum, 2013), pues facilitan la participación activa en sus comunidades académicas (Aitchison, 2010).

Asimismo, los incipientes trabajos sobre los GEV indican que, para lograr un buen funcionamiento, es conveniente establecer el propósito del grupo desde su inauguración (Dawson *et al.*, 2003; Johnson y Lock, 2020; Maher *et al.*, 2013), lo cual permite que los miembros cuenten con una hoja de ruta para sus interacciones. Además, tener un propósito claro parece propiciar una mayor productividad (Brooke *et al.*, 2021). Otra consideración para la implementación de GEV es el tipo de coordinación que se utilizará. Los GEV pueden ser coordinados o semicoordinados por un experto o por sus miembros (Kozar y Lum, 2013). En algunos GEV, el rol del coordinador ha mostrado tener una influencia directa en su desarrollo (Haas *et al.*, 2020; Kozar y Lum, 2015; Johnson y Lock, 2020) y aquellos que son coordinados por sus miembros parecen crear espacios de autonomía e independencia entre los participantes (Kozar y Lum, 2013).

Al ser virtuales (sincrónicos, asincrónicos o mixtos), en estos grupos la tecnología juega un papel importante. En el estudio de Kozar y Lum (2015), los participantes indicaron que las interacciones sincrónicas eran necesarias para tener la oportunidad de clarificar, profundizar o expandir los comentarios escritos. Además, en un estudio anterior, las mismas autoras (Kozar y Lum, 2013) ya planteaban que la percepción de éxito de un GEV, desde el punto de vista de sus participantes, depende de tres factores interrelacionados: 1) logísticos, que refieren al conjunto de medios y métodos necesarios para llevar a cabo la organización de un grupo de escritura; 2) cognitivos, definidos como los beneficios obtenidos relacionados con la adquisición de nuevas herramientas o conocimientos; y 3) interpersonales, entendidos como lo relacionado con los vínculos entre los participantes de un grupo de escritura, particularmente importantes en la comunicación virtual.

En línea con lo antedicho, este trabajo busca contribuir con la literatura emergente sobre GEV a través del aporte de datos empíricos analizados según los factores conceptualizados *ut supra*. Para ello, analizamos un GEV conformado por tres doctorandas de diferentes universidades argentinas



que viene funcionando por más de un año con el objetivo de determinar si los factores conceptualizados por Kozar y Lum (2013) influyen en la percepción que tienen las participantes sobre el éxito del dispositivo y de qué manera se da esa influencia.

METODOLOGÍA

El GEV que analizamos en este trabajo se conformó con tres doctorandas de diferentes disciplinas y universidades argentinas, quienes previamente habían tomado juntas un seminario en línea de 90 horas sobre escritura doctoral ofrecido por una universidad pública argentina (para más información sobre el seminario, ver Álvarez y Difabio de Anglat, 2019). En este habían llevado a cabo tareas de revisión entre pares y habían recibido retroalimentación experta por parte de los docentes y de sus directores de tesis. Vale aclarar que, si bien el GEV funcionó luego del seminario en línea, su participación no contó con marco institucional alguno. Las integrantes se sumaron de manera voluntaria y no recibieron crédito académico por ser parte de la iniciativa. Asimismo, dieron su consentimiento informado para la recolección y uso de los datos en la investigación.

Las tres participantes fueron Juana, Clara y Luisa. La primera, al tiempo de la entrevista, se encontraba realizando los primeros años de un doctorado en Ciencias de la Educación en una universidad pública y recibía un estipendio mensual por parte de una entidad nacional para solventar sus gastos. La segunda estaba realizando un doctorado en Ciencias de la Educación en una universidad privada y logró terminar su tesis mientras participaba del GEV. Ella también recibía una beca nacional y, además, poseía un título de posgrado previo. Por último, Luisa había transitado aproximadamente la mitad de su camino doctoral, estaba realizando un doctorado en Letras en una universidad pública. Ya había finalizado una especialización y una maestría y era la única participante que tenía niños. El carácter interdisciplinario del grupo (pedagogía, enseñanza del inglés y lingüística), así como el hecho de que se encontraran en diferentes estadios en la realización de su tesis, son aspectos que serán retomados en el análisis de los resultados.

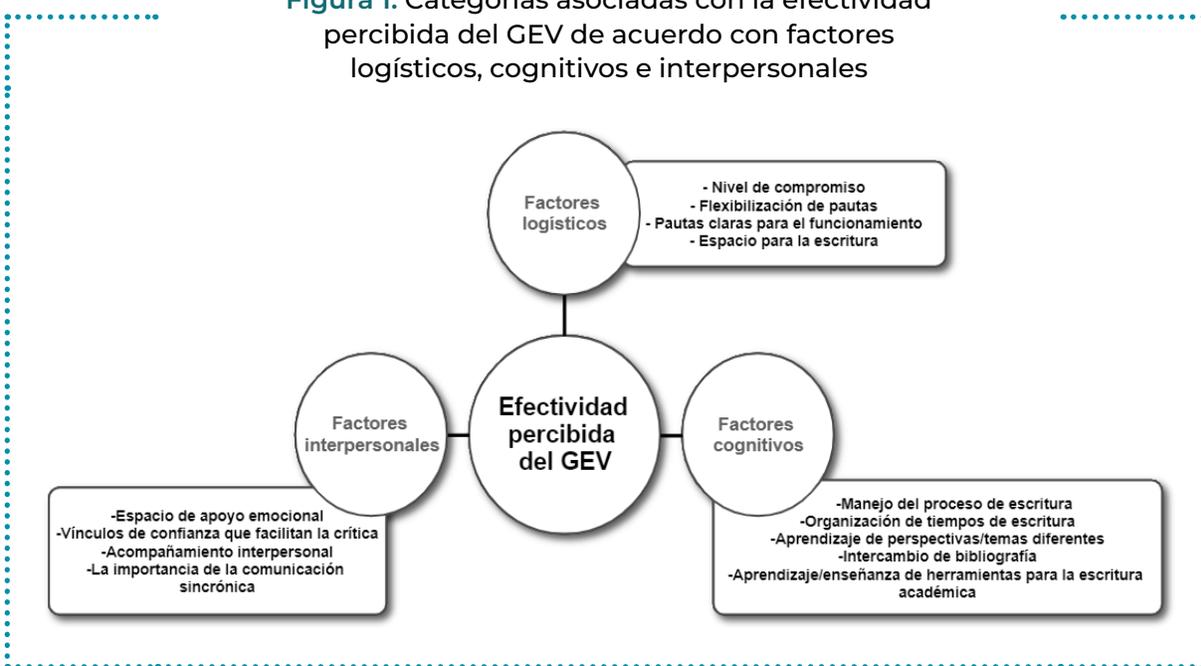
Para determinar los factores que influyeron en el funcionamiento del GEV, se llevó a cabo una investigación cualitativa por medio del análisis temático (Braun y Clarke, 2012) de transcripciones de entrevistas individuales, de una entrevista grupal y de intercambios vía correo electrónico entre los participantes. Ambos tipos de entrevistas en profundidad se realizaron a fin de poder recibir retroalimentación de los miembros sobre su percepción del funcionamiento del GEV.

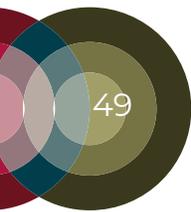
Las entrevistas fueron transcritas *verbatim*, manteniendo la confidencialidad de los datos mediante el uso de seudónimos. Los datos de las entrevistas fueron complementados con el análisis

de los intercambios vía correo electrónico y los documentos subidos a la carpeta compartida de Google Drive como aquellos relacionados con las cuestiones organizativas del grupo, así como los textos retroalimentados objeto de cada reunión. El uso de datos provenientes de diferentes fuentes contribuyó a una triangulación en cuanto a los instrumentos de recolección de datos en aras de proporcionar profundidad y complejidad al proceso de análisis (Flick, 2004).

El análisis partió de los tres factores propuestos por Kozar y Lum (2013): logísticos, cognitivos e interpersonales. A medida que se avanzó con las lecturas iterativas de las transcripciones de las entrevistas y los documentos, se fueron elaborando manualmente etiquetas y categorías nuevas o se incluyeron los fragmentos en aquellas previamente definidas. En este segundo caso, se los comparó con los fragmentos ya ubicados en dicha categoría, buscando identificar subcategorías, ajustando los rasgos que las definían o combinándolas con otras. Por medio de control interjueces, el conjunto inicial de categorías se puso a prueba, lo cual permitió refinarlas y avanzar con el análisis. En una etapa final del análisis categorial, se utilizó el *software* Atlas.ti. Como resultado, se terminaron de ajustar categorías y subcategorías asociadas directamente con los tres factores propuestos por Kozar y Lum (2013), las cuales se detallan a continuación (Figura 1).

Figura 1. Categorías asociadas con la efectividad percibida del GEV de acuerdo con factores logísticos, cognitivos e interpersonales





RESULTADOS

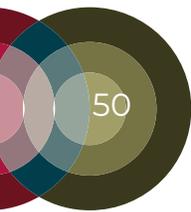
FACTORES LOGÍSTICOS

En su momento explicamos que Kozar y Lum (2013) consideran que los factores logísticos son aquellos referidos al conjunto de medios y métodos necesarios para llevar a cabo la organización de un grupo de escritura. A continuación, focalizamos estos factores en nuestro GEV. Los presentamos en dos secciones: primero, abordamos las decisiones de la coordinadora previas a la puesta en funcionamiento del GEV y brindamos una descripción en detalle de la organización del espacio. Luego, analizamos cómo las participantes percibieron el factor logístico en relación a su participación en el GEV.

La racionalidad pedagógica

Para la implementación del GEV, la coordinadora (segunda autora de este artículo) tomó decisiones preliminares sobre la puesta en funcionamiento, basadas en la racionalidad pedagógica que subyace a la iniciativa y en las demandas impuestas por la implementación en línea. En cuanto al tamaño del grupo, se evaluó que el trabajo en tríadas permitiría a cada participante obtener comentarios de más de un lector. Asimismo, dado el manejo de los tiempos que se detalla más adelante, este número permitiría que cada una de las participantes recibiese comentarios al menos una vez cada cuatro semanas.

Posteriormente, para inaugurar el grupo de escritura, la coordinadora convocó a las interesadas a asistir a un taller en línea llamado “Aprender a participar en los grupos de escritura: Comentar, no corregir”. En este taller, después de una breve charla sobre el rol de la escritura en la investigación, se explicó que el objetivo del GEV era abrir un espacio donde se ejerciera la revisión entre pares a fin de mejorar los borradores que cada una de ellas llevaría al grupo. Se aclaró que estos borradores podrían ser cualquier tipo de texto relacionado con su investigación doctoral (capítulo de tesis, artículo científico, resumen de ponencia, ponencia). Luego, se discutieron diferentes visiones sobre la retroalimentación y se ofrecieron caracterizaciones hechas en la literatura sobre sus buenas y malas prácticas. Finalmente, se dieron ciertos lineamientos sobre cómo comentar en forma oral y escrita los textos de sus pares, acompañados por ejemplos concretos. Los lineamientos sobre cómo llevar a cabo las tareas de retroalimentación en forma escrita y oral se basaron en consejos otorgados por participantes de grupos de escritura previamente puestos en funcionamiento por la coordinadora (Colombo, 2013; Colombo, 2017; Rodas y Colombo, 2018).

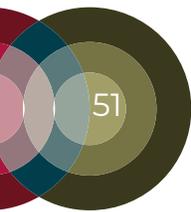


Seguidamente, las participantes conformaron un grupo de escritura en línea “semicoordinado” (Kozar y Lum, 2013, p. 139), ya que la coordinadora asistió a las primeras cinco reuniones sincrónicas y luego continuó realizando un seguimiento con contactos esporádicos vía correo electrónico. A partir de la sexta sesión, las participantes siguieron trabajando de manera autónoma, se encargaron de grabar las sesiones y de que los documentos de trabajo estuvieran disponibles en la carpeta compartida. Tanto el taller previo al funcionamiento del GEV como la presencia de la coordinadora en los primeros cinco encuentros buscaron servir de andamiaje (Van de Pol, 2012) para que luego el dispositivo pudiera desarrollarse de forma autónoma en manos de sus participantes.

El grupo de escritura basado en la revisión de textos contó con dos instancias de retroalimentación: una asincrónica y otra sincrónica. En primer lugar, los intercambios asincrónicos vía correo electrónico y por WhatsApp permitían organizar la logística de las reuniones sincrónicas e intercambiar textos y comentarios. Luego de que la coordinadora se encargara del primer encuentro, la responsabilidad de organizar los intercambios asincrónicos, los documentos compartidos, las reuniones sincrónicas y las grabaciones de estas últimas fueron rotando antes de cada reunión. Así, quien era responsable de la organización enviaba un correo explicitando las fechas acordadas en forma colectiva para que la autora enviara el borrador por correo electrónico, las revisoras lo devolvieran con comentarios y se llevara a cabo el encuentro sincrónico. Este rol rotativo de organizadora fue fundamental, no solo para el funcionamiento del grupo de escritura, sino también para el acopio de datos, ya que para cada reunión se iniciaba una nueva cadena de correos electrónicos y se creaba una subcarpeta dentro de la carpeta compartida en Drive.

A su vez, quien cumplía el rol de autora enviaba el borrador para que este fuese comentado por correo electrónico, usualmente agregando en el cuerpo del texto una descripción del contexto de recepción de su versión final, el estado en el que se encontraba el borrador (si recién había sido elaborado o ya se encontraba avanzado, etc.) y los aspectos en los que preferiría que sus compañeras se centraran al comentarlo. En el lapso de una semana, como máximo, las revisoras enviaban por correo electrónico el texto comentado y la autora, antes de la reunión sincrónica, combinaba ambos archivos para poder trabajar con un único documento que contuviera el borrador y los comentarios hechos por las dos compañeras.

La decisión de la coordinadora de llevar a cabo una primera instancia asincrónica para comentar el texto de forma escrita se basó en la idea de otorgar un margen de tiempo considerable para que quienes fueran a comentarlo lo hicieran sin presiones. De hecho, esto se alinea con lo que Kozar y Lum (2013) refieren sobre las ventajas de la comunicación asincrónica: permite trabajar en un

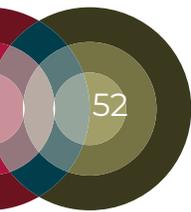


tiempo que es conveniente para cada uno y así reduce la presión. Esto permite elaborar en forma cuidada y considerada los comentarios para los pares. Es decir, contar con tiempo suficiente para dar *feedback* abre la posibilidad de que los comentarios sean más profundos. A su vez, permite focalizar la retroalimentación, lo que da paso a una discusión más rica y a fondo en las sesiones sincrónicas (Liu *et al.*, 2021).

Adicionalmente, la coordinadora organizó el intercambio de documentos en Word comentados de forma individual, por medio de correo electrónico en lugar de un documento compartido en línea, con el objetivo de evitar que las revisoras se influenciaran mutuamente. Así, cuando las perspectivas brindadas por ambas revisoras coincidían, la autora obtenía un dato valioso, ya que estas habían sido realizadas de manera independiente. En el taller de capacitación, se sugirió a las participantes que al principio del texto agregaran un comentario global, además de los comentarios específicos o de orden local. Si bien esta devolución global era lo último que escribían las revisoras, era lo primero que leía la autora; por esto se les pidió que comenzaran siempre mencionando algo positivo a fin de predisponer de buena manera la lectura de la retroalimentación (Hyland y Hyland, 2001).

La segunda instancia de revisión del GEV se realizaba en las reuniones sincrónicas, en las que los intercambios en tiempo no diferido abrían más oportunidades para procesos de aprendizaje colaborativo en torno a la actividad de retroalimentación de los textos (Liu *et al.*, 2021). En este caso, organizar las reuniones sincrónicas no fue complicado, dado que las participantes estaban en la misma zona horaria, lo cual facilitaba encontrar un momento del día que fuera conveniente para todas. De hecho, tanto la agenda de trabajo del GEV como las individuales se armaban en base a las fechas de las reuniones sincrónicas. Esto, a su vez, servía para determinar las fechas límites para compartir el borrador y los comentarios escritos unos días antes de la reunión. En forma similar a lo que se ha observado en grupos de escritura presenciales (Rodas *et al.*, 2021), las participantes organizaban sus agendas de escritura en torno a las fechas límites pautadas en forma colectiva al interior del grupo de escritura.

Otra decisión logística tomada *a priori* fue que las reuniones sincrónicas se sostendrían mediante videollamada, a fin de evitar la distancia psicológica que suelen experimentar los equipos virtuales, tal como plantea la teoría de la Expansión del Canal (Handke *et al.*, 2018). Si bien las videoconferencias llevan una alta demanda técnica, todas las participantes contaban con los requerimientos (buena conexión a Internet, cámara y micrófono) y estaban familiarizadas con diferentes plataformas. Esto permitió una interacción multimodal rica, ya que se les pidió que mantuvieran las cámaras prendidas a lo largo de toda la reunión. La elección de la plataforma



estuvo condicionada por el hecho de que esta contara con la función para compartir pantalla. Mediante un acuerdo colectivo durante la primera reunión se decidió utilizar Google Meet. Dado que la versión básica y gratuita de esta plataforma de videollamadas no permite grabar la sesión, se acordó grabar el audio de las reuniones a través de otro tipo de *software*. Después de un año de funcionamiento, se cambió de plataforma a Zoom para recolectar en un solo lugar tanto el audio de las sesiones como el video, lo cual permitió enriquecer la recolección de datos.

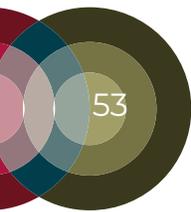
En las reuniones sincrónicas analizadas se discutían el texto y los comentarios (Rodas *et al.*, 2021b). Por lo general, en estos encuentros el diálogo era iniciado por la autora quien, habiendo leído la retroalimentación con anticipación, preguntaba aquello que no hubiera comprendido y consultaba si les parecía bien la manera en que había resuelto determinadas cuestiones que le habían marcado en el texto anteriormente, entre otras cosas. Así, el dar y recibir retroalimentación se daba de manera dialógica, recíproca y cíclica (Chakraborty *et al.*, 2021), lo que permitía que cada autora pudiera considerar y beneficiarse del *feedback* dado. Adicionalmente, una estrategia que se volvió habitual en este grupo y organizó los intercambios orales fue el uso de capturas de pantalla por parte de la autora para focalizar aquellos comentarios que quisiera discutir en la reunión con las demás.

En síntesis, en esta sección hemos explicitado las decisiones tomadas por la coordinadora previas a la puesta en marcha del GEV. Asimismo, hemos descrito el funcionamiento del grupo en detalle. En el próximo apartado, seguimos abordando los factores logísticos, pero nos enfocamos en cómo percibieron las participantes la dimensión organizacional de este dispositivo didáctico.

La percepción de las participantes

Tras haber explicitado las decisiones pedagógicas para la puesta en funcionamiento del GEV estudiado, en esta sección se hace foco en cómo percibieron las participantes la dimensión organizativa. Al respecto, las participantes mencionaron el alto nivel de compromiso y la posibilidad de flexibilizar las pautas de funcionamiento del GEV. También destacaron cómo el GEV les facilitaba un espacio para la escritura de la tesis dentro de sus obligaciones diarias. Asimismo, vincularon su buena percepción sobre cuestiones logísticas con el andamiaje brindado por la coordinadora durante los primeros encuentros.

En primer lugar, para las participantes, el GEV se destacó por lograr convocarlas en forma asidua y constante, situación que fue reforzada por los modos de organizar el trabajo establecidos y que aseguraban el funcionamiento del GEV. Al respecto, Luisa comenta:



Creo que lo mejor del grupo es que hay un alto nivel de compromiso por parte de las tres, que se refleja en todo, en la puntualidad, en la calidad de las devoluciones, en el trato personal, en qué sé yo, montones de cosas. Vos fijate, arrancamos con las devoluciones fecha límite de los lunes, o sea, a excepción de algunas contadas excepciones cuando hemos estado muy hasta las manos [muy ocupadas] pero que lo mandamos un martes, suponete, el lunes se hace la devolución y el miércoles la reunión y venimos parejito desde que empezamos. No hemos postergado ni una reunión, nada, no, nada².

En efecto, tal como declaró esta participante, durante el año 2020 el GEV sostuvo 17 reuniones sincrónicas de enero a octubre, con una periodicidad promedio quincenal. Estos datos indican un funcionamiento constante y sin interrupciones durante ese período de trabajo.

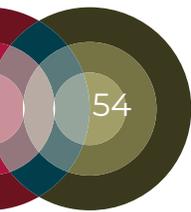
A la vez, el compromiso mutuo parece haber contribuido a mantener la organización pautada y a sostener los aspectos logísticos definidos con anterioridad por la coordinadora. Tanto Luisa como Juana destacaron la necesidad de cumplir con las fechas acordadas para mantener el funcionamiento del espacio, a pesar de otras actividades o responsabilidades que pudieran tener. Por otro lado, Clara declaró percibir esta situación como un reto, principalmente en el contexto pandémico en el que estuvo enmarcado el GEV:

Y, a ver, el desafío de mantenerme escribiendo, de mantenerme en acción [...] porque, a pesar de todo lo que, lo que ha pasado en el mundo [...] nunca dijimos bueno paremos [...]. Nunca dejamos de vernos, semana por medio [cada quince días] nos hemos reunido, sí que ha sido también muy persistente [el GEV] en toda esta etapa de encerrarse en la casa.

Además, las entrevistadas destacaron la importancia de flexibilizar las pautas teniendo en cuenta la situación particular de cada una. Con relación a esta idea, Juana manifestó que “es súper flexible el grupo que hemos formado, entonces nos vamos organizando, si hay algo que cambiar lo vamos ajustando sobre la marcha”.

Cómo los GEV pueden ayudar a sus participantes a hacerse un espacio para la escritura dentro de sus obligaciones diarias fue un aspecto mencionado por dos de las entrevistadas, dato coincidente con otras investigaciones (Chakma y Kabuhung, 2021). Al respecto, Juana comentó:

² En los fragmentos de entrevistas utilizamos “[]” para agregar aclaraciones, “[...]” indica que se ha elidido una parte del discurso transcrito.



Me voy estableciendo tiempos también, ya me armo dentro del cronograma, bueno, tengo que escribir esto para mandar al grupo, entonces cómo uno se va organizando y le vas dando un lugar a escribir.

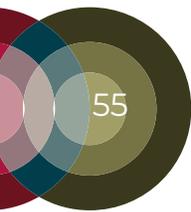
De esta manera, las participantes del GEV parecen haber abrazado y sostenido con convicción los aspectos logísticos propuestos al inicio de la puesta en funcionamiento del GEV, opinión que tuvo 11 apariciones en las entrevistas. Esta conformidad de las participantes con las cuestiones logísticas determinadas de antemano parece haber sido influenciada por el andamiaje brindado por la coordinadora durante las primeras cinco reuniones del GEV. Al respecto, Luisa comenta: “En realidad a mí me parece que fueron muy importantes [...] como esas primeras pautas”.

Para concluir, en congruencia con estudios anteriores (Carr, 2020; Rodas *et al.*, 2021a), la sostenibilidad del grupo aquí analizado parece ser el resultado del establecimiento de pautas claras de funcionamiento. Esto se logró gracias al taller inicial, que fue complementado con el andamiaje brindado por la coordinadora durante las primeras cinco reuniones en cuanto al trabajo con los textos. Además, creemos que el alto nivel de compromiso con sus proyectos escriturales y con el grupo, así como un sentido de flexibilidad, ayudaron a que el espacio se mantuviera en el tiempo.

FACTORES COGNITIVOS

Los factores logísticos y la racionalidad pedagógica descritos anteriormente dieron lugar a determinadas ganancias a nivel cognitivo. Recordemos que Kozar y Lum (2013) definen los factores cognitivos como los beneficios obtenidos relacionados con la adquisición de nuevas herramientas o conocimientos. Con 28 apariciones, estos fueron los factores más mencionados por las entrevistadas. En esta sección analizamos las siguientes categorías de lo percibido como aprendizaje por las participantes tras la experiencia del GEV: 1) aprender a manejar el proceso de escritura a través de la revisión entre pares; 2) organizar tiempos de escritura; 3) acceder perspectivas y temas diferentes; 4) compartir bibliografía, y 5) aprender/enseñar herramientas para la escritura académica.

Una de las ganancias cognitivas percibidas por las participantes fue la de aprender a gestionar el proceso de escritura a través de la retroalimentación entre pares. En efecto, los acuerdos establecidos sobre la manera de dar los comentarios escritos en los textos ayudaron para que se pudiera aprovechar mejor el *feedback*. Como ya se mencionó, la estrategia utilizada en este GEV consistió en que la autora del texto revisado llevara al encuentro sincrónico capturas de pantalla de las secciones que quería discutir con sus compañeras. Con el propósito de resaltar y subrayar comentarios específicos para discutirlos incrementaron los procesos cognitivos, ya que destacó



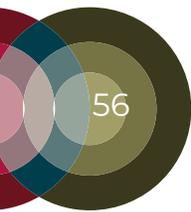
la importancia de cierta información textual (Kozar y Lum, 2013). A la vez, motivó a que las participantes enfocaran su atención en los mismos aspectos y se concentraran en la actividad al discutir y revisar el texto en forma conjunta con el objetivo de resolver las cuestiones planteadas en los comentarios escritos (Liu *et al.*, 2021).

Al analizar la documentación intercambiada vía correo electrónico y subida a las carpetas compartidas de cada reunión entre las participantes, encontramos que, en 13 de 18 reuniones (72 %), las autoras habían realizado capturas de pantalla de los comentarios escritos recibidos para discutirlos en las reuniones sincrónicas. De hecho, según declararon las participantes durante la entrevista grupal, esta estrategia no solo les permitió focalizar en los comentarios más relevantes, sino también ayudó a la optimización del tiempo durante las reuniones sincrónicas.

Por otro lado, para las participantes de este GEV, la constancia de las reuniones y los parámetros logísticos establecidos para el proceso de dar y recibir *feedback* les permitieron poder establecer ritmos de trabajo. Esto se daba no solamente en el tiempo dedicado a leer y comentar los textos de sus compañeras, sino también en el avance de sus propios textos. Como lo señala Juana: “Voy estableciendo tiempos también, ya me armo [la agenda de trabajo personal] dentro del cronograma [acordado con las compañeras de GEV] [...] tengo que escribir esto para mandar al grupo. Entonces cómo uno se va organizando y le vas dando un lugar a escribir”. En la misma línea, Clara declaró que su participación en el GEV le ayudó a enfocarse en el desarrollo de su tesis y a terminarla dentro del tiempo establecido por su universidad: “Para mí lo mejor ha sido, en pocas palabras, que me ayudó a terminar mi tesis [...] Ha sido casi, no sé, determinante en que yo avance”.

Lo anterior es congruente con lo que se ha observado en otros grupos de escritura (Rodas *et al.*, 2021a) donde el compromiso que se establece con los otros miembros empuja a que cada participante structure sus prácticas de escritura a fin de cumplir con las fechas establecidas, lo cual, a su vez, da paso a un sentimiento de realización personal y una experiencia positiva compartida dentro del GEV.

Otra de las ganancias cognitivas mencionadas por las participantes fue la de poder tener acceso a perspectivas y temas disciplinares diferentes, el aspecto más mencionado por las entrevistadas dentro de lo cognitivo con diez apariciones. Si bien los estudios de doctorado de todos los miembros de este GEV estaban dentro del área de las ciencias sociales, existía todavía una “lejanía cercana” que les permitió acceder a otros puntos de vista (Colombo y Rodas, 2019). Por un lado, las compañeras del GEV aportaron una perspectiva fresca y diferente a las de sus directores de tesis, tal como lo expresó Juana: “Revisar mis escritos también está bueno, porque es, siempre me lo



miran o mis directores o profes que están dentro del área, y ellas [sus compañeras del grupo] le dan otro punto de vista, otra perspectiva que me sirvió un montón”. Esto no descuenta que se hayan presentado ciertos desafíos al tener que leer sobre temas fuera de su área disciplinar (Rodas y Colombo, 2019). Sin embargo, como expresaron las participantes, esto conllevó aprender de sus compañeras “primero metiéndote en el tema y conocer algo nuevo”, como declaró Clara.

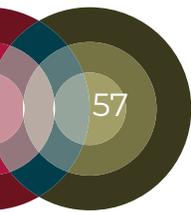
Además de especializarse en diferentes áreas, las participantes estaban en diferentes etapas de escritura de su tesis doctoral. Este hecho parece haber sido algo positivo según expresó Juana: “Voy aprendiendo permanentemente con el hecho de que las chicas van más avanzadas en su proceso de tesis; yo voy aprendiendo de ellas, de cómo van escribiendo...y el ir leyendo también me sirve para escribir mi propia tesis”.

En adición a lo antes mencionado, compartir el proceso de redacción de tesis les brindó la posibilidad de desempeñarse como evaluadoras de los escritos de las otras participantes, hecho que les permitió llevar a cabo revisiones en profundidad que dieron lugar a diferentes tipos de recomendaciones e intercambio de recursos (Álvarez y Difabio, 2021). En efecto, las participantes se sugirieron lecturas relacionadas con diferentes aspectos del borrador bajo revisión durante los intercambios sincrónicos. Al respecto Juana resaltó: “Si hay algún texto, nos hemos pasado distintos documentos, artículos, que nos han ido sirviendo también. Y a veces [las recomendaciones de lectura] surgen en la charla”.

Aparte del intercambio bibliográfico propiciado por la revisión del borrador, compartir el hecho de ser docentes dio paso a un intercambio de otro tipo de recursos, no ligados necesariamente a sus tesis. A este respecto, Clara comentó lo siguiente: “Una vez Juana comentó de algún modelo para valorar prácticas de enseñanza con ciertas características. Y bueno, a Luisa y a mí nos pareció super interesante y le pedimos que nos compartiera ese documento. Como docentes nos pareció interesante”.

Uno de los recursos que se generó fue un documento compartido donde las participantes ingresaban *tips* o sugerencias de escritura académica. Este documento surgió para tomar nota de las intervenciones y sugerencias hechas por la coordinadora al inicio del GEV. Si bien en este se plasmaba principalmente lo manifestado por la coordinadora, el mismo fue elaborado por las participantes. Esto fue mencionado por una de las participantes en la reunión plenaria y se constató por el hecho de que, luego de la quinta reunión, no hubo adiciones al documento.

Por último, se dieron instancias de enseñanza y aprendizaje sobre herramientas en línea para la escritura académica. Por ejemplo, una de las participantes, Clara, realizó un video para el GEV



donde explicaba cómo utilizar el gestor bibliográfico Mendeley. Esto ilustra cómo las relaciones horizontales al interior del GEV propiciaron que cada participante pudiera aportar conocimientos desde su área de experticia y todas ellas se apropiaran de herramientas, estrategias y contenidos nuevos gracias al intercambio con otros.

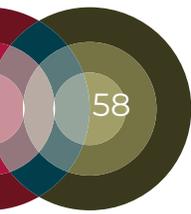
FACTORES INTERPERSONALES

Desde el punto de vista interpersonal, un GEV será percibido como exitoso por sus participantes según cuán rápida y efectivamente se establezcan y sostengan vínculos positivos y de confianza entre sus miembros (Kozar y Lum, 2013). A este respecto, las participantes destacaron lo siguiente: 1) el GEV como un espacio de apoyo emocional, especialmente en tiempos de pandemia; 2) el establecimiento de vínculos de confianza que facilitan la crítica constructiva; 3) el acompañamiento interpersonal durante la escritura de la tesis; y 4) el impacto de la comunicación sincrónica para el establecimiento de vínculos de confianza.

Con respecto al apoyo emocional brindado por el GEV, la dimensión vincular puede haber sido influenciada por el contexto del covid-19, que hizo que las participantes estuvieran en aislamiento social obligatorio durante la mayor parte del desarrollo del GEV. En vista de que la iniciativa iba a ser virtual desde el comienzo, la situación de pandemia hizo que el GEV tomara aún más relevancia, al permitirles a las participantes un contacto constante con las demás. A pesar de que la situación puso en incertidumbre la posibilidad de las participantes de relacionarse con otros de su entorno físico inmediato, las reuniones periódicas del GEV se convirtieron en espacios de contacto.

Relacionado con esto, Juana expresó que “la confianza la fuimos ganando con esos minutos de charla que tenemos de temas que nada [tienen] que ver con la tesis o de catarsis con otras cosas”. Así, aunque las sesiones estuvieron mayoritariamente enfocadas en los textos y los comentarios, también se daban intercambios sobre temas de la vida diaria de cada participante, cuestiones que directa o indirectamente afectarían el avance o no de los proyectos. Por lo tanto, el GEV podía propiciar en ocasiones cierto apoyo emocional a sus integrantes (Bourgault *et al.*, 2022; Colombo *et al.*, 2020; Haas *et al.*, 2020). Al respecto, Luisa comentó: “Es un grupo social también, no solo un grupo de escritura. Grupo...[...] de autoayuda, sí”.

En efecto, las entrevistadas expresaron sentirse contenidas tanto en la escritura como en lo interpersonal. En uno de sus intercambios por correo, Clara les manifestó a sus compañeras agradecimiento por “todo lo que nos compartimos y nos ayudamos”. En la misma línea, Luisa, al ser entrevistada, expresó lo siguiente:



Está bueno porque establecemos un vínculo personal, más allá de las devoluciones en sí mismas y de la tarea de lectura y escritura y qué sé yo, el del *feedback*, está eso de que las ves cada tanto, las ves seguidito, charlas, al principio siempre está la charla de cómo andan, de, qué sé yo, de lo cotidiano, de cómo les está yendo y después largás [se comienza] con el tema del capítulo.

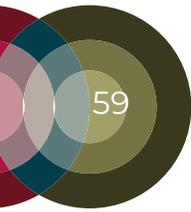
Por otra parte, los vínculos de confianza son necesarios para que la retroalimentación entre pares sea efectiva (Chakraborty *et al.*, 2021). En el GEV, de hecho, las participantes reconocieron que el vínculo entre ellas facilitaba la crítica constructiva. Luisa lo caracterizó como “cosas que llevan trabajo y duelen” o “cuestiones más radicales” de los borradores y la investigación de cada participante. En concordancia con esta idea, Juana expresó que mejoró su predisposición a recibir comentarios de sus compañeras. De esta manera, una vez sobrellevada la incomodidad inicial, la práctica asidua de dar y recibir comentarios al interior del GEV parece gradualmente dar lugar a un mejor manejo de las emociones asociado con el hecho de recibir críticas (Aitchison y Mowbray, 2013; Rodas *et al.*, 2021a).

Sumado a esto, las integrantes del GEV manifestaron que el grupo las ayudó a sentirse acompañadas en un proceso tan solitario como es la redacción de la tesis (Bartolini, 2020; McLaughlin y Sillence, 2018), dato que fue mencionado 10 veces en las entrevistas. Asimismo, ver que otras personas enfrentan desafíos similares ayuda a construir lazos sociales que mejoran la experiencia de transitar el camino de la tesis (Fegan, 2016) y animan a los estudiantes de posgrado a no sentirse menos que otros. Sobre este punto, Juana recalcó la importancia de seguir el proceso escritural de la tesis acompañada de los otros miembros del GEV de la siguiente manera:

De los años que había empezado en investigación sola y de la tesis de grado y demás, que fueron todos casi procesos en solitario, en comparación de este momento, creo que el grupo de escritura me aportó un montón, y me ayudó mucho.

Uno de los factores logísticos que tuvo influencia en el desarrollo de la confianza entre las participantes del grupo fue el medio escogido para los intercambios sincrónicos para dar y recibir *feedback*. La plataforma de videoconferencia permitió que las participantes se vieran y oyeran en vivo, lo cual ayudó a establecer e incrementar un sentimiento de comunidad y fomentar la presencia social de las participantes en las reuniones (Johnson y Lock, 2020). En palabras de Clara: “Nos vemos, no estamos cerca pero nos vemos, y la verdad que no, no me ha afectado en nada [la falta de encuentros físicos cara a cara], no sé, me he sentido bastante cerca de las chicas”.

Asimismo, la posibilidad de verse y escucharse en tiempo real, según las participantes, era fundamental para mejorar la calidad del *feedback* (Kozar y Lum, 2015). Con relación a este aspecto,



Juana expresó: “Es sumamente necesario el encuentro como para enriquecer esos comentarios que hacemos sobre los textos, qué podemos mejorar, y aparte van saltando distintas sugerencias durante la charla”. En vista de lo declarado por las participantes y los resultados de investigaciones anteriores, se puede afirmar que la retroalimentación cara a cara es, entonces, esencial para dar, recibir y discutir feedback de una forma más completa y enriquecedora (Liu *et al.*, 2021; Rodas *et al.*, 2021a).

Para finalizar, en relación con la pandemia de covid-19, Juana, por ejemplo, manifestó que el grupo la había hecho sentir menos aislada: “Más ahora en este tiempo de pandemia que estamos cada uno solo en su casa, bueno. Ese miércoles de por medio que nos juntamos y charlamos con las chicas está genial”. Además, percibieron la situación de encierro como una oportunidad para avanzar efectivamente en la escritura de sus tesis. Al respecto, Clara comentó:

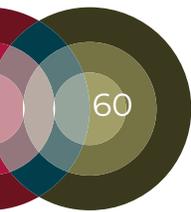
Como que aprovechamos, dijimos, bueno, vamos a estar en la casa, aprovechemos, y bueno, y fue el contacto permanente, es más, yo, los primeros, el primer mes de cuarentena que no salía ni a ver a mi mamá, por dos semanas no la vi, pero a las chicas las vi, aunque sea así [por videoconferencia], y trabajamos juntas, no sé, fue como que estuvieron, estuvimos siempre en contacto.

A pesar de que el contexto pandémico probablemente haya impactado en sus compromisos y prioridades (Todey y Huffman, 2020), las participantes del GEV analizado parecen haber sido capaces de encontrar beneficios de la situación: estar siempre en casa para escribir. También parecen haber generado una red de contención que las ayudó a transitar emocionalmente la producción de escritos relacionados con su investigación doctoral, especialmente en el periodo de aislamiento.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

En el presente trabajo analizamos un GEV conformado por tres doctorandas de diferentes universidades argentinas con el fin de determinar la percepción de éxito de la iniciativa didáctica según sus participantes. Por tal motivo, se realizó un análisis temático (Braun y Clarke, 2012) de entrevistas individuales, de una entrevista grupal y de los intercambios vía correo electrónico entre los participantes que partió de los tres factores propuestos por Kozar y Lum (2013): logísticos, cognitivos e interpersonales.

Desde el plano logístico, la sostenibilidad de la iniciativa se vio influenciada por el alto nivel de compromiso mutuo de las participantes, sumado a la posibilidad de flexibilizar las pautas orga-

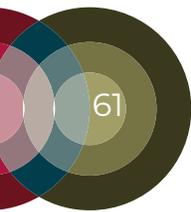


nizativas, según la situación particular de cada una. La conformidad de las participantes frente a lo organizacional parece estar relacionada con el andamiaje brindado por la coordinadora durante los primeros encuentros. Estos resultados, en línea con estudios anteriores, indican que, en efecto, un experto que oriente a los participantes del GEV en sus inicios parece tener un impacto positivo en la percepción que tienen de su funcionamiento (Chakraborty *et al.*, 2021; Johnson y Lock, 2020; Kozar y Lum, 2015; Liu *et al.*, 2021, Rodas *et al.*, 2021b).

En relación a los factores cognitivos, las participantes del GEV estudiado declararon haberse beneficiado a través de la retroalimentación entre pares, además de implementar estrategias novedosas para ellas al momento de llevar a cabo las actividades de revisión (estrategia de capturas de pantallas de los comentarios más relevantes a abordar en los encuentros sincrónicos). Este hallazgo coincide con lo que, salvando distancias, mencionan Kozar y Lum (2013) al hablar del incremento de los procesos cognitivos cuando se destaca información dentro de un texto, así como también con Liu *et al.* (2021) en cuanto al rol central que juegan en estos grupos las actividades de discusión y revisión conjunta de textos. Asimismo, en el plano cognitivo, las participantes declararon experimentar un progreso significativo en sus habilidades escriturales, dato concordante con lo analizado por Chakraborty *et al.* (2021). Vale aclarar que esto se vincula con lo reportado por las participantes sobre su escritura, por lo que no necesariamente se refleja en sus producciones textuales.

Otra de las ganancias cognitivas encontradas fue la posibilidad de organizar tiempos de escritura gracias a la estructura brindada por el GEV, dato congruente tanto con investigaciones llevadas a cabo con grupos de escritura cara a cara como con grupos de escritura en línea (Rodas *et al.*, 2021a). Además, el acceso a perspectivas y temas diferentes a su área de estudio parece haber dado lugar a un aprendizaje acorde a sus necesidades (Álvarez y Difabio, 2021; Rodas y Colombo, 2019). Sumado a estos beneficios, las participantes, al tener la posibilidad de desempeñarse como “evaluadoras” de los escritos de sus pares (Álvarez y Difabio, 2021), se posicionaron desde un rol más crítico que parece haberlas incentivado a compartir lecturas relacionadas con diferentes aspectos de las tesis. También se dio lugar al intercambio de diferentes tipos de recursos y herramientas para la escritura académica, como es el caso del uso del gestor bibliográfico Mendeley. Al respecto, no se han encontrado estudios que mencionen este intercambio de conocimientos y saberes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en vinculación con la escritura académica en el marco de un GEV.

Por último, en cuanto a lo interpersonal, el GEV fue para las participantes un espacio de apoyo emocional, donde se sentían respaldadas en lo escritural y en otros aspectos de su vida. La parti-



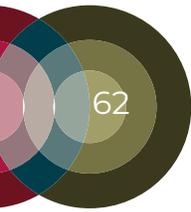
cipación sostenida en el GEV parece haber ayudado al establecimiento de vínculos de confianza que, a su vez, posibilitaron la crítica constructiva (Schillings *et al.*, 2021) y las hizo sentir acompañadas en el proceso de escritura de tesis (Colombo *et al.*, 2020). Creemos que este desarrollo de la confianza entre las participantes puede estar relacionado con el modo de comunicación sincrónico, ya que la posibilidad de verse y escucharse en tiempo real aumenta el grado de presencia social de los miembros (Johnson y Lock, 2020), lo cual puede ayudar a establecer e incrementar un sentimiento de comunidad (Handke *et al.*, 2018). Simultáneamente, el funcionamiento del GEV pudo haber tenido un rol importante para las participantes como soporte emocional en el contexto de aislamiento social obligatorio pautado en Argentina a causa del covid-19 (Bourgault *et al.*, 2022).

En conclusión, los factores propuestos por Kozar y Lum (2013) que influyen la percepción de éxito de un GEV, según sus participantes, parecen haber tenido impacto en el caso estudiado. Destacamos las decisiones pedagógico-metodológicas y el andamiaje por parte de la coordinadora de las primeras reuniones, así como el compromiso de sus participantes como instancias determinantes para su óptimo desarrollo desde el comienzo.

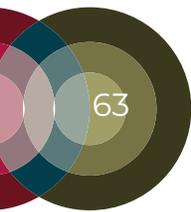
Si bien nuestros resultados no son generalizables, pues nuestra investigación se limita a un solo GEV conformado por tres participantes en un contexto particular, esperamos que la descripción y el análisis pormenorizado que hemos brindado sirva para seguir conociendo en detalle este tipo de iniciativas e informar futuras implementaciones. Creemos que descripciones minuciosas en diferentes contextos institucionales y latitudes geográficas pueden generar reflexiones que vayan más allá de lo puntual de cada experiencia analizada. En última instancia, esperamos que estas reflexiones no solo ayuden a mejorar el funcionamiento de los grupos en sí, sino a visibilizar la tan necesaria implementación de iniciativas didácticas orientadas al mejoramiento de la escritura a nivel de posgrado.

REFERENCIAS

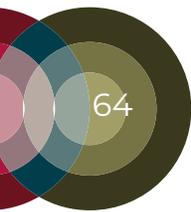
- Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8), 905-916. <https://doi.org/10.1080/03075070902785580>
- Aitchison, C. (2010). Learning together to publish: Writing group pedagogies for doctoral publishing. En C. Aitchison, B. Kalmer y A. Lee. (Eds.), *Publishing pedagogies for the doctorate and beyond* (pp. 83-100). Routledge.
- Aitchison, C., y Guerin, C. (Eds.). (2014). *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory*. Routledge.



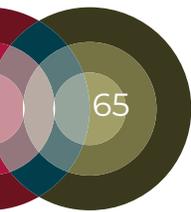
- Álvarez, G., y Difabio de Anglat, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, 11(2), 40-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1540>
- Álvarez, G., y de Anglat, H. E. D. (2021). Seminario virtual de tesis como microcomunidad de práctica académica. *Panorama*, 15(28), 36-53. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28.1815>
- Bertolini, A. M. (2020). Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica. *Revista de Educación*, 19, 165-185. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4037
- Bourgault, A. M., Galura, S. J., Kinchen, E. V., y Peach, B. C. (2022). Faculty writing accountability groups: A protocol for traditional and virtual settings. *Journal of Professional Nursing*, 38, 97-103. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.12.007>
- Braun, V., y Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in Psychology* (Vol. 2, pp. 57-71). American Psychological Association.
- Brooke, C. T., Martin, J. M., y Short, R. A. (2021). Peer writing groups as productivity, research, and support networks for extension agents. *Journal of the NACAA*, 14(1). <https://www.nacaa.com/journal/index.php?jid=1193>
- Carlino, P. (2010). Reading and writing in the social sciences in Argentine universities. En C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers & A. Stansell (Eds.), *Traditions of writing research* (pp. 283-296). Routledge.
- Carr, M., Clarkin-Phillips, J., Earl Rinehart, K., Edwards, F., y Ferrier-Kerr, J. (2020). Writing group commitment and caring: Teacher educators talk about identities and agency in the Third Space of a writing group. *Teacher Development*, 24(5), 1-19. <https://doi.org/10.1080/13664530.13662020.11812708>
- Chakma, U., Li, B., y Kabuhung, G. (2021). Creating online metacognitive spaces: Graduate research writing during the covid-19 pandemic. *Issues in Educational Research*, 31(1), 37-55. <http://www.iier.org.au/iier31/chakma.pdf>
- Chakraborty, D., Soyooof, A., Moharami, M., Utami, A. D., Zeng, S., Cong-Lem, N., Hradsky, D., Maestre, J.-L., Foomani, E. M., y Pretorius, L. (2021). Feedback as a space for academic social practice in doctoral writing groups. *The Educational and Developmental Psychologist*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/20590776.2021.1972764>
- Chois Lenis, P. M., Guerrero Jiménez, H. I., y Brambila Limón, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: Revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322020000200535
- Colombo, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, 15, 61-68. <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/article/view/4368/6643>



- Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Jornaleros, Revista Científica de Estudios Literarios y Lingüísticos*, 3(3), 154-164. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/75731>
- Colombo, L. (2018). El rol de las relaciones sociales en la producción de tesis doctorales. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 10, 366-378. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6494481>
- Colombo, L., Bruno, D., y Silva, V. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis educativa*, 24(3), 1-13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240310>
- Colombo, L., y Rodas, E. L. (2021). Interdisciplinarity as an opportunity in Argentinian and Ecuadorian writing groups. *Higher Education Research and Development*, 40(2), 207-219. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1756750>
- Dawson, C. M., Liu Robinson, E., Hanson, K., Vanriper, J., y Ponzio, C. (2013). Creating a breathing space: An online teachers' writing group. *English Journal*, 102(3), 93-99. <https://www.jstor.org/stable/23365380>
- De Valero, Y. F., y Hernández, M. M. (2000). Factores que inciden en el Síndrome Todo Menos Tesis (TMT). *Opción: revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 31, 112-129.
- Farji-Brener, A. G. (2007). Ser o no ser director, esa es la cuestión: Reflexiones sobre cómo (no) debería ser el desarrollo de una tesis doctoral. *Ecología Austral*, 17(2), 287-292.
- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. En U. Flick, E.von Kardoff y I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp.178-183). Sage.
- Haas, S. (2014). Pick-n-Mix: a typology of writers' groups. En C. Aitchison y C. Guerin (Eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory* (pp. 30-47). Routledge.
- Haas, S., De Soete, A., y Ulstein, G. (2020). Zooming through Covid: Fostering safe communities of critical reflection via online writers' group interaction. *Double Helix*, 8, 1-10. <https://wac.colostate.edu/docs/double-helix/v8/haas.pdf>
- Handke, L., Schulte, E.-M., Schneider, K., y Kauffeld, S. (2018). The medium isn't the message: Introducing a measure of adaptive virtual communication. *Cogent Arts y Humanities*, 5(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/23311983.2018.1514953>
- Hyland, F., y Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 185-212. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00038-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00038-8)
- Johnson, C., y Lock, J. (3-7 de noviembre de 2020). *Virtual writing groups: Collegial support in developing academic writing capacity* [Presentación en conferencia]. Proceedings of the 2019 ICDE



- World Conference on Online Learning, Dublin City University, Dublín, Irlanda. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3804014>
- Kozar, O., Lum, J. F. (2013). Factors likely to impact the effectiveness of research writing groups for off-campus doctoral students. *Journal of Academic Language and Learning*, 7(2), A132-A149. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1082.6281&rep=rep1&type=pdf>
- Kozar, O., y Lum, J. F. (2015). Online doctoral writing groups: Do facilitators or communication modes make a difference? *Quality in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13538322.2015.1032003>
- Liu, F., Du, J., Zhou, D. Q., y Huang, B. (2021). Exploiting the potential of peer feedback: The combined use of face-to-face feedback and e-feedback in doctoral writing groups. *Assessing Writing*, 47. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100482>
- López Yepes, J. (2015). *La dirección/asesoría de tesis: Materiales para un manual de buenas prácticas*. Universidad Panamericana.
- Maher, M., Fallucca, A., y Mulhern Halasz, H. (2013). Write on! Through to the Ph. D.: Using writing groups to facilitate doctoral degree progress. *Studies in Continuing Education*, 35(2), 193-208. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.736381>
- Mancovsky, V. (2013). La dirección de tesis de doctorado tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa. *Revista Argentina de Educación Superior*, 5(6), 50-71. http://www.revistaraes.net/revistas/raes56_conf55.pdf
- Martín Torres, G. G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa: El acompañamiento, una pieza clave. *CPU-E Revista de Investigación Educativa*, 15, 69-86.
- McLaughlin, C. J., y Sillence, E. (2018). Buffering against academic loneliness: The benefits of social media-based peer support during postgraduate study. *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/1469787418799185>
- O'Dwyer, S. T., McDonough, S. L., Jefferson, R., Goff, J. A., y Redman-MacLaren, M. (2017). Writing groups in the digital age: A case study analysis of Shut Up and Write Tuesdays. En A. Esposito (Ed.), *Research 2.0 and the impact of digital technologies on scholarly inquiry* (pp. 249-269). IGI Global. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-5225-0830-4.ch013>
- Rodas, E., y Colombo, L. (2018). Writing groups in Ecuador as support for academics on the road to publication. *Revista Pucará*, 29, 147-167. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/issue/view/199/PDF129>
- Rodas, E. L., y Colombo, L. (2019). Ventajas y desafíos en grupos de escritura interdisciplinarios. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 14. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10528>



- Rodas, E. L., Colombo, L., Calle, M.D., y Cordero, G. (2021a). Escribir para publicar: Una experiencia con grupos de escritura de investigadores universitarios. *Maskana*, 12(1), 5-15. <https://doi.org/10.18537/mskn.12.01.01>
- Rodas, E. L., Colombo, L., Calle, M. D., y Cordero, G. (2021b). Looking at faculty writing groups from within: Some insights for their sustainability and future implementations. *International Journal for Academic Development*, <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1976189>
- Schillings, M., Roebertsen, H., Savelberg, H., van Dijk, A., y Dolmans, D. (2021). Improving the understanding of written peer feedback through face-to-face peer dialogue: Students' perspective. *Higher Education Research and Development*, 40(5), 1100-1116. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1798889>
- Todey, E., y Huffman, S. R. (2020). *Prioritizing graduate student needs in shifting peer review groups online during COVID-19*. A blog of WLN: A Journal of Writing Center Scholarship. <https://www.wlnjournal.org/blog/2020/08/prioritizing-graduate-student-needs-in-shifting-peer-review-groups-online-during-covid-19/>
- Van de Pol, J. E. (2012). *Scaffolding in teacher-student interaction: exploring, measuring, promoting and evaluating scaffolding*. University of Amsterdam.
- Wainerman, C. (Ed.). (2020). *En estado de tesis: cómo elaborar el proyecto de tesis en Ciencias sociales*. Manantial.

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

El desafío de la escritura académico-científica en estudiantes doctorales: estudio exploratorio de una evaluación diagnóstica*

The challenge of academic-scientific writing in doctoral students: exploratory study of a diagnostic evaluation

MIRTA YOLIMA GUTIÉRREZ-RÍOS

Doctora en Educación por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Profesora Asociada de la Universidad de La Salle en Bogotá (Colombia),
Investigadora del Subsistema Lenguaje, Comunicación y Subjetividades del
Doctorado en Educación y Sociedad.

Correo electrónico: mygutierrez@unisalle.edu.co; yolimagr@yahoo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0461-4806> Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=ip3AlkwAAAAJ&hl=es%E2%80%8B>

CONSTANZA MOYA PARDO

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Tecnológica
de Pereira Coinvestigadora del Subsistema Lenguaje, Comunicación y
Subjetividades del Doctorado en Educación y Sociedad.

Correo electrónico: mimoya@unisalle.edu.co; mcmoyap@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3031-6594> Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=c8w9jMcAAAAJ&hl=es>

* Este trabajo hace parte del proyecto: "Lenguaje, Comunicación y Subjetividades: alcances y desafíos de la formación de educadores en comunidades mixtas de investigación, formación e innovación", Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, FEDU-2349.



RESUMEN

El presente artículo da a conocer los resultados de un estudio exploratorio enfocado a indagar las características de la evaluación diagnóstica de la escritura académico-científica en estudiantes de doctorado. Esta forma de caracterizar la escritura busca pensar con los profesionales que cursan carreras de posgrado en alternativas de participación en prácticas y comunidades de escritura que amplíen las oportunidades de interacción y potencien la identidad enunciativa. Sin duda, cultivar la cualidad de autor y exhibirla ante la comunidad científica supone esforzarse por dejar oír su voz en medio del concierto de voces que han legitimado su presencia con planteamientos y perspectivas canónicas. La muestra de estudio, elegida por conveniencia, estuvo conformada por 74 doctorandos en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle en Bogotá, Colombia, a partir de quienes respondieron una encuesta en línea y, posteriormente, nueve de ellos participaron voluntariamente en el análisis de los resultados mediante tres grupos focales. Los hallazgos derivados del cruce entre la encuesta y los grupos focales permiten afirmar que los procesos de toma de decisiones respecto a estrategias de escritura y de regulación, concepciones y autoeficacia para la escritura muestran dudas, contradicciones y vacilaciones que ponen en tensión sus concepciones, prácticas y competencias en torno a la escritura. Estos resultados muestran la necesidad de iniciativas que proporcionen andamiajes en el desafío de escuchar la voz autoral y fortalecer la identidad enunciativa propias del proceso de formación y el campo disciplinar de los doctorandos.

Palabras clave: Géneros discursivos expertos, prácticas de escritura académica, voz autoral, evaluación, estudios doctorales, educación.

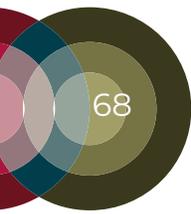
ABSTRACT

This article presents the results of an exploratory study focused on investigating the characteristics of the academic-scientific writing in doctoral students. This way of characterizing writing seeks to think with professionals who are pursuing postgraduate courses about alternatives for participation in writing practices and communities that expand their opportunities for interaction and enhance their enunciative identity. Undoubtedly, cultivating the quality of authorship and exhibiting it before the scientific community means striving to let the authorial voice be heard during the concert of voices that have legitimized their presence with canonical approaches and perspectives. The study sample, chosen by convenience, was made up of 74 doctoral students in Education and Society, at La Salle University in Bogotá, Colombia, based who responded to an online survey and later, 9 of them voluntarily participated in the analysis of the results through three focus groups. The findings, derived from the crossover between the survey and the focus groups, allow us to affirm that the decision-making processes regarding writing

Como citar este artículo:

Gutiérrez-Ríos, M., Moya Pardo, C. (2024). El desafío de la escritura académico científica en estudiantes doctorales: estudio exploratorio de una evaluación diagnóstica. *Zona Próxima*, 40, 66-91.

Recibido: 5 de mayo de 2022
Aprobado: 22 de agosto de 2022



and regulation strategies, conceptions and self-efficacy for writing show doubts, contradictions and hesitations that put in tension their conceptions, practices and competencies regarding writing. These results show the need of initiatives that provide scaffolding in the challenge of listening to the authorial voice and strengthening the enunciative identity proper to the training process and the disciplinary field of the doctoral students.

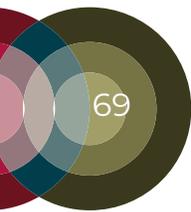
Keywords: Expert discursive genres, academic writing practices, authorial voice, evaluation, doctoral studies, education.

INTRODUCCIÓN

Partimos de considerar que oír la voz autoral en la escritura de textos científicos es uno de los desafíos más complejos que enfrentan los estudiantes doctorales, lo cual supone la existencia de unas competencias investigativas y de escritura académica al momento de ingresar a este nivel educativo (Hyland, 2012, 2005; Castelló, *et al.*, 2011). Abordamos esta hipótesis a partir de numerosos estudios realizados por investigadores interesados en la escritura académica y científica que se gesta en los programas de posgrado donde la tarea principal es escribir la tesis o disertación final para la obtención del grado, y, en algunos casos, una serie de artículos de investigación (Aitchison y Guerin, 2014; Difabio de Anglat, 2012; Castelló *et al.*, 2010; Carlino 2005; Gee, 2000; Caffarella y Barnett, 2000).

El presente estudio caracteriza la escritura académico-científica de un grupo de estudiantes doctorales mediante la evaluación diagnóstica de sus concepciones y prácticas sobre las estrategias de planificación, textualización y revisión, con el fin de establecer relaciones con la disposición de una voz propia. La escritura representa un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos, cognitivos y discursivos, a partir del modelo de Flower y Hayes (1996), y los posteriores planteamientos de Carlino (2005) y Castelló *et al.* (2010); Difabio de Anglat (2012) y Navarro (2018), entre otros, así como la ampliación propuesta por el Grupo Didactext (2015).

Se trata de un acervo de investigaciones que muestran las implicaciones de distintas variables relacionadas con procesos cognitivos, situaciones comunicativas, estrategias y aspectos emocionales que informan sobre altos niveles de frustración, no solo por la exigencia en la calidad de los textos, sino también por problemas de comprensión, gestión del tiempo, carga de tareas y, diferencias culturales, étnicas, raciales y de género, entre otros. Estos estudios se clasifican en



tres grandes áreas de investigación: 1) Los roles del estudiante de doctorado y del director de tesis doctoral; 2) Las características y exigencias de los textos académicos; 3) El diseño de propuestas de mejora de sus estrategias de escritura.

LOS ROLES DEL ESTUDIANTE DE DOCTORADO Y DEL DIRECTOR DE TESIS DOCTORAL

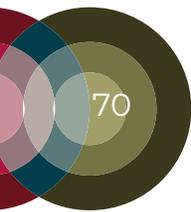
Los trabajos de Carlino (2005) y Castelló *et al.* (2010) abordan la naturaleza cambiante y no del todo definida del rol del estudiante de doctorado y de los sentimientos, retos y peligros a los que se enfrenta, por consiguiente, las principales necesidades de apoyo en la escritura de los estudiantes de doctorado son de índole académico, social y emocional, por ejemplo: 1) La entrada a una comunidad científica de referencia exige un cambio enunciativo y un desempeño idóneo en el diálogo con otros autores; 2) El paso de consumidor a productor y autor de textos científicos de alta complejidad indica el nuevo rol que debe asumir; 3) El proceso de escritura y la finalización de la tesis reclama dominar su ansiedad e inseguridad.

Respecto a los trabajos referidos al rol de tutor o director de tesis en la formación de investigadores y la producción de conocimiento propia de los programas de doctorado como espacios de producción científica (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015; Difabio de Anglat, 2011, 2012) sobresalen aspectos relacionados con: 1) La relación pedagógica entre director-tesis; 2) El andamiaje y la retroalimentación (*feedback* y *feedforward*) del proceso escriturario de la tesis; 3) La formación de directores de tesis, coordinadores de talleres de tesis y asesores.

LAS CARACTERÍSTICAS Y EXIGENCIAS DE LOS TEXTOS ACADÉMICOS

La escritura de géneros expertos como la tesis y el artículo de investigación exige del tesista una habilidad argumentativa y el uso de herramientas discursivas para posicionarse como autor y dejar escuchar su voz, por tanto, señala qué se espera y cómo son los textos que debe producir.

La autorregulación de la escritura bebe de las fuentes de perspectivas cognitivas, sociocognitivas y socioculturales, y de la perspectiva socialmente situada, las cuales conceptualizan la escritura y suponen el reconocimiento de unas características, estrategias y modos de regulación de la composición de los textos académicos y científicos, así mismo, permiten identificar ciertas reglas implícitas en la comunidad científica, así como la presencia de concepciones de la escritura.



La perspectiva cognitiva (Rijlaarsdam y van den Bergh, 2006; Flower y Hayes, 1996) focaliza el carácter procesual de la escritura y sus repercusiones en la calidad del texto dependiendo del momento en que se llevan a cabo; considera el contexto como una variable independiente. La actividad cognitiva de la escritura se pone en marcha a través de estrategias cognitivas e incorpora conocimiento acumulado.

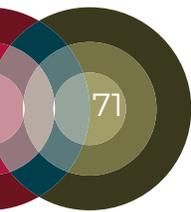
Por otro lado, la perspectiva sociocognitiva (Castelló *et al.*, 2010; Hidi y Boscolo, 2006; Zimmerman & Kitsantas, 2002) enfatiza en el carácter procesual de la escritura y considera el contexto como una variable independiente que impacta tanto en el proceso de escritura como su adquisición y desarrollo de estrategias de escritura, las cuales se utilizan de manera consciente. Por esto, concibe la escritura como una actividad cognitiva y social porque cada situación comunicativa exige unas estrategias específicas acordes con tal situación.

La perspectiva sociocultural enfatiza en la intertextualidad y la polifonía de las voces que caracterizan a ciertos tipos de textos culturales (Englert, Mariage y Dunsmore, 2006; Prior, 2001) o géneros discursivos como la tesis o el artículo de investigación, así mismo, reconoce al autor en su interpretación y en los modos como escribe. Por tanto, concibe la escritura como una actividad dialógica, social e históricamente mediada y situada (Castelló *et al.*, 2010; Englert, Mariage y Dunsmore, 2006; Prior, 2006). La corregulación de la escritura se propicia en comunidades de práctica mediante diálogos, andamiajes e interacciones con miembros más expertos.

Por su parte, la perspectiva socialmente situada (Castelló *et al.*, 2008; Dysthe, Samara y Westheim, 2006; Englert, Mariage y Dunsmore, 2006; Prior, 2006) se enfoca en el escritor y el contexto donde su escritura es corregulada por una comunidad de práctica mediante la planificación, textualización y revisión colaborativas, es decir, se escribe en contextos de regulación socialmente compartidos o situados. De igual modo se promueve el proceso de regulación individual en contextos de colaboración y revisión conjunta, y los propósitos de escritura son coconstruidos. Además, se concibe la escritura como un proceso cognitivo y social de carácter dialógico.

EL DISEÑO DE PROPUESTAS DE MEJORA DE SUS ESTRATEGIAS DE ESCRITURA

La expansión de estudios sobre la escritura, en las últimas décadas, ha señalado muchos desafíos epistemológicos y personales a los que se enfrentan los estudiantes de cualquier nivel educativo, destacando la importancia de las estrategias de escritura y la calidad del acompañamiento y supervisión durante su implementación y evaluación. En la presente investigación se comparten



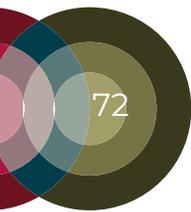
los aportes del Grupo Didactext (2015) respecto al sentido dado a la estrategia como “proceso cognitivo y metacognitivo específico que busca la consecución de objetivos, a través de una planificación consciente e intencionada” (p. 232). Así mismo, se reconoce su aporte a la comprensión de estrategias de escritura cognitivas y metacognitivas en una perspectiva sociocognitiva que reconoce los procesos humanos situados en un contexto y en un tiempo definidos.

Esta relación entre factores cognitivos, culturales y sociales y la acción didáctica se orienta a la transformación de la escritura a partir de estrategias reformuladas por el Grupo Didactext (2015) como acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión, edición y presentación oral. Si bien estas son interdependientes, ahondaremos en tres de ellas debido a que fueron objeto de estudio en la presente investigación:

- 1) **Planificación.** Una estrategia orientada a la organización del proceso de escritura; debe estar guiada por la formulación de un objetivo final y concretarse en un esquema o estructura con un hilo conductor que dote de significado propio al texto.
- 2) **Textualización.** Corresponde a la redacción o desarrollo del esquema a partir del cual se relacionan ideas, se crean analogías, se hacen inferencias y, en general, se enriquece el texto con ejemplos y contraejemplos, acordes con el tema y el auditorio.
- 3) **Revisión.** Se orienta a identificar y resolver problemas textuales relacionados con incongruencias, ambigüedades y faltas gramaticales, entre otros aspectos, mediante el diagnóstico y la supresión, adjunción y reformulación de palabras, proposiciones y párrafos.

La investigación sobre las estrategias de enseñanza del proceso de escritura de textos académicos y científicos en la formación doctoral es aún incipiente, especialmente en relación al desarrollo de competencias argumentativas y la oferta de recursos discursivos en el texto para dejar escuchar la voz propia (Castelló, 2010, 2008). No obstante, en la última década han surgido una serie de iniciativas institucionales orientadas a apoyar el desarrollo de la escritura de la tesis a nivel de posgrado: grupos, talleres o círculos de escritura basados en el aprendizaje de prácticas de escritura de las tesis a través de la revisión colaborativa entre pares y el intercambio de diferentes recursos discursivos para la escritura de los textos académicos y científicos (Colombo, 2017; Aitchison y Guerin, 2014).

Las investigaciones alrededor de estas iniciativas dan cuenta de importantes coincidencias: a) El reconocimiento de los grupos de escritura como espacios seguros donde los investigadores se enfocan en la escritura como actividad central. b) La demostración de que los grupos de escritura

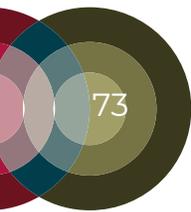


van más allá del desarrollo de habilidades de escritura, desde que proveen un importante espacio emocional para los estudiantes de doctorado y para los investigadores noveles. c) El acompañamiento del grupo brinda una sensación de conexión y pertenencia a una comunidad académica. d) Los círculos de escritura disminuyen la tasa de desvinculación de los estudiantes doctorales y aumentan su motivación frente a los sentimientos de fracaso y aislamiento que algunos experimentan (Aitchison y Guerin, 2014).

Cabe señalar que la apropiación de estas estrategias está determinada por las concepciones sobre escritura, las cuales reflejan la influencia de diversos modelos culturales, por ello, en la presente investigación se entienden las concepciones, desde el marco de las teorías implícitas, como constructos del mundo y de pensamiento social y “herramientas” para interpretar la realidad y conducirse a través de esta, y, al mismo tiempo, como “barreras” que impiden adoptar perspectivas y cursos de acción diferentes (Pozo *et al.*, 2006; Porlán y Rivero 1998; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). La tarea de transformar las concepciones es desafiante debido a su carácter arraigado y a su aparente funcionalidad, además, es importante tener en cuenta que el análisis y contrastación de las concepciones no se realiza teniendo como parámetro un ideal de verdad absoluta, sino que dependen de las formas de relación con las prácticas letradas, las comunidades y géneros discursivos y en general, la interacción con el texto, lector, escritor y contexto (Hernández, 2005; Camps, 2003).

En consecuencia, estas áreas de investigación coinciden en el interés por regular el proceso de composición de los textos e interpelar la identidad del escritor en comunidades académico-científicas, así mismo, exhortan a quien escribe a alzar la propia voz. Sin embargo, para un estudiante de doctorado que tiene el desafío de escribir una tesis doctoral que deje oír su voz se constituye en una empresa compleja de asumir. Atender a este desafío de la autoría implica considerar la relación sinérgica entre una serie de rasgos experienciales propios de la subjetividad e identidad del autor. Esto supone disposiciones o limitaciones para participar en un diálogo de fuerzas donde la voz es un constructo que hace referencia a las elecciones discursivas del autor y a su gestión estratégica para posicionarse de forma intencional en un determinado campo.

El autor puede hacer su voz visible a través de la autorreferencia o grado de presencia explícita que muestre en el texto. Esta presencia se pone de manifiesto desde la perspectiva de Hyland (2005), a través de un sofisticado camino de representación de ideas ante una comunidad discursiva específica, la cual muchas veces es incongruente con la escritura que hasta entonces se ponía en práctica. Es decir, el autor de un texto científico debe hacer una serie de elecciones lingüístico-discursivas, por ejemplo: enfatizadores y matizadores del discurso (*boosters y hedges*), de



manera que, trasciendan el mero recurso lingüístico y comprometan a toda la persona en el acto de verbalizar una determinada posición.

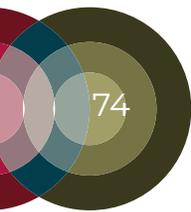
Tales decisiones tienen un carácter político y son conscientes de la autorreferencia, a fin de adoptar una “identidad situada disciplinariamente”. Bazerman (2004) amplía esta idea señalando que la escritura con voz propia sale de la circunscripción a los textos y se sitúa en cómo el autor dialoga con ellos, los interpreta y los utiliza. Este rasgo posee la identidad, entendida como señala Hyland (2012), no solo desde quién escribe sino cómo se manifiesta el autor y la forma en que experimenta y refleja el sentido de sí mismo. Para desarrollar estos planteamientos, el autor plantea que la identidad y la interacción posibilitan que la primera se construya y reconstruya permanentemente; de igual manera, la combinación entre la identidad y la comunidad es vital en la construcción de un compromiso individual con una profesión o área de conocimiento, por tanto, de una identidad institucional, a estos dos componentes, agrega otro relacionado con la identidad y el discurso académico evidenciada en el acto de comunicar una determinada postura en un campo de conocimiento.

En consecuencia, escribir la tesis doctoral es uno de los mayores retos del estudiante de doctorado, no solo porque compromete un conjunto de competencias, es decir, conocimientos y habilidades procedimentales para el hacer: planificación, textualización y revisión; conocimiento de géneros discursivos, elementos léxico-gramaticales, uso de TIC, etc., sino porque debe (re) construir y comunicar el nuevo conocimiento que se ha producido en determinado campo de estudio. “En esencia un producto público que permite la interacción con los otros miembros de la comunidad científica” (Moya, *et al.*, 2013, p. 41), una ruta de acceso y de diálogo con expertos desde una perspectiva de autor.

Por lo anterior, el presente trabajo busca aportar características de la evaluación diagnóstica de la escritura académico-científica en estudiantes de doctorado. Para tal fin, caracterizamos las concepciones y prácticas de escritura de *géneros discursivos expertos* como la tesis y los artículos de investigación mediante un cuestionario (tipo escala Likert diseñado por Difabio de Anglat, 2012) y tres grupos focales aplicados a 74 estudiantes del programa de Doctorado en Educación y Sociedad.

METODOLOGÍA

Se opta por realizar un estudio exploratorio para “verificar la factibilidad de la investigación y documentar los medios que se precisan para hacerla viable” (Cea D’Ancona, 2001, p. 108) y,



posteriormente, avanzar hacia la descripción, explicación y/o evaluación. Por ello, el diseño de investigación fue un estudio exploratorio mixto y secuencial, cuya modalidad derivativa posibilitó, en primer lugar, la recolección de datos cuantitativos (cuestionario); y, en segundo lugar, su análisis y evaluación a partir de un componente cualitativo (grupo focal). Esta construcción secuencial procuró indagar y valorar información acerca de la escritura académica y científica en estudiantes de un programa de formación doctoral.

La muestra de estudio, elegida por conveniencia, estuvo conformada por setenta y cuatro (74) doctorandos en Educación y Sociedad de Colombia (Universidad de La Salle - Bogotá) que cursaban este programa en el corte 2021-1. Se trata de estudiantes pertenecientes a distintas disciplinas de las ciencias sociales, humanidades y de las ciencias naturales, sus edades oscilan entre los 29 y los 62 años; de los cuales la tercera parte (36 %) se encuentran entre los 40 y 45 años.

El cuestionario en línea fue enviado a través de una invitación por correo electrónico a estudiantes de doctorado, previo consentimiento. Dicho cuestionario fue tipo escala Likert tradicional, diseñado por Difabio de Anglat (2012), para evaluar la escritura académica en el posgrado mediante 70 ítems relacionados con la producción textual de la tesis de posgrado con cinco opciones de respuesta que oscilan entre “Muy de acuerdo” y “Muy en desacuerdo” (p. 40). Cabe señalar que incluimos 41 ítems relacionados con la identidad y la formación profesional para un total de 115.

El grupo de discusión fue la técnica grupal de naturaleza cualitativa, usada en situaciones naturales en las que, gracias al clima permisivo, salen a la luz opiniones, sentimientos y deseos personales (Gil Flóres, 1993). En el caso particular de esta investigación, se utilizó como técnica complementaria con el fin de conocer la percepción de los doctorandos respecto a las concepciones de escritura propias y de sus pares. De este modo, se implementaron tres grupos focales con nueve estudiantes que voluntariamente decidieron participar en este proceso. Cada grupo focal tuvo como objetivo comentar y reflexionar sobre los resultados obtenidos en la encuesta respecto a una de las estrategias de escritura (planificación, textualización o revisión) en contraste con su propia experiencia.

La Tabla 1 presenta el proceso relacional del corpus (entre dimensiones, variables e ítems) de este modo: se partió de dos dimensiones de la escritura: *Social e histórica* y *Discursiva y psico-afectiva*, a las cuales se articularon las variables analizadas en el cuestionario (*identidad profesional, formación profesional, estrategias de escritura, estrategias de regulación, concepciones sobre la escritura y autodesempeño en la escritura*). En cada variable se seleccionaron intencionalmente las preguntas o ítems con su respectivo numeral y en los resultados y discusión se acompañó cada una del numeral en paréntesis angular, ej.: [12]; así mismo, se etiquetaron los tres grupos focales de esta manera: [CRET1], [CRET2], [CRET3].

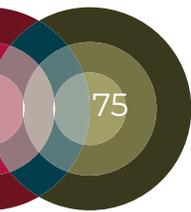
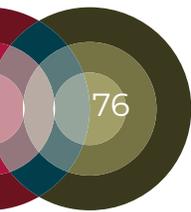


Tabla 1. Dimensiones, variables e ítems del cuestionario y los grupos focales

Dimensiones de la escritura	Variables	Ítems del cuestionario		Ítems de los grupos focales
Social e histórica	Identidad profesional	Edad	3	
		Cohorte	7	
		Año de inicio de la tesis	6	
		Año de finalización de tesis	13	
	Formación profesional	Modo de ingreso al doctorado	8	
		Semestre que cursa	9	
		Estado de la tesis doctoral	10	
		Línea de investigación	11	
	Categoría SNCTI	12		
Discursiva y psicoafectiva	Estrategias de escritura	Planificación	30, 32, 39, 84, 104, 15,	CRET1
		Textualización	20, 48, 72, 102, 50, 54,	
		Revisión	64, 97, 110, 24, 52, 57, 58, 85, 35, 43, 59, 61, 80, 87,100, 17, 18,46, 69, 75,94,106	
	Estrategias de regulación	Valor de la tarea	89, 68, 42,	CRET2
		Control	44, 55, 56, 66, 92, 70,	
		Búsqueda de asistencia y apoyo del grupo	76, 40, 83,	CRET3
		Estructuración del ambiente y del tiempo	22, 53, 36, 113,	
		Procrastinación	81, 28, 37, 19, 47, 107, 111, 108, 27, 31,71, 79, 86,96	
	Concepciones sobre la escritura	Escritura como elaboración	38,73,95, 112	
		Escritura como procedimiento	33, 60, 82, 91,25, 93, 90,	
		Escritura como reproducción	23, 51, 67,78, 99, 63	
	Autodesempeño en la escritura	Autopercepción positiva	16, 77, 98, 26, 49, 62,	
		Autopercepción negativa	74, 65, 103, 105, 109, 21,	
		Desempeños alcanzados	29, 34, 41, 45, 114, 101, 88, 115	

Nota: elaboración propia.



La encuesta fue analizada estadísticamente con el software RStudio que proporciona un entorno informático estadístico de uso libre y código abierto, el cual fue desarrollado a partir de un proyecto colaborativo voluntario de investigadores y estadísticos de diversos países y disciplinas. “Es un programa basado en comandos, que permite acceder a todos los procedimientos y opciones a través de una sintaxis textual” (Avello-Martínez y Seisdedo-Losa, 2018, p. 584).

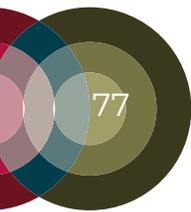
De igual modo, se contrastaron ítems correspondientes a las estrategias de escritura (planificación, textualización y revisión) con ítems de la formación e identidad profesional y las estrategias de regulación, concepciones y autodesempeño en la escritura, a fin de identificar el valor de significancia. En consecuencia, se seleccionaron, describieron y analizaron aquellas parejas de unidades de análisis que mostraron una significancia entre 1 y 10, dando paso a un proceso inductivo de interpretación y comprensión que implicó la experiencia propia de los tres grupos focales conformado por doctorandos.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan el análisis y la discusión de los resultados obtenidos que permitan comprobar provisoriamente la hipótesis planteada en la población estudiada. Para tal fin, se parte de las estrategias que regulan y gestionan la propia escritura. En tal sentido, reconocemos los aportes que hacen investigadores de la escritura académica (Difabio de Anglat, 2012; Castelló *et al.*, 2007; Cassany, 1999; Flower y Hayes, 1996, entre otros) respecto a los tres procesos cognitivos: *planeación*, *textualización* y *revisión*, que operan de manera simultánea e interactiva en la escritura de textos académicos y científicos. La funcionalidad de estos tres procesos puede expresarse en distintas variables susceptibles de ser reguladas, en contextos donde se hace y escribe ciencia. Por lo tanto, el nivel de significancia estadística es fundamental para tomar decisiones de orden investigativo, pedagógico o de gestión.

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE PLANIFICACIÓN TEXTUAL

Compartimos con Difabio de Anglat (2012) y Navarro (2018) que la escritura como tecnología epistémica y semiótica es un sistema complejo que integra múltiples operaciones simultáneas e interdependientes. En ese sentido, el proceso de *planificación* de la escritura de un texto académico o científico hace parte de otras operaciones de nivel superior como la reflexión, producción e interpretación textual, de esto se sigue que elaborar un plan de escritura o definir la audiencia a la que irá dirigido es propio de esta fase. Por esta razón, en el cuestionario indagamos por: 1) “En la escritura académica es importante comenzar con una guía muy detallada de lo que se va



a escribir” [15]; 2) “Para avanzar en la tesis trato de escribir dos o tres horas por día” [32]; o 3) “Mi escritura simplemente ocurre sin mayor planificación o preparación” [30], entre otras unidades de análisis.

En lo que respecta a una guía de trabajo, se observa en la Figura 1 que el 45 % de los doctorandos están de acuerdo en que: “En la escritura académica es importante comenzar con una guía muy detallada de lo que se va a escribir” [15]. Este resultado permite inferir que posiblemente los doctorandos elaboran guías previas para iniciar la escritura de tesis; sin embargo, menos de la mitad dan relevancia a la idea de que como escritores requieren diseñar un plan global a partir de los objetivos que pretenden conseguir y que orientarán su proceso escritural y, adicionalmente, que es importante anticiparse a las diferentes interpretaciones de su texto, lo cual exige una toma de conciencia sobre la importancia de lograr la comprensión de sus textos.



Nota. elaboración propia.

En contraste con lo anterior, encontramos que en la Figura 2 más de la mitad de los doctorandos (53 %) están de acuerdo con la *necesidad de escribir entre dos o tres horas diarias*, mientras que un 12 % está en desacuerdo con esta necesidad. Además, más de la tercera parte de los estudiantes

de doctorado manifiesta estar parcialmente de acuerdo en que, para avanzar en la tesis, se debe escribir con frecuencia. En este sentido, coincidimos con Castelló et al. (2007) sobre la importancia de dedicar un tiempo suficiente a la escritura para avanzar de manera progresiva, por lo que se esperaría que un mayor porcentaje de tesistas consideren la necesidad de dedicar tiempo a escribir como un factor relevante.

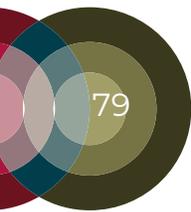
Figura 2. Para avanzar en la tesis trato de escribir dos o tres horas por día



Nota. elaboración propia.

Al asociar estas dos unidades de análisis: “Para avanzar en la tesis trato de escribir dos o tres horas por día (o unas ocho horas a la semana)” [32] y “En la escritura académica es importante comenzar con una guía muy detallada de lo que se va a escribir” [15], las cuales corresponden a la variable **Estrategias de escritura** y la dimensión **Planificación**, se obtuvo un nivel de significancia del 5 %. Esto sugiere que dedicar tiempo a la escritura diaria y hacerlo a partir de esquemas o guías detalladas son aspectos que los doctorandos incluyen en la planeación de la escritura.

En este sentido, Adoumieh (2011) señala que “los escritores maduros hacen más planes que los iniciados y le dedican más tiempo a la planificación de la estructura del texto que desean componer o producir” (p. 63). Adicionalmente, se infiere que los participantes del estudio han pasado



por varios procesos académicos que han implicado la escritura de textos científicos y, seguramente, esta trayectoria les ha brindado herramientas para concluir con éxito el proceso de escritura de tesis a partir de una adecuada planificación. No obstante, Castelló *et al.* (2007) y Navarro (2018) sostienen que es necesario superar esta concepción relacionada con la escritura como una destreza única que se aprende una vez y para siempre, desde la escolaridad obligatoria hasta el posgrado, lo cual significa que la persona ha desarrollado un conjunto de técnicas, actividades, rutinas y actitudes que lo habilitan para escribir textos científicos sin dificultad alguna.

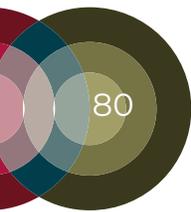
De igual forma, se cruzó esta unidad de análisis relacionada con el tiempo dedicado a la práctica de escribir (dos o tres horas por día o unas ocho horas a la semana) con esta unidad: “*Planifico, escribo y reviso todo al mismo tiempo*” [39], la cual mostró un nivel de significancia del 5 %. Sin duda, cuando el escritor vincula de manera simultánea estos procesos de planificación, textualización y revisión en función de los propósitos de escritura, tendrá como efecto un avance en la composición de su tesis. Esta concurrencia armoniza con lo que Camps *et al.* (2007) señalan en torno a que podemos planificar en todo momento, antes y a mitad del proceso de escritura, incluso el texto que aún no se escribe, es decir, aquellas ideas que se transcriben en el papel y que hacen parte de lo que se conoce como texto intentado.

No obstante, hay otras variables que inciden en el tiempo de dedicación a la escritura académico-científica como la lucha contra la procrastinación: “Cuando se acerca la fecha acordada con el tutor para la entrega del avance de la tesis, aumenta la angustia y nivel de estrés” [CRET3], lo cual supone que los procesos de planificación, textualización y revisión sean ignorados por el estudiante.

Analicemos esta otra relación que también expresó un nivel de significancia del 5 %: “*En la escritura académica es importante comenzar con una guía muy detallada de lo que se va a escribir*” [15] y “*Mi escritura simplemente ocurre sin mayor planificación o preparación*” [30], lo cual llevaría a suponer que algunos doctorandos consideran que quien escribe diariamente no requiere elaborar esquemas o planificar lo que va a escribir. Al respecto, Castelló (2007) afirma que:

Es preferible dedicar el tiempo —y el esfuerzo— necesarios a elaborar una representación compleja que nos permita tener en consideración lo que queremos decir y cómo lo queremos decir y estar preparados para hacer frente a ese problema antes que eludirlo. (p. 54)

Notemos la importancia dada a la reflexión y organización previa de las ideas, así como a la elaboración de esquemas, a fin de evitar enfrentar problemas con un texto desorganizado o llegar a sentirse insatisfecho con la versión final de este.



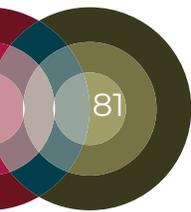
La anterior relación disiente con la asociación de estas dos unidades de análisis: “*Trato de elaborar buenos esquemas para las secciones principales de mi informe*” [84] y “*Tiendo a invertir algún tiempo en reflexionar sobre la tarea de escritura antes de comenzarla*” [72], las cuales registraron un nivel de significancia del 10 %, dejando ver la gran importancia que los doctorandos atribuyen a la planificación a partir de la reflexión sobre la tarea escritural, para luego elaborar un esquema detallado de lo que será su producto escritural. En cualquier caso, es claro —como lo señala Montolío et al. (2002)— que “perder” algo de tiempo planificando un texto permite, sin duda, que el resultado final sea mucho mejor, más adecuado (p. 23).

En general, los resultados relacionados con la planificación textual revelan cierta inestabilidad: para algunos doctorandos está vinculada al diseño de esquemas previos; para otros, a los ejes temáticos que van a fundamentar cada apartado y, en algunos casos, coinciden en que se trata de un proceso permanente de elaboración de la tesis, antes y durante la escritura. En cualquier caso, la inversión de tiempo es considerable.

De todos modos, se advierte una concepción respecto al tiempo limitado para escribir, la necesidad de posponerla y sobre las operaciones que demanda su desarrollo. Esta idea coincide con el reciente estudio con estudiantes de pregrado y posgrado de Jiménez Marata (2021), quien identificó una tendencia en el desconocimiento de la planificación del texto científico y una práctica de escritura sin guion ni plan previo, tal como lo describe Castelló et al. (2007) cuando alude a diferentes estilos de emprender la escritura. Frente a este hallazgo, uno de los grupos focales contempló:

Planificar se constituye en un desafío para quienes emprendemos la escritura de tesis doctoral; organizar las ideas, estructurar adecuadamente el texto, dedicar el tiempo suficiente y en la frecuencia debida, son factores que nos llevarán a que el resultado escritural logre generar el impacto que merece una tesis doctoral [CRET1].

Es posible que esta experiencia referida por uno de los doctorandos, al ser mediada por el diálogo reflexivo que sostiene con sus pares actúe como movilizador de concepciones, prácticas y competencias de manera paulatina; por tanto, la reflexividad puede modificar deliberadamente el proceso de evaluación, gestión y regulación de la propia escritura y, en ese orden de ideas, incidir en la manera de hacer y escribir ciencia en los programas de doctorado. Sin embargo, “la posibilidad de escribir un trabajo, interesante, original y sugerente que además relacione diferentes fuentes y las integre en la exposición y defensa de un nuevo punto de vista personal, solo es posible si se dispone de un conjunto de estrategias” (Castelló et al., 2007, p. 57) que permita hacer oír nuestra voz autoral.

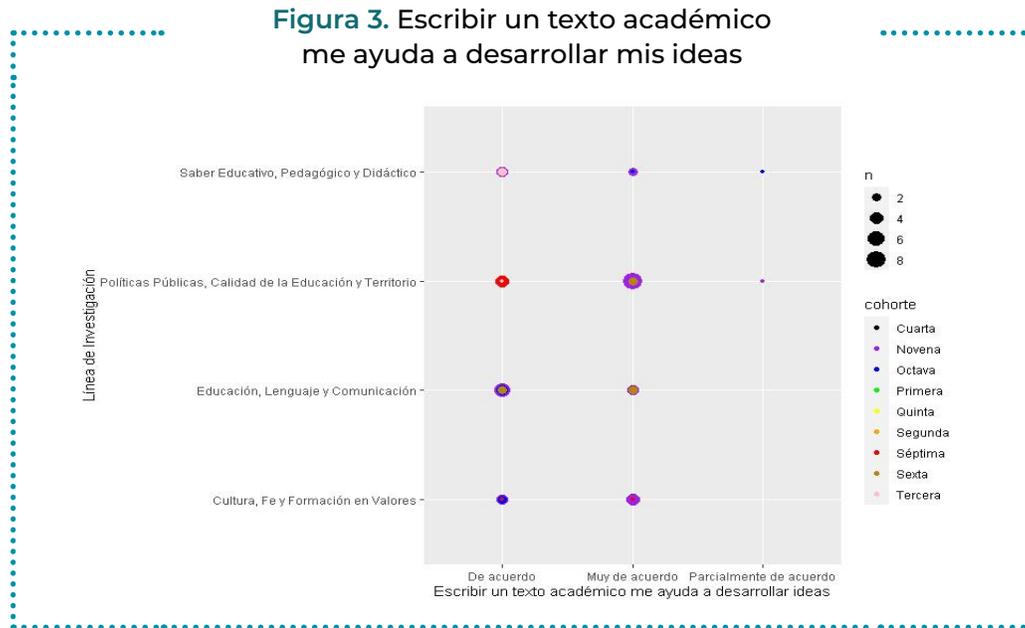


CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LA TEXTUALIZACIÓN

Para Castelló et al. (2007) y Difabio de Anglat (2012) textualizar o escribir implica mantener el control durante la producción de borradores, para tal fin es necesario realizar una serie de actividades mentales fundamentales en la composición escrita, por ejemplo, observar, releer, discutir o reflexionar. Esto supone que el escritor, además de tener clara la audiencia a la que dirige el texto, debe seleccionar el contenido y sus propósitos, así como la construcción morfosintáctica, gramatical, léxica, ortográfica y retórica. Por ende, mediante el cuestionario indagamos por: 1) “Escribir un texto académico me ayuda a desarrollar mis ideas” [52]; 2) “No puedo pensar sin escribir” [57] o 3) “Mientras escribo, tengo en cuenta la comprensión de mi trabajo por parte del lector” [31], entre otras unidades de análisis.

El análisis se centró en la asociación de la variable **Estrategias de escritura** [y la dimensión **Textualización** y dos de sus unidades de análisis: “Escribir un texto académico me ayuda a desarrollar mis ideas” [52] y “No puedo pensar sin escribir” [57] con la variable **Formación profesional** relacionada con la “**Línea de investigación**”. Adicionalmente, la variable **Identidad profesional** relativa a la “**Cohorte**” a la cual pertenece el doctorando.

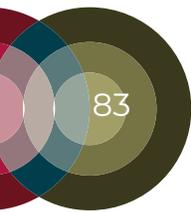
En la Figura 3 se observa que “Escribir un texto académico me ayuda a desarrollar mis ideas” [52] es una tarea significativa para los doctorandos, la mayoría manifiesta *estar de acuerdo y muy de acuerdo con esta práctica habitual en su proceso de investigación*. Se observa una inclinación de esta respuesta a partir de la séptima cohorte; es posible que muchos de estos estudiantes se encuentren en la finalización de su tesis doctoral y, por ello, la relevancia dada a la escritura y su adhesión a una línea de investigación.



La relación entre el proceso de escritura académico-científica y las exigencias de avance de la cohorte en que se encuentran evidencian que existe un nivel de conciencia sobre el proceso de composición y un carácter altamente demandante en la escritura del género tesis. Esto lo pudimos confirmar en uno de los grupos focales:

Quando se ingresa como estudiante de doctorado se es consciente de la relevancia de la tesis, pues representa la concreción de nuestros intereses investigativos y el aprendizaje de unos modos de escritura académica de una comunidad científica. Pero la crisis de la escritura se agudiza cuando entramos a la etapa de escribir los resultados de la tesis, allí surge el temor, la inseguridad y a veces la frustración, que muchas veces van de la mano con la creencia de no tener las competencias para poder alcanzar esta meta [CRET2].

Dicha sensación de incapacidad se agudiza cuando hay que argumentar la tesis de la tesis, determinar su teleología y reconocer que esta va más allá de la evaluación de un tribunal de expertos. “La tesis tiene que ser comprendida como un género polifuncional que cumple un macro objetivo de la comunidad académica (aprender), los objetivos de las disciplinas (aprender una metodología específica y aportar conocimiento), más los objetivos privados del estudiante” (Villavicencio,



2018, p. 45). No obstante, las tensiones no desaparecen, pues estos propósitos pueden solaparse o desaparecer.

Por otra parte, en la asociación entre “*No puedo pensar sin escribir*” [57] y el “*Estado de la tesis doctoral*” se encontró que existe una relación significativa, razón por la que se considera que la escritura es un proceso esencial del pensamiento. La función epistémica de la escritura, según Navarro (2018), posibilita a los estudiantes internalizar prácticas y competencias relacionadas con el ámbito cultural y profesional en que se desempeñan, así como apropiarse y transformar contenidos disciplinares. Además, cumple una función habilitante para incursionar en una comunidad académica, favorece la construcción de identidad de autor y, por tanto, se constituye en el desafío más importante para los doctorandos. De este modo, textualizar significa escribir la tesis doctoral.

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LA REVISIÓN

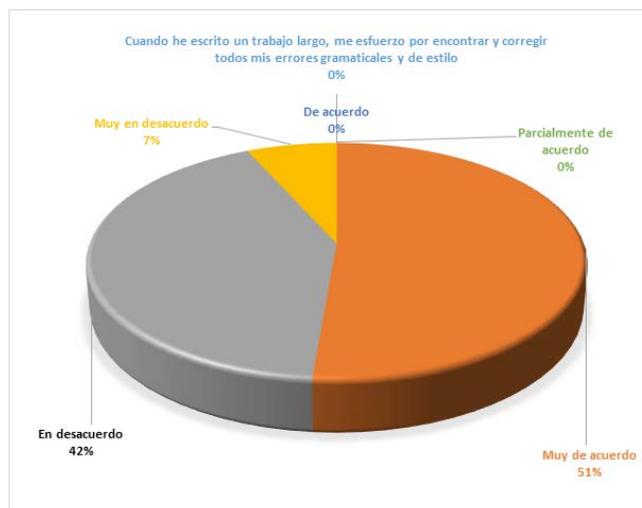
Revisar el texto escrito exige dominio de aspectos lingüísticos y discursivos; se trata de un proceso imprescindible en la composición escrita y revela una actuación experta. El escritor experimentado sabe que su texto nunca es definitivo y siempre será susceptible de ser mejorado (Castelló, 2007; Difabio de Anglat, 2012). Esto supone que el escritor revisa si ha alcanzado el propósito de escritura, pone en marcha una serie de estrategias para evaluar distintos aspectos de su texto. Por ende, el cuestionario indagó por: 1) “Escribir un texto académico me ayuda a desarrollar mis ideas” [52]; 2) “*No puedo pensar sin escribir*” [57]; 3) “*Mientras escribo, tengo en cuenta la comprensión de mi trabajo por parte del lector*” [85], entre otras unidades de análisis.

El análisis se centró en la asociación de la variable **Estrategias de escritura**, su dimensión **Revisión** y la unidad de análisis: “*Cuando he escrito un trabajo largo, me esfuerzo por encontrar y corregir todos mis errores gramaticales y de estilo*” [59] con la variable **Estrategias de regulación** y la unidad de análisis “*Tengo un lugar fijo, aislado, para escribir*” [81]. Esta asociación tuvo una significancia del 10 %.

Respecto a “*Cuando he escrito un trabajo largo, me esfuerzo por encontrar y corregir todos mis errores gramaticales y de estilo*” [59], se observa en la Figura 4 que el 51 % de los doctorandos está de acuerdo y un 42 % en desacuerdo. Este resultado permite confirmar la influencia de las concepciones acerca de la tarea de leer para revisar y de los conocimientos relacionados con información lingüística y gramatical, los cuales se activan en el momento de ejecutar este proceso (Cassany, 1999). Sin duda, las formas de revisión de borradores que empleamos están determinadas por el dominio del conocimiento acerca de la construcción del discurso especializado.

El proceso de la revisión de borradores y aproximaciones periódicas al texto final que siguen los investigadores expertos para comunicar sus resultados de investigación son analizados por Castelló et al. (2007) mediante la comparación de los dominios de un escritor novato y uno experto. En cuanto al primero, usualmente dedica mayor tiempo a unas partes que a otras, realiza una revisión poco sistemática al final, centrando su atención en corregir palabras, frases o partes del texto, sin tener en cuenta la estructura general y la progresión temática. En relación con el segundo, asume la revisión en sus diferentes niveles (de forma jerárquica), focaliza el nivel textual (aspectos estructurales y de contenido), luego el nivel de los párrafos y finalmente los aspectos formales (léxico, puntuación, ortotipografía, etc.), lo cual significa que la revisión es parte constituyente del proceso de escritura y esto le permite disponer de diferentes momentos y recursos para realizarla.

Figura 4. Cuando he escrito un trabajo largo, me esfuerzo por encontrar y corregir todos mis errores gramaticales y de estilo

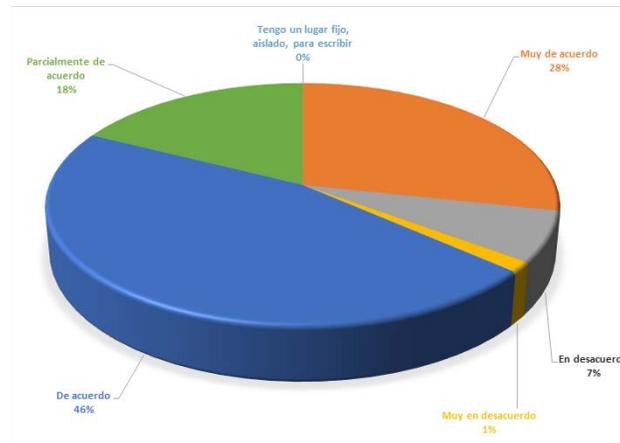


Nota. elaboración propia.

De igual forma, encontramos en la Figura 5 que el 46 % de los estudiantes tiene un lugar adecuado para estudiar, lo cual nos permitió ver la incidencia de este factor de estructuración del tiempo y el ambiente. Controlar las condiciones de escritura no solo tienen que ver con el conjunto de procedimientos y estrategias que ponemos en marcha para regular y autocontrolar el proceso de composición, sino también conseguir el control consciente del lugar y ambiente idóneos.

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos, Constanza Moya Pardo

Figura 5. Tengo un lugar fijo, aislado, para escribir

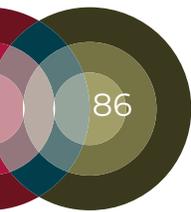


Nota. elaboración propia.

Los estudios sociocognitivos de la escritura han identificado que, además de los procesos de control metacognitivo como la revisión, es necesario vincular y regular otros procesos de orden cognitivo, conductual y afectivo-motivacionales (Harris *et al.*, 2009; Castelló *et al.*, 2010). Se aprecia que la mayoría de los doctorandos no cuentan con un espacio aislado que les permita la escritura de los textos o no le dan importancia a este factor, lo que puede generar dispersión en la atención y bloqueos o abandono del proceso escritural. Este contraste generó en uno de los grupos focales la siguiente reflexión:

La creencia de que el proceso de escritura en el doctorado se encuentra ya afianzado, es un aspecto que debemos replantear; si bien tenemos avances significativos en el proceso escritural, estos aún se encuentran en el nivel de aprendizaje; escribir una tesis exige una propuesta epistemológica y un diálogo con los autores que no resulte en la simple citación entre estos, sino alrededor de una construcción propia y este proceso es nuevo para muchos de los estudiantes del doctorado, así como las exigencias en la revisión de los textos, puesto que estas en otros niveles académicos han respondido a otras solicitudes. [CRET3]

Carlino (2005) relaciona esta necesidad de formación escritural particularmente con los géneros académicos, esto es, “enseñar géneros académicos es, entonces, posibilitar que los alumnos



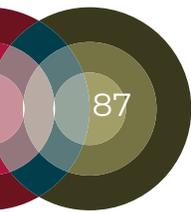
se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas, según propósitos, significados y valores compartidos. Aprender a leer y a escribir significa formarse para participar y pertenecer a ellas” (p. 361). En este sentido, estudios recientes en torno a los géneros discursivos orales y escritos (Gutiérrez-Ríos, 2021; Gutiérrez-Ríos y Hernández Rincón, 2022; Navarro, 2019) analizan distintas intervenciones pedagógicas en contextos situados, con el fin de reconocer sus propósitos e interlocutores específicos, sus rasgos retóricos particulares y su incidencia en los aprendizajes, en el fortalecimiento de pensamiento crítico y en el ingreso a comunidades discursivas.

Sobre este aspecto, Navarro (2018) considera que uno de los aprendizajes clave es el género discursivo en formación, el cual por lo general ni se enseña ni se distingue del género experto. “Los géneros expertos son escritos por científicos y profesionales con experiencia, son leídos por pares con conocimientos afines y buscan hacer y negociar aportes al conocimiento científico consensuado” (p. 26). Conviene agregar que, “en contraste, los géneros en formación son escritos por estudiantes, son leídos por miembros expertos, habilitados con más conocimientos, y tienen objetivos pedagógicos, formativos y evaluativos” (p. 26). Así, el aumento de conocimiento sobre la forma habitual de escribir y la apropiación de las características del género discursivo, supone un avance en el escritor.

Adicionalmente, los tres grupos focales valoraron positivamente la discusión sobre la propia práctica de escritura y la apertura de alternativas como la revisión entre pares y el diálogo reflexivo con otros que tienen necesidades e inquietudes similares. “Resulta de gran ayuda este proceso porque mitiga la soledad y la crisis de la escritura que vivimos a menudo” [CRET 1]. De ahí la importancia del proceso de retroalimentación entre pares y las estrategias que pueden favorecer los procesos escriturales y ayudar a superar sentimientos negativos como la ansiedad y la frustración en el desarrollo de la escritura (Ochoa y Cueva, 2017). En tal sentido, los grupos o círculos de escritura se caracterizan por ser espacios flexibles en los que, con el apoyo de un guía de escritura, los participantes tienen la oportunidad de constituirse como comunidad de práctica y compartir sus textos con otros pares, obtener y proporcionar realimentaciones y ser más conscientes de sus propias prácticas (Aitchison y Guerin, 2014; Colombo, 2017).

A MODO DE SÍNTESIS Y CIERRE

Esta investigación exploratoria develó, en primer lugar, que la escritura académico-científica en estudiantes de posgrado y, particularmente, en doctorandos en Educación está determinada por una serie de concepciones, prácticas, competencias y otros factores de orden personal, profe-



sional, conductual y afectivo-motivacional que se relacionan intrínsecamente y se modifican y condicionan de manera mutua y permanente. Es decir que, para evaluar, enseñar o investigar una de ellas es necesario considerar las otras. Si evaluamos las competencias en escritura (mediante encuesta, grupo focal u otra técnica) debemos tener en cuenta las concepciones y prácticas, así como si estudiamos la participación en prácticas de escritura es necesario considerar los distintos niveles de competencia y la transformación progresiva de las concepciones (de orden cultural, epistemológico, disciplinar, etc.).

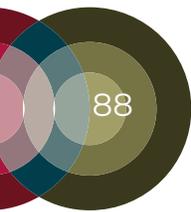
En segundo lugar, los hallazgos confirman una relación estrecha e interdependiente entre estrategias de escritura, estrategias de regulación, concepciones sobre la escritura y autoeficacia para la escritura de los doctorandos, así como su incidencia en la producción de géneros expertos como la tesis y el artículo de investigación.

Y, en tercer lugar, el abordaje de las estrategias de planificación, textualización y revisión revela que en las convergencias y divergencias en la escritura de doctorandos provenientes de las ciencias sociales, humanas y ciencias naturales están implicadas tanto la dimensión social e histórica como la discursiva y socioafectiva.

En consecuencia, este estudio sobre la escritura académica y científica de un grupo de estudiantes del programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle en Bogotá servirá de guía a futuras investigaciones, ya que proporciona elementos para impactar las prácticas letradas de estudiantes de posgrado y pone en discusión los modos de pensar, hacer y comunicar la ciencia desde el desarrollo de competencias científicas en educación. Adicionalmente, estas reflexiones se insertan críticamente dentro del marco general de la formación doctoral anclada en una práctica investigativa individual para transitar hacia la reconstrucción de experiencias, prácticas de formación y estrategias adelantadas en comunidades científicas que propenden por un proceso colaborativo y un posicionamiento ético-político y de resistencia a prácticas científicas hegemónicas. En otras palabras, se trata de formar al candidato(a) a doctor en Educación en comunidades y escenarios situados, desde diálogos multi, trans e interdisciplinarios articulados al lenguaje, la comunicación y las literacidades.

Por tal razón, y teniendo en cuenta el nivel de significancia que emergió del cruce entre las variables que a juicio de Difabio de Anglat (2012) hacen parte de la producción textual de una tesis de posgrado, como colofón, presentamos algunos desafíos para la formación doctoral:

Primer desafío: *fomentar la presencia de acciones propias para orientar al tesista en sus tareas de escritura* en los doctorados en Educación de Colombia frente al progresivo incremento de estrategias



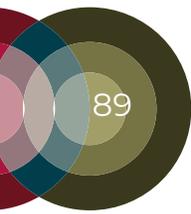
(cursos, talleres, grupos o círculos de escritura, entre otras) que se han creado en programas de posgrado latinoamericanos, inspiradas en tradiciones foráneas, comprometidos con las necesidades educativas propias de las nuevas generaciones de estudiantes y con las exigencias de la economía global del conocimiento y la estandarización de la producción científica.

Segundo desafío: *favorecer la demanda de formación doctoral en las formas de hacer y escribir ciencia*. En el marco de la flexibilización curricular, desarrollar acciones formativas entre programas de doctorado e innovaciones para el diálogo crítico y la construcción de comunidad de pensamiento. A nivel metodológico, por ejemplo, es importante incluir en las investigaciones de naturaleza cualitativa, el análisis estadístico o factorial exploratorio y el uso de técnicas de estadística multivariante que permitan contrastar los constructos o variables, explorar sus dimensiones subyacentes, cuantificar, relacionar y hacer emerger nuevas categorías y variables relacionadas con la formación doctoral.

Tercer desafío: *orientar el desarrollo de tareas de escritura más efectivas mediante el empleo de estrategias y operaciones de planificación, textualización y revisión*. Dar a conocer la funcionalidad de estos procesos en la escritura de géneros expertos como la tesis y el artículo de investigación. En general, en los programas de doctorado hay una ausencia de incentivación y acompañamiento de estas estrategias de regulación de escritura porque son poco valoradas. Valdría la pena preguntarnos: ¿cómo favorecer la tarea de revisión de la escritura de la tesis desde la tolerancia al propio error y prevenir frustraciones que obstaculicen el proceso de composición escrita?

Cuarto desafío: *ampliar el desarrollo de capacidades investigativas para la dirección de tesis doctorales en profesionales que se desempeñan o desean incursionar en la docencia doctoral*. Acercarse al conocimiento implícito de las prácticas de escritura académico-científica de doctorandos supone discutir de forma colectiva las implicaciones epistemológicas y metodológicas de producción de la tesis. Y, a su vez, reconocer la tutoría como una práctica pedagógica, como una alianza de aprendizaje cifrada en la producción de una tesis en la que subyacen unas relaciones de poder admitidas. Por ejemplo, preguntarnos ¿cómo desde la experiencia de la tutoría de investigación en el campo de la educación puede fortalecerse la identidad enunciativa del docente-tutor y el tutorado?

Quinto desafío: *consolidar comunidades y prácticas de lectura, escritura y oralidad como un campo de conocimiento y a la vez, como un escenario de prácticas de innovación en literacidades, discursos multimodales y fenómenos de la intertextualidad e interdiscursividad de la vida académica, científica y social que generen posibilidades de interacción, comprensión y transformación en contextos diversos, en umbrales e intersticios, y en lo transcultural de nuestro tiempo*. La agencia

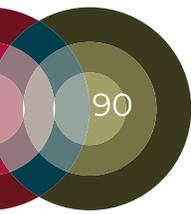


de estas comunidades en la frontera conllevó poner en marcha el proyecto de “Círculos de reflexión y escritura de tesis doctorales” en cuyo seno se gestó este estudio exploratorio.

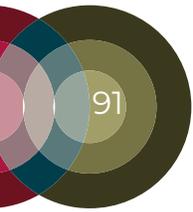
En síntesis, el doctorado es el nivel formativo llamado a ser reconocido por la comunidad científica, como el espacio idóneo en la producción académica original y en la construcción de la voz autorial a través de la escritura académico-científica.

REFERENCIAS

- Adoumieh, N. (2011). Las Habilidades Metacognitivas en el proceso escritural: *Investigación y Postgrado*, 57-92.
- Avello-Martínez, R., y Seisdedo-Losa, A. (2018). El procesamiento estadístico con R en la investigación científica S. *Medisur*, 15(5), 583-586.
- Aitchison, C. & Guerin, C. (2014). Writing Groups for Education and Beyond. *Innovations in practice and theory*. Oxon, OX: Routledge.
- Caffarella, R.S. & Barnett, B.G. (2000). Teaching Doctoral Students to Become Scholarly Writers: The importance of Giving and Receiving Critiques, *Studies in Higher Education*, 25:1, pp. 39-52
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M., Ribas, A., y Ribas, T. (2007). *El escrito en la oralidad: el texto intentado*. 1(11), 231-251.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto y actividad discursiva: Puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En J. Ramos (Coord.), *Enseñar a escribir sin prisa... pero con sentido* (pp. 86-103). Sevilla: MCEP.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la Investigación. Documento de trabajo* (U. de S. Andrés (ed.); pp. 0-43).
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. In *Anales del Instituto de lingüística*, 24, pp. 41-62).
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. España: Paidós.
- Castelló, M., Iñesta, A., Miras, M., Solé, I., Teberosky, A., y Zanotto, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* Graó.
- Castelló, M., Bañales, G., y Vega, N. A. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N., y Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista signos*, 44(76), 105-117. <https://doi.org/csnhgt>
- Cea D'Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.



- Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado; Universidad de Jujuy. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales; *Jornaler@s Revista científica de estudios literarios y lingüísticos*; 3(3), 154-164
- Didactext, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254.
- Difabio de Anglat, H. (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de Orientación Educativa*, 26(49), 37-53. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4554495.pdf>
- Difabio De Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959.
- Englert, C. S., Mariage, T. & Dunsmore, T. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. In A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 208-221). New York: Guilford
- Gee, J.P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education, *Review of Research in Education*, 25, pp. 99-125.
- Fernández Fastuca, L., y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles educativos*, 37(148), 156-171.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en Contexto II. Los procesos de lectura y escritura*, 69-138. Buenos Aires: *Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida*. Versión en inglés disponible en: <http://kdevries.net/teaching/teaching/wpcontent/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>
- Gutiérrez-Ríos, M. Y., y Hernández Rincón, M., (2022). *El género discursivo oral en el currículo escolar. Contribuciones desde comunidades académicas y científicas*. Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá -IDEP. <https://orcid.org/0000-0002-0461-4806>
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2021). *Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes: un estudio iberoamericano*. Universidad de La Salle. Ediciones Unisalle; CLACSO. DOI <https://doi.org/10.19052/978-958-5148-89-5>
- Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, 10-11, 199-214.
- Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing. In *Handbook of metacognition in education* (pp. 143-165). Routledge.
- Hidi, S. y Boscolo, P. (2007). The multiples meanings of motivation to write. En S. Hidi y P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation* (pp. 1-15). Amsterdam: Elsevier.
- Hernández, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico cultural. *Revista Perfiles Educativos*, XXVII (107), 85-117.
- Hyland, K. (2012). Bundles in academic discourse. *Annual review of applied linguistics*, 32, 150-169.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse, *Discourse Studies* 7(2), 173-192.
- Jiménez Marata, A. (2021). La voz autoral en la escritura académica



de estudiantes de ciencias sociales de la Universidad de La Habana. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 9(3), 9-17. <http://www.revflacso.uh.cu/index.php/EDS/article/view/599/712>

- Montolío, E., Figueras, C., Garachana, M., y Santiago, M. (2000). *Manual práctico de escritura académica* (Ariel (ed.); primera).
- Moya, C., Vanegas, I., y González, C. (2013). *Escribir hoy en el posgrado. Escritura académica y producción de conocimiento*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Navarro, F. (2019). *Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Colección Sol de noche.
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves y V. Iensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (13-49). Porto Alegre, RS: Editora Fi. <https://www.editorafi.org/308ufn>
- Porlán, R. & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Del Puy Pérez, M. De la Cruz, E. Martín & M. Mateos (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Barcelona: Graó.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of Writing. En C. A. McArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 54-65). New York: The Guilford Press.
- Rijlaarsdam, G. & van den Bergh, H. (2006). Writing process theory. A functional dynamic approach. En C. A. McArthur, S. Graham & F. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 41-53). New York: The Guilford Press.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Villavicencio, M. (Coord). (2018). *La escritura académica y sus vínculos con la docencia, la investigación y el posgrado: experiencias y reflexiones desde la Universidad de Cuenca*. Ecuador: Universidad de Cuenca.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (1999). Acquiring Writing Revision Skill: Shifting From Process to Outcome Self-Regulatory Goals. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 241-250.

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

Comentarios escritos y orales en la revisión de textos entre pares de un círculo de escritura de tesis

*Written and oral comments in peer text
review in a thesis writing circle*

LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE

Facultad de Lenguas y Letras. Universidad Autónoma de Querétaro, México
Doctora en Filología Española por la UNED, España

lalarcon@uaq.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1435-5684>

KARINA PAOLA GARCÍA MEJÍA

Facultad de Lenguas y Letras. Universidad Autónoma de Querétaro, México
Doctora en Lingüística por la UAQ, México
Fondo para el Desarrollo del Conocimiento de la Universidad Autónoma de
Querétaro (FONDEC UAQ 2021)

karina.paola.garcia@uaq.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1519-6651>



RESUMEN

En las últimas décadas diversos estudios han mostrado que los grupos de escritura son valiosos espacios de acompañamiento en la formación de investigadores. Una de las razones radica en las dinámicas colaborativas que surgen en su interior como la revisión de avances de textos entre pares. En esta se construye un andamiaje cognitivo y social para los escritores nóveles, como es el caso de los tesistas de programas de posgrado. Para profundizar en el conocimiento de este tipo de colaboración, en el presente estudio se observan los comentarios brindados entre participantes de un círculo de escritura de tesis. El análisis se centra en las características de foco y función de los comentarios escritos en las revisiones asincrónicas de sus textos compartidos en una nube del ciberespacio; luego, se comparan con las características de los comentarios orales intercambiados en sesiones sincrónicas. Se observa si los revisores fundamentan o no sus comentarios dependiendo de la modalidad escrita u oral, o del alcance local o global de lo comentado. Los resultados muestran que solo la mitad de los comentarios escritos locales fueron fundamentados; en cambio, se fundamentó la gran mayoría de los comentarios globales tanto escritos como orales. Los comentarios escritos, independientemente de su alcance, se enfocaron en aspectos formales y estructurales, mientras que en los comentarios orales se diversificó el foco de atención. La función directiva implícita fue la más usada en todos los tipos de comentarios y en los comentarios globales también destacó la función apreciativa.

Palabras clave Escritura de investigación, círculos de escritura de tesis, revisión entre pares.

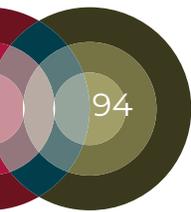
ABSTRACT

In the last decades, different studies have shown that writing groups are valuable support spaces for researchers' training. One of the reasons lies in the collaborative dynamics between peers that arise between them, like the review of text progress, in it a cognitive and social scaffolding is built for novice writers, as is the case of postgraduate students. To learn more about this type of collaboration, in this study the comments provided by the participants of a thesis writing circle are observed. The analysis focuses on the characteristics of focus and function of written comments in an asynchronous review of shared dissertation progress in a cyber space, and then these are compared with those of oral comments exchanged in synchronous sessions. It is also observed if the reviewers justified their comments or not, depending on the kind of speech, written or oral, or the kind of scope, local or global, of the comments. Results show that only half of the local written comments were justified, but most of the global comments, written and oral, were indeed

Como citar este artículo:

Alarcón Neve, L. J y García Mejía, K. P. (2024). Comentarios escritos y orales en la revisión de textos entre pares de un círculo de escritura de tesis. *Zona Próxima*, 40, 92-117

Recibido 4 de mayo del 2022
Aprobado 20 de septiembre 2022



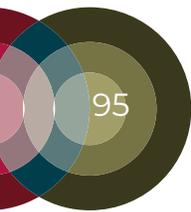
justified. Written comments, regardless of their scope, focused on formal and structural aspects, while the focus of attention was diversified in the oral comments. The implicit directive function was the most frequent in all types of comments, and in the global comments the appreciative function was also recurrent.

Keywords: Research writing, thesis writing circles, peer review.

INTRODUCCIÓN

En la formación de investigadores dentro de estudios universitarios de posgrado se han constatado los grandes problemas que afrontan estudiantes de maestrías y doctorados en su desempeño como escritores de investigación (Álvarez y Colombo, 2021; Aitchison y Guerin, 2014; Aitchison y Lee, 2006; Carlino, 2005; Chois y Jaramillo, 2016; Luchilo, 2010). Se ha visto que, independientemente de su desenvolvimiento como estudiantes en los seminarios o cursos de posgrado, en la tarea de escritura evidencian carencia de conocimientos y falta de experiencia en este tipo de comunicación científica. Este problema se ha reconocido alrededor del mundo (Aitchison y Guerin, 2014; Boud y Lee, 2005; Paré, 2014).

En Latinoamérica trabajos como el de Carlino (2005; 2008) o el de Álvarez y Colombo (2021) atestiguan esta dificultad. La escritura de investigación implica una construcción comunicativa distinta de la que se hace a lo largo de la escolarización, donde se reporta lo leído en otros textos o se comparte una opinión. En la escritura de investigación se comunican nuevos conocimientos y enfoques sobre hallazgos científicos desde un posicionamiento crítico (Carlino, 2005; Mattson *et al.*, 2020; Paré, 2014; Scardamalia y Bereiter, 1992). El desconocimiento por parte de docentes y coordinadores de programas de posgrado de esta diferencia entre la escritura académica y la escritura de investigación coloca a los tesisistas en una posición de desventaja obligándoles a sacar adelante una difícil tarea en solitario (Aitchison y Guerin, 2014; Carlino, 2005; Mattson *et al.*, 2020; Oluwole *et al.*, 2018). Se espera de los tesisistas habilidades de escritura para las que no han sido adecuadamente enseñados (Carlino, 2005; 2008). Incluso, aunque los estudiantes cuenten con el asesoramiento de mentores para la escritura de la tesis, la revisión que estos les brindan suele ser unidireccional, con frecuencia punitiva y permeada por la distancia jerárquica entre maestro y aprendiz. La consecuencia de lo anterior es que en muchas ocasiones no se comprende lo que se señala en los comentarios sobre el texto en construcción (Guerin, 2014). De ahí que sea común que la escritura de tesis genere tal ansiedad que los estudiantes desertan, abonando a

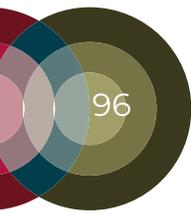


la baja tasa de titulación en los posgrados (Álvarez y Colombo, 2021; Boud y Lee, 2005; Carlino, 2008; Luchilo, 2010).

Ante esta problemática, en las últimas décadas ha habido una búsqueda de dispositivos didácticos de acompañamiento de la escritura de investigación que sean más efectivos o complementarios al trabajo académico de los posgrados. Así han emergido distintas soluciones como la implementación de cursos remediales o la apertura de talleres de escritura (Aitchison y Guerin, 2014; Álvarez y Colombo, 2021). De igual modo se han armado grupos de escritura, generalmente independientes y fuera de la estructura curricular, en los que se juntan compañeros para compartir su experiencia en la producción de textos científicos (Aitchison y Guerin, 2014; Álvarez y Colombo, 2021; Colombo y Carlino, 2015; Colombo y Rodas, 2021). A través del seguimiento de estos grupos se ha encontrado que los círculos de escritura de tesis (CET) son espacios de gran apoyo para los escritores noveles, sobre todo por las dinámicas colaborativas que surgen entre pares, como la revisión de su propia escritura.

Los CET son contextos de producción más favorecedores gracias a la retroalimentación dialógica promovida por las relaciones horizontales entre quienes los constituyen (Aitchison y Guerin, 2014; Álvarez y Colombo, 2021; Boud y Lee, 2005; Carlino, 2005; Colombo y Álvarez, 2021; Colombo y Carlino, 2015; Guerin, 2014; Mattson *et al.*, 2020; Oluwole *et al.*, 2018). En estos círculos los productores de textos comparten dimensiones epistemológicas, textuales y de experiencia de vida (Aitchison y Lee, 2006; Colombo y Álvarez, 2021). Esto lleva a una convivencia más empática y sensible a las condiciones de sus pares en las que se puede construir un andamiaje cognitivo y una red de soporte social para impulsar el desarrollo de la autonomía y la voz autoral de los escritores en formación (Colombo y Álvarez, 2021). Ese desarrollo llega a ser difícil de lograr cuando el acompañamiento proviene exclusivamente de la experiencia de quien dirige la tesis, ya que se ha visto que los profesores se proyectan como expertos con autoridad para corregir y exigir cambios en el texto con comentarios que tienen el formato de órdenes y no son atenuados en la forma de comunicarse (Arancibia Gutiérrez *et al.*, 2019).

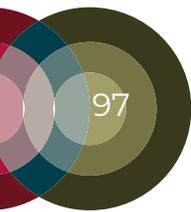
De ahí que distintos estudios se hayan dado a la tarea de comparar los comentarios realizados por profesores y aquellos brindados por compañeros estudiantes sobre los textos de escritores en formación con el fin de valorar en qué se enfocan los pares al revisar el trabajo de sus iguales y de qué manera lo comunican (Cano *et al.*, 2012; Corcelles *et al.*, 2013; Guerin, 2014). Contar con esta información es sumamente necesario en la evaluación de la eficiencia de las dinámicas de colaboración dentro de los grupos de escritura.



Existen distintas propuestas de categorización y caracterización de los comentarios. Si bien el punto de partida se encuentra en trabajos como el de Kumar y Stracke (2007), quienes generaron un modelo de análisis de la retroalimentación escrita de un supervisor de tesis, en la actualidad se cuenta con diversos análisis de lo que supervisores de tesis y estudiantes compañeros comentan sobre textos académicos y de investigación que se encuentran en construcción (Arancibia Gutiérrez *et al.*, 2019; Corcelles *et al.*, 2013; Ochoa Sierra y Moreno Mosquera, 2019; Padilla y López, 2019). De esos catálogos de características de los distintos tipos de señalamientos en los procesos de revisión se puede rescatar la necesidad de descubrir las tendencias en cuanto al *foco* de los comentarios, es decir, los aspectos en los que se centra la revisión. Los aspectos enfocados suelen ser lingüísticos —cuestiones ortográficas, gramaticales y léxicas—; textuales —en cuanto a la estructura y organización del texto, su cohesión y coherencia—; discursivos —como la claridad expositiva y el posicionamiento ante lo expuesto— y estilísticos —aspectos relacionados con el estilo académico—. Algunos estudios analizan si el foco se inclina hacia rasgos del contenido o de la forma (Arancibia Gutiérrez *et al.*, 2019) y si pueden encontrarse diferencias entre lo que enfocan los directores de tesis y lo que miran los aprendices (Cano *et al.*, 2012; Corcelles *et al.*, 2013).

De manera similar se ha puesto atención en las principales *funciones pragmáticas* de los comentarios (Álvarez y Difabio de Anglat, 2019; Cano *et al.*, 2012; Kumer y Stracke, 2007), distinguiendo entre meras indicaciones o señalamientos, ordenamientos de manera directa o implícita, o incluso valoraciones y apreciaciones atenuadas o más emocionales, pues la manera de comunicar los comentarios es una preocupación por parte de quienes han observado el intercambio entre pares aprendices (Carlino, 2005) y su aceptación (Corcelles *et al.*, 2013). Si se quieren constatar los beneficios de dispositivos didácticos como los grupos de escritura, esta es una información indispensable. Dentro de la caracterización de los comentarios interesa sopesar la fundamentación de quienes comentan a través de justificaciones, explicaciones o argumentaciones de los señalamientos sobre lo que observan en los textos.

El presente estudio tiene como propósito principal continuar con la indagación sobre la eficacia de las dinámicas colaborativas de los grupos de escritura, ya que siguen siendo escasa en los contextos latinoamericanos (Álvarez y Colombo, 2021). Igualmente interesa aportar al conocimiento sobre la naturaleza de los comentarios brindados por aprendices de la escritura de investigación en su rol de pares revisores. Para ello se analizan las características de foco y función de comentarios escritos locales y globales en la revisión asincrónica de los avances de tesis dentro de un CET. Como aporte a lo realizado hasta ahora en otros estudios, se comparan las características de esos comentarios escritos con las de comentarios orales intercambiados en sesiones sincrónicas. En esto se quiere comprobar si la modalidad escrita u oral, en combinación con el



alcance local o global de los comentarios, condiciona la predominancia de ciertas características. Asimismo, se quiere determinar si la aparición de fundamentación en los comentarios depende de la modalidad escrita u oral, o si más bien está supeditada al alcance local o global de estos. En resumen, conocer mejor cómo se dan las dinámicas de interacción horizontal entre pares revisores-autores permitirá potencializar el acompañamiento dentro de este tipo de grupos de escritura.

METODOLOGÍA

CARACTERÍSTICAS DEL CET

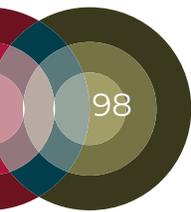
El CET estuvo constituido por ocho estudiantes de dos programas de maestría de una universidad pública del centro de México. Estas maestrías comparten docentes, algunos cursos y seminarios, si bien tienen perfiles de ingreso y egreso distintos. La participación de los tesistas fue totalmente voluntaria. A diferencia de lo que sucede en otros círculos de escritura en los que los participantes provienen de áreas disciplinares distintas (Colombo y Rodas, 2021), en este CET no se dio como variable ni la convivencia de discursos científicos diversos ni el contraste de procesos de investigación. En la Tabla 1 aparece la distribución de los participantes.

Tabla 1. Distribución de estudiantes tesistas del CET por programa y género

Programas de posgrado	Maestría en Lingüística	Maestría en Aprendizaje de la Lengua
Participantes	4	4
	3 mujeres 1 hombre	2 mujeres 2 hombres
TOTAL	8	

Nota: elaboración propia.

A lo largo de las diez semanas del círculo tuvieron el acompañamiento de dos profesoras que fungieron como coordinadoras del CET y apoyaron en la solución de problemas de escritura encontrados en la revisión entre pares. Adicionalmente, se formaron 16 díadas de pares revisor-autor que durante dos semanas revisaban y volvían a revisar un mismo texto de cada integrante del binomio. Al inicio del CET se acordó con los participantes su participación comprometida en el grupo de escritura y se les compartió una guía de revisión elaborada con base en las tipologías presentadas en el diverso conjunto de estudios sobre comentarios de revisión expuesto en la introducción del presente trabajo. El uso de la guía era únicamente orientador, siguiendo las su-



gerencias de Carlino (2005) y de Álvarez y Difabio de Anglat (2019) en cuanto a preparar a los aprendices en la tarea de revisión, por lo que no se indicó ningún tipo específico de aplicación.

Parte de los intercambios de las diadas fue asincrónico. En carpetas digitales en la nube de Google Drive, los participantes subieron cada dos semanas una primera versión de alguno de los capítulos de su tesis, y sobre esas versiones los pares revisores hicieron los comentarios al margen del texto, utilizando la herramienta de comentario de Google Docs. Estos comentarios son los identificados como CE locales en el análisis. Se solicitó un comentario general al final de la revisión de cada texto, nombrado como CE globales. Los autores tenían que mantener todas las versiones comentadas en sus carpetas digitales y anexar las nuevas versiones reelaboradas a partir de los CE locales y globales recibidos. Podían contestar los CE de sus revisores.

La otra parte de los encuentros fue sincrónica por medio de videollamadas de Zoom. En esas sesiones los participantes tomaban decisiones consensuadas para el trabajo y abordaban aspectos generales para la escritura de su tesis de grado, pero lo principal era la discusión de las revisiones asincrónicas, esto es lo que se toma como comentarios orales (CO). Las sesiones fueron video-grabadas y posteriormente transcritas para su análisis. Los participantes del CET han sido informados del uso de datos para el presente estudio mediante el protocolo de ética que se obliga en la universidad de procedencia.

Conformación del corpus de comentarios a analizar

Se registraron 1750 CE locales en el total de las cuatro etapas de revisiones asincrónicas en la nube de Google Drive. La gran mayoría son CE brindados en la primera revisión de los textos por parte de los pares revisores, pero, hay CE de respuestas por los pares autores; incluso CE que continuaban la revisión de un mismo texto. El análisis se enfoca únicamente en los CE brindados en el primer encuentro con los textos a revisar. En la Tabla 2 presentamos las características del corpus general de CE locales y globales.

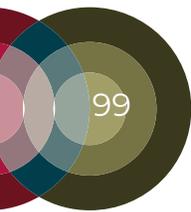


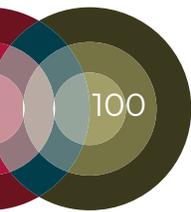
Tabla 2. Composición del corpus de CE locales y globales generados en las cuatro revisiones del CET

Intercambios asincrónicos en Google Drive	Diadas de pares revisores-autores	Total de CE locales en la revisión	CE brindados en el primer encuentro con los textos	Total de CE globales en la revisión	CE globales brindados en el primer encuentro con los textos
1ª revisión	4	484	332	18	9
2ª revisión	4	518	385	16	8
3ª revisión	4	380	255	11	6
4ª revisión	4	368	264	15	8
TOTAL	16	1750	1236	60	31

Nota: elaboración propia.

Asimismo, el análisis se concentra en los CE brindados en el primer encuentro con los textos en las dos revisiones intermedias del CET (2ª y 3ª). Esto implicó tomar 640 CE locales, los cuales están sombreados en la cuarta columna de la Tabla 2. Esta cantidad corresponde al 36.6 % del gran total de los 1750 CE locales obtenidos en todas las revisiones del CET; sin embargo, en cuanto a los 1236 CE del primer encuentro con los textos, los 640 CE analizados representan el 51.7 %.

En cuanto a los CE globales se analizan los 14 de primer encuentro con los textos en la 2ª y 3ª revisiones, lo que equivale al 23 % del total de 60 CE globales, dicha cantidad aparece sombreada en la sexta columna de la Tabla 2. Dentro de esos 14 CE globales se encontraron 41 subcomentarios dirigidos a distintos aspectos de los textos. El análisis se llevó a cabo con base en esos subcomentarios. Respecto a los CO, se toman los comentarios intercambiados por las diadas de pares revisor-autor de las sesiones sincrónicas correspondientes al inicio de la 2ª y de la 3ª revisión. Si bien las participaciones se dieron de una manera mixta, intercalando comentarios sobre el texto de sus pares con lo que sintieron al recibir comentarios y con meta-reflexiones sobre su propio proceso de escritura, el análisis se limita a los comentarios sobre los textos de sus pares, ya que se comparan con los CE locales y los CE globales de la revisión asincrónica. Para este propósito esos comentarios han sido identificados con la etiqueta de CO_ParTex. Se registraron 56 comentarios de este tipo.



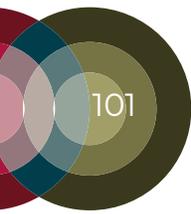
Análisis de las dimensiones de foco y función de los comentarios

Con base en diversas propuestas de clasificación de las características de los comentarios escritos en la revisión de textos (Álvarez y Difabio de Anglat, 2019; Arancibia Gutiérrez *et al.*, 2019; Cano *et al.*, 2012; Corcelles *et al.*, 2013; Kumar y Stracke, 2007; Ochoa Sierra y Moreno Mosquera, 2019; Padilla y López, 2019) se generó una categorización previa al análisis de los CE locales que se enriqueció *a posteriori*. Esta categorización enriquecida (Tabla 3) sirvió igualmente para el análisis de los CE globales y a los CO_ParTex.

Tabla 3. Presentación de los CE locales y globales y los CO_ParTex

Comentario	Retroalimentación	Realización	Ejemplos
CE de revisión local	<i>Feedback</i> básico de un fragmento puntual del texto	El par revisor simplemente comenta sin ninguna aclaración, ni justificación, ni da razón para su señalamiento.	"Sin coma", "Sustituye la coma por punto y coma", "Falta acento en..", "Quita el adjetivo...".
	<i>Feedback</i> fundamentado de un fragmento puntual del texto	El par revisor aclara y/o justifica su CE; explica con razones lingüísticas, estilísticas, pragmáticas, o incluso desde su percepción o desconocimiento.	"Es mejor que uses punto y coma en vez de coma porque el conjunto de oraciones posterior expresa otro aspecto...".
CE y CO de revisión global	<i>Feedback</i> básico de una dimensión general del texto	El par revisor emite el comentario sin más aclaración o explicación.	"En esta revisión me centré en el aspecto comunicativo y vi algunas cosas que me resultaron relevantes de redacción y ortografía. Esta última es la que puedes trabajar más".
	<i>Feedback</i> fundamentado de una dimensión general del texto	El par revisor considera necesario hacer aclaraciones sobre su propio comentario.	"Pienso que un aspecto a mejorar en este apartado es cómo conectas tus ideas y las argumentas. No creo que sea un mal uso de estructuras discursivas, sino más bien el dejar más claras".

Nota: tabla elaborada a partir de las propuestas de Álvarez y Difabio de Anglat (2019) y de Ochoa Sierra y Moreno Mosquera (2019).

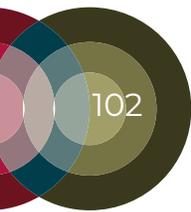


Para identificar marcas lingüísticas dentro de los distintos tipos de comentarios que explicitaran los aspectos en los que se enfocaba la revisión, se aplicó la siguiente categorización (Tabla 4).

Tabla 4. Foco de los CE locales y globales y los CO_ParTex

FOCO	Realización
Aspectos formales y estructurales del texto	El par revisor se enfoca en cuestiones básicas de ortografía, en la construcción de oraciones completas o incompletas.
	Señala faltas de concordancias de género y número entre nombres, adjetivos, verbos conjugados y pronombres, o problemas en el uso de los signos de puntuación para separar complejos clausales.
	Comenta sobre la falta de variedad o precisión del vocabulario empleado.
	Señala cuestiones sobre el orden y posición de los párrafos, o sobre el uso de conectores sintácticos y marcadores discursivos.
	Comenta sobre formatos de citas y referencias, etc.
Aspectos del contenido	El par revisor comenta sobre el uso de conceptos y definiciones, si están claros o no.
	Comenta sobre la suficiencia de orientación de contexto para entender la información, ejemplificación, manejo de citas directas, indirectas o paráfrasis para aclaración de lo que se está exponiendo (apoyo de autoritas para su exposición y argumentación).
Aspectos comunicativos	El par revisor valora si el autor toma en cuenta a su posible lector, si lo interpela con frases que recuerdan lo antes dicho, o con frases que le advierten lo que encontrará más adelante en el texto.
	Observa si el uso de marcadores textuales está dirigido a orientar a su lector.
	Valora si el vocabulario es acorde con la formalidad, con el nivel de especialidad que se espera del lector.
	Valora la presentación de ejemplos, tablas, gráficos, citas, y si esa presentación alerta o guía al lector sobre lo que tiene que mirar en esos ejemplos, tablas, gráficos o citas de otros autores.
	Evalúa si el escritor deja muy claro lo que es suyo, sus propias afirmaciones o reflexiones, y lo que está tomando de otros autores; si su voz se diferencia de la de los especialistas que ha leído para su texto.
	Señala problemas de referencialidad, si advierte pérdidas o ausencias de referentes que complican el entendimiento del texto.

Nota: tabla elaborada a partir de la propuesta de Álvarez y Difabio de Anglat (2019), Arancibia Gutiérrez *et al.* (2019), Kumar y Stracke (2007), Ochoa Sierra y Moreno Mosquera (2019), Padilla y López (2019).



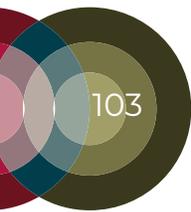
Finalmente, para categorizar las marcas lingüísticas que evidenciaban la función pragmática contenida en los comentarios se siguió la categorización de la Tabla 5.

Tabla 5. Función de los CE globales y locales y los CO_ParTex

Función	Realización
Función indicativa	El par revisor únicamente indica la falla o carencia que observa en alguna de las dimensiones en que se enfoca sobre el texto, sin ninguna sugerencia ni comentario.
Función referencial	El par revisor corrige, reformula o incluso agrega información que piensa que puede completar una frase, una oración, todo un enunciado, o todo un párrafo.
Función directiva	El par revisor sugiere acciones para que realice cambios puntuales, brinde más información, mejore la conexión de ideas, etc. Esta función puede ser explícita a través del modo imperativo de los verbos, con el infinitivo, y con el verbo modal deber y la perífrasis obligativa tener que en segunda persona. También puede ser implícita, a través de preguntas retóricas o auténticas solicitando información, o por fórmulas de cortesía por medio del modo condicional y verbos de opinión.
Función apreciativa	El par revisor emite valoraciones positivas o negativas sobre la escritura, y para ello acude frecuentemente a atenuaciones para matizar su comentario. Para no atacar directamente la cualidad del texto de su par autor, invierte el origen de la falta de claridad trasladándola a su propia incapacidad o desconocimiento del tema.
Función de compromiso	El par revisor se compromete a una acción de ayuda, como compartir un artículo o prestar un libro. Incluso, convoca a su par a realizar una acción en conjunto, como la consulta de fuentes o búsqueda de información.

Nota: tabla elaborada a partir de la propuesta de Álvarez y Difabio de Anglat (2019), Arancibia Gutiérrez *et al.* (2019), Kumar y Stracke (2007), Ochoa Sierra y Moreno Mosquera (2019), Padilla y López (2019).

Dadas las diferencias numéricas de los conjuntos de elementos para cada uno de los tres tipos de comentarios, la distribución de las marcas lingüísticas de foco y función se describen en porcentajes, tal y como se reportan los resultados en los estudios antecedentes (Álvarez y Difabio de Anglat, 2019; Arancibia Gutiérrez *et al.*, 2019; Cano *et al.*, 2012; Corcelles *et al.*, 2013; Kumar y Stracke, 2007; Padilla y López, 2019). Al final se resumen las comparaciones de lo encontrado en los distintos tipos de comentarios: CE locales, CE globales y CO_ParTex.



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis de los CE locales

Lo primero a discutir en el análisis de la muestra de CE locales es la balanceada proporción entre los 323 fundamentados y los 317 que no lo estaban (básicos). Lo anterior implica que en el 50.5 % de los casos quien revisó proporcionó explicaciones o argumentó sobre lo que señalaba en su CE. Algunos revisores incluso justificaron sus comentarios desde “su desconocimiento” del tema del texto. Se esperaba encontrar un mayor número de CE fundamentados porque en la primera sesión del CET, al presentar las ventajas y beneficios de la revisión entre pares, se había hablado de la importancia de fundamentar las observaciones. En este punto vale la pena comparar este resultado con lo visto en otros estudios respecto de la fundamentación de la retroalimentación.

Sobre este punto, Álvarez y Difabio de Anglat (2019) encontraron que el 76 % de los comentarios que pares revisores hacían sobre los textos de sus compañeros en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado mostraron una revisión básica, es decir, no fundamentada (Álvarez y Difabio de Anglat, 2019, p. 46). De manera similar en el estudio sobre los comentarios escritos realizados por directores de tesis de posgrado que llevaron a cabo Ochoa Sierra y Moreno Mosqueira (2019) se observó que solo el 51.2 % de los comentarios se presentaron con argumentos, desarrollo o explicación. Igualmente, en el estudio de Cano *et al.* (2012) sobre la interacción entre profesores y estudiantes de Psicología de una universidad catalana encontraron que los profesores justificaron apenas el 11 % de sus ayudas y los estudiantes lo hicieron únicamente en el 23 % los casos. Al parecer, la práctica común de docentes y asesores de tesis en cuanto a únicamente indicar el error u ordenar una corrección o modificación está bastante arraigada en la conceptualización de la revisión (Carlino, 2005; Guerin, 2014).

Con relación a las marcas lingüísticas de foco se categorizaron 668 dentro de los 640 CE analizados. Esto evidencia que la gran mayoría de los CE se centró en una sola de las tres dimensiones observadas: aspectos formales y estructurales del texto, aspectos del contenido o comunicativos. El orden de relevancia de esas dimensiones se muestra en la Tabla 6: el 69 % son marcas lingüísticas sobre forma y estructura, mientras que el 19 % señalan aspectos comunicativos y únicamente el 12 % se refiere al contenido.

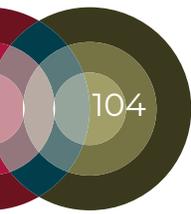


Tabla 6. Distribución de las marcas lingüísticas de foco en los CE locales según subcategorías

Dimensión	Subcategoría	Marcas lingüísticas	Porcentaje
FOCO	Aspectos formales y estructurales del texto	460	69 %
	Aspectos del contenido	80	12 %
	Aspectos comunicativos	128	19 %
TOTAL		668	100 %

Nota: elaboración propia.

Lo anterior lleva a considerar que quizá es más fácil identificar fallas o carencias formales y estructurales que problemas de contenido y de comunicación en estos textos en construcción. En cierta forma esto coincide con lo que Corcelles *et al.* (2013) encuentran en su estudio sobre el tipo y la cantidad de sugerencias que compañeros y profesores españoles brindan en la revisión colaborativa de la escritura de artículos de investigación, ya que los comentarios de los estudiantes se enfocan predominantemente (59.4 - 64.7 %) en aspectos formales (Corcelles *et al.*, 2013, p. 88), mientras que los profesores comentan principalmente sobre la cohesión y la coherencia (58.2 - 63.9 %). Esa tendencia de foco en la dimensión de la forma y estructura textual por parte de quienes se están formando en la escritura de investigación contrasta con la preocupación evidenciada en comentarios escritos por profesores en los textos revisados a sus estudiantes, en los cuales se hacen señalamientos sobre el contenido más que sobre la estructura (Arancibia Gutiérrez *et al.*, 2019, p. 253) o por el eje temático más que por la organización del texto (Tapia-Ladino *et al.*, 2017, p. 184). No obstante, en el estudio de Cano *et al.* (2012) se observó tanto por parte de profesores como de estudiantes una ayuda predominante sobre aspectos formales (62-67 %).

Respecto de la función de los 640 CE locales analizados, se identificaron 789 marcas lingüísticas. A diferencia de lo visto en las marcas de foco, aquí destaca el hecho de que los CE locales presentaron solapamientos de más de una marca de función, como se aprecia en el ejemplo (1) en el que aparecen marcas de las funciones directiva, apreciativa e incluso referencial.

(1) Sugiero que modifiques un poco la redacción de esta parte. Me da la impresión de que es necesario algún otro signo de puntuación... Podría ser: “[...] Mezquital. Tal proyecto se trabaja a través de un libro de adivinanzas y mediante talleres [...]”. (Diada SMM-ACCG de la 2ª revisión)

En la Tabla 7 se observa la distribución de las 789 marcas lingüísticas de función.

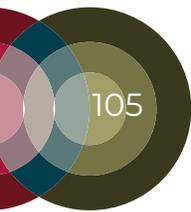


Tabla 7. Distribución de las marcas lingüísticas de función en los CE locales según subcategorías

Dimensión	Subcategoría lingüísticas	Marcas	Porcentaje
Función	Indicativa	94	12 %
	Referencial	119	15 %
	Directiva explícita	106	13 %
	Directiva implícita	364	46 %
	Apreciativa	102	13 %
	Compromiso	4	1 %
	TOTAL	789	100 %

Nota: elaboración propia.

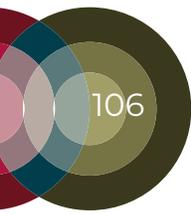
La función predominante en los CE locales fue la directiva implícita (46 % de las marcas lingüísticas de función en estos CE). Los ejemplos (2) y (3), tomados de distintas diadas de pares revisor-autor, presentan matización de la sugerencia:

(2) Creo que todo este párrafo no tiene signos de puntuación más que una coma, siento que es una idea muuuuuuuuuuy larga, ¿no crees? (Diada KCL-JJCS de la 2ª revisión).

(3) Creo que esto podría quedar en una sola oración, tal como lo dejas requiere de gran esfuerzo inferir qué dicen los autores que citas (Diada YALP-KJNB de la 3ª revisión).

Tales resultados se alejan de los de Cano *et al.* (2012), pues ellos encontraron en los comentarios de profesores y estudiantes que el porcentaje de tipología de ayudas mostraba una mayoría de expresiones directas (profesores 89 %, estudiantes 79 %) versus indirectas (profesores 9 %, estudiantes 12 %) y que las ayudas con características emocionales eran poco frecuentes (profesores 2 %, estudiantes 9 %). No obstante, destacan que, entre iguales con relaciones más simétricas, la expresión de las ayudas u observaciones es más cálida y emotiva, además de que se dan ánimos y motivación entre sí (Cano *et al.*, 2012, p. 15).

La suma de las marcas de función directiva implícita y explícita corresponde al 59 % del total de marcas lingüísticas de función en los CE locales (Tabla 7). Estos hallazgos coinciden con lo que Álvarez y Difabio de Anglat (2019) encontraron en su análisis de comentarios brindados entre pares de un taller virtual de escritura de tesis. Ahí, los pares revisores aplicaron predominantemente la función directiva (91 %) y no apareció la función de compromiso. En el caso del



presente estudio esa función de compromiso estuvo prácticamente ausente en los 640 CE analizados, pues solo una participante ofreció ayuda a su par-autor.

Análisis de los CE globales

A diferencia de lo observado en los CE locales, el 88 % de los subcomentarios de los CE globales estuvieron fundamentados, como en el ejemplo (4):

(4) Por otra parte, siento que podrías agregar algunos subtítulos porque mencionas que hay investigaciones que tú categorizas, pero que lo inferes en la lectura: será tu decisión si quieres que sea así o consideras que puedes ponerle subtítulos [...] (Diada YALP-FAG de la 2ª revisión).

Se esperaba esta fundamentación en los CE porque se pensaba que el hecho de contar con tiempo para la reflexión y monitoreo sobre sus comentarios les llevaría a explicar o argumentar sus señalamientos y sugerencias, a diferencia de lo que pasaría en las interacciones orales. Esta tendencia sí se observa en estos CE globales, pero no así en los CE locales, tal y como ya se discutió.

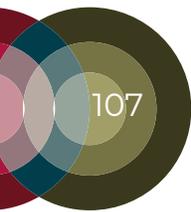
Respecto al foco de los 41 subcomentarios dentro de los 14 CE globales, se registraron 51 marcas lingüísticas (Tabla 8).

Tabla 8. Distribución de las marcas lingüísticas de foco en los CE globales según subcategorías

Dimensión	Subcategoría	Marcas lingüísticas	Porcentaje
Foco	Aspectos formales y estructurales del texto	23	45 %
	Aspectos del contenido	12	24 %
	Aspectos comunicativos	16	31 %
TOTAL		51	100 %

Nota: elaboración propia.

En estos CE globales los pares revisores comentaron de manera más variada sobre los distintos aspectos de los textos, aunque sigue siendo mayor el foco hacia aspectos formales y estructurales (45 %). Llama la atención que en los CE globales haya más observaciones sobre los aspectos de contenido y aspectos comunicativos que en los CE locales. Esto destaca en comparación con lo reportado por otras investigaciones (Álvarez y Difabio de Anglat, 2019; Cano *et al.*, 2012; Corcelles



et al., 2013; Tapia-Ladino *et al.*, 2017), en las que se ha visto un porcentaje muy bajo de comentarios o señalamientos sobre los aspectos más comunicativos. Al parecer, la exigencia de estos CE globales de una consideración a nivel macrotextual permitió a los pares revisores percatarse de la manera en que sus compañeros tomaban en cuenta a su posible lector y si lo interpellaban, o cómo le presentaban la información:

(5) Muchas gracias por compartir tu texto conmigo, creo que haces un gran esfuerzo de síntesis durante todo el apartado. Me parece muy adecuado que culmines haciendo una recopilación de los resultados, creo que eso permite al lector especificar cuál es la información que debe retener para seguir avanzando. (Diada KCL-FAG de la 3ª revisión)

A su vez, se dieron cuenta de cómo dejaban clara la distinción de lo que traían de otros autores y su propia voz; un aspecto difícil de mirar en otros intercambios de estudiantes revisores (Corcelles *et al.*, 2013; Tapia-Ladino *et al.*, 2017).

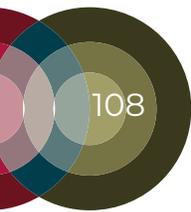
(6) [...] Pienso que un aspecto a mejorar en este apartado es cómo conectas tus ideas y las argumentas, sobre todo porque es el planteamiento de tu problema, debe quedar claro porque es lo que da pie a toda tu investigación. No creo que sea un mal uso de estructuras discursivas, sino más bien el dejar lo más claras y explícitas tus ideas, defender tu punto de vista, para que como lector me convenzas de que es una problemática que requiere atención. (Diada IMA-SMM de la 3ª revisión)

Resalta el hecho de que no todas las categorías se presentaron entre las marcas lingüísticas de función en los 41 subcomentarios de los 14 CE globales (Tabla 9).

Tabla 9. Distribución de las marcas lingüísticas de función en los CE globales según subcategorías

Dimensión	Subcategoría	Marcas lingüísticas	Porcentaje
Función	Indicativa	0	0
	Referencial	0	0
	Directiva explícita	2	3 %
	Directiva implícita	26	46 %
	Apreciativa	28	49 %
	Compromiso	1	2 %
TOTAL		57	100 %

Nota: elaboración propia.



Es posible que la no aparición ni de función indicativa ni de función referencial en los CE globales se deba a la naturaleza macrotextual de la revisión que se da en estos comentarios. Ese nivel macro de la revisión puede ser la causa de que la función directiva explícita sea tan escasa (únicamente un 3 %). Por el contrario, la función apreciativa en este tipo de comentarios gana relevancia, puesto que los revisores podían verter una valoración al mirar el texto revisado en su conjunto, tal y como se muestra en el ejemplo (7).

(7) En general me parece una buena descripción, ha sido importante que seas lo más detallada posible. Aunque parezca que se repite la información, considero que ha sido muy claro. Al ser descripción puede ser complejo no perderse al escribir y en algunos párrafos noté que sucedía eso, (lo marqué), supongo tiene que ver con cómo se conectan las ideas y le dan coherencia al párrafo, hay algunos que son más cortos, entonces sería bueno replantear si sigue siendo la misma idea o se requiere hacer esa separación. (Diada IMA-KJNB de la 2ª revisión)

Aquí radica una de las principales diferencias entre los CE locales y los CE globales a consecuencia del alcance de lo comentado. Definitivamente, en los CE globales las funciones predominantes fueron la directiva implícita (46 %) y la apreciativa (49 %). Se mantiene la coincidencia con lo que Cano *et al.* (2012, p. 15) habían afirmado en cuanto a las relaciones simétricas entre pares que llevan a intercambios más empáticos y motivacionales, lo que puede mirarse en los ejemplos (8) y (9).

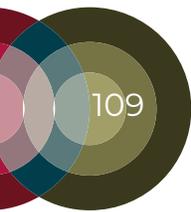
(8) [...] Por último, queda sugerir que en la medida de lo posible se eviten las citas secundarias. ¡Sí se puede! (Diada JJCS-ACCG de la 3ª revisión).

(9) Centré mis comentarios en ofrecerte alternativas de redacción espero que sean de utilidad. Saludos y mucha suerte :) (Diada KCL-FAG de la 3ª revisión).

Análisis de los CO_ParTex

La última sección del análisis corresponde a los comentarios brindados de manera oral en las sesiones sincrónicas. En la exposición de la metodología se advirtió que se observaron los 56 CO_ParTex identificados en los intercambios de las primeras sesiones de la 2ª y 3ª revisiones.

La mayoría de esos CO_ParTex está fundamentada (75 %) de manera similar a lo que sucedió con la mayoría de los subcomentarios dentro de los CE globales analizados (88 %). Parece ser que el hecho de obligar a una revisión ubicada más en un plano macrotextual llevó a los revisores a justificar, explicar o argumentar sus señalamientos y valoraciones; véase el ejemplo (10).



(10) y entonces, ir de párrafo a párrafo y saltar de investigación en investigación/, se sintió muy fluido/, para mí/, {¿no?}, {o sea}, {como que} siento {que} que: hizo un gran esfuerzo {de} de poder sintetizar {y:} y poner las ideas de manera que fluyera mejor/, y bueno, solo hice ahí, algunos comentarios sobre - la redacción/. (Diada KCL-FAG de la 3ª revisión)

En estos 56 CO_ParTex se identificaron 59 marcas lingüísticas de foco, distribuidas equilibradamente en cuanto a su tipo, tal y como se aprecia en la Tabla 10.

Tabla 10. Distribución de las marcas lingüísticas de foco en los CO_ParTex según subcategorías

Dimensión	Subcategoría	Marcas lingüísticas	Porcentaje
Foco	Aspectos formales y estructurales del texto	19	32 %
	Aspectos del contenido	21	36 %
	Aspectos comunicativos	19	32 %
TOTAL		59	100 %

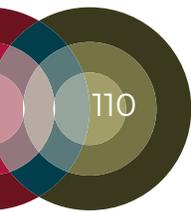
Nota: elaboración propia.

Esta balanceada distribución reitera el hecho de que los comentarios globales, al implicar consideraciones a nivel macrotextual, permiten a los pares revisores mirar no solo la forma y estructura de los textos, sino apreciar el contenido y la manera en que los autores lo comunican a sus virtuales lectores. Quizá estos últimos aspectos no pueden ser evaluados cuando se está revisando párrafo por párrafo, que es precisamente lo que sucede en los CE locales.

A diferencia de lo visto en los CE globales, en estos CO_ParTex sí aparecen marcas de todas las funciones, aunque algunas de ellas tienen una presencia muy baja, quedando las funciones directiva implícita y apreciativa como las dominantes. Todo esto se puede apreciar en la Tabla 11.

Tabla 11. Distribución de las marcas lingüísticas de función en los CO_ParTex según subcategorías

Dimensión	Subcategoría	Marcas lingüísticas	Porcentaje
Función	Indicativa	1	1 %
	Referencial	5	7 %
	Directiva explícita	6	9 %



	Directiva implícita	21	31 %
	Apreciativa	35	51 %
	Compromiso	1	1 %
	TOTAL	69	100 %

Nota: elaboración propia.

Se encuentra aquí una coincidencia con los CE globales en cuanto a las funciones predominantes, ya que en ellos la directiva implícita y la apreciativa eclipsaron a las demás funciones, pues juntas cubrieron el 95 % de las marcas lingüísticas de función (véase Tabla 9). En los CO_ParTex ambas funciones alcanzan el 81 % de las marcas de función (Tabla 11). Este resultado vuelve a coincidir con lo que Cano *et al.* (2012) evalúan en la revisión por parte de pares que comparten estatus. Además, existe una vinculación entre el dominio de la función apreciativa (51 %) en los CO_ParTex con la tendencia a fundamentar los comentarios (75 %). Es posible que al valorar lo logrado, o no, en los textos de sus compañeros los pares revisores se vean en la necesidad de explicar suficientemente esas valoraciones:

(11) {Pero, bueno}, en general, fue nada más eso, creo que, {pues que} lo escribió muy bien. Y de las comas/, tuve algunas sugerencias, pero la verdad es que, {sigo} sigo en lo mismo, entonces fue como te las dejo/, tómalas a consideración, si te sirven, si tú sabes que no se usan, pues tú, no me hagas caso, pero en general/, fue - nada más eso, y {pues}, ya. (Dida ACCG-JJCS de la 3ª revisión)

Otros estudios sobre comentarios de estudiantes revisando los textos de sus pares han reportado un bajo porcentaje en la fundamentación. Al valorar los resultados del presente estudio, se puede suponer que se debe a que han sido comentarios locales y no globales, escritos y no orales. La posibilidad de analizar comentarios de diversa naturaleza, conectados entre sí por el momento en que fueron brindados —todos provenían de la 2ª y 3ª revisión y eran los brindados en el primer encuentro con el texto a revisar—, supone la oportunidad de identificar rasgos generales, por un lado, y particulares, por el otro, en cuanto al foco y la función de los comentarios brindados en este tipo de grupos de escritura.

Como cierre de este apartado, se muestra un resumen de las comparaciones discutidas a lo largo de la exposición de los resultados. En la Tabla 12 se contrasta la fundamentación encontrada entre los CE locales, los CE globales y los CO_ParTex. Los comentarios de alcance global, tanto escritos como orales, fueron predominantemente fundamentados, a diferencia de los comentarios locales, en los que solo la mitad tenían aclaraciones o justificaciones de lo comentado.

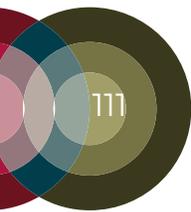


Tabla 12. Porcentajes de comentarios fundamentados

Feedback	CE locales n= 640	Subcomentarios de los CE globales n= 41	CO_ParTex n= 56
Básico	49.5 %	12 %	25 %
Fundamentado	50.5 %	88 %	75 %

Nota: elaboración propia.

En la Tabla 13 se muestra el contraste encontrado en cuanto al foco de los distintos tipos de comentarios.

Tabla 13. Distribución de las marcas lingüísticas de foco en los CE locales y globales y los CO_ParTex según subcategorías

Dimensión	Subcategoría	En los CE locales n= 668	En los CE globales n= 51	En los CO_ ParTex n= 59
Foco	Aspectos formales y estructurales del texto	69 %	45 %	32 %
	Aspectos del contenido	12 %	24 %	36 %
	Aspectos comunicativos	19 %	31 %	32 %

Nota: elaboración propia.

Tal y como se discutió, los comentarios orales (CO_ParTex) estuvieron enfocados en todos los aspectos de manera proporcional, en cambio en los comentarios escritos predominó el foco sobre los aspectos formales y estructurales. Por último, se contrasta lo observado acerca de la función de los comentarios en la Tabla 14.

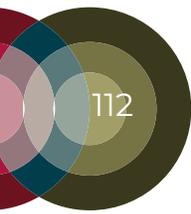


Tabla 14. Distribución de las marcas lingüísticas de función en los CE locales y globales y los CO_ParTex según subcategorías

Dimensión	Subcategoría	En los CE locales n= 789	En los CE globales n= 57	En los CO_ ParTex n= 69
Función	Indicativa	12 %	0	1 %
	Referencial	15 %	0	7 %
	Directiva explícita	13 %	3 %	9 %
	Directiva implícita	46 %	46 %	31 %
	Apreciativa	13 %	49 %	51 %
	Compromiso	1 %	2 %	1 %

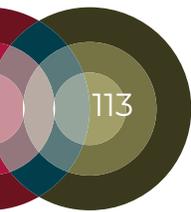
Nota: elaboración propia.

En los tres tipos de comentarios se tendió a la función directiva implícita, sin importar la modalidad escrita u oral, ni el alcance local o global. La mayor diferencia radica en la función apreciativa, pues se valoró más en los comentarios de alcance global, lo cual concuerda con las ventajas que se han venido señalando de la visión macrotextual en contraste con la mirada puntual de los comentarios locales.

Se realizó una prueba Ji cuadrado de dependencia para verificar si las variables foco y función estaban relacionadas. Se encontró que las marcas lingüísticas de función sí dependen del foco en los CE locales, $X^2(8, N = 834) = 141.15, p < .001$. Para realizar la prueba no se incluyeron las marcas lingüísticas de compromiso debido a que se encontraron muy pocas marcas de esa subcategoría. En particular se encontró que la función apreciativa es más frecuente de lo esperado cuando el foco son los aspectos comunicativos y menos frecuente de lo esperado, cuando el foco son los aspectos formales y estructurales. La función indicativa, por otra parte, es significativamente más frecuente cuando el foco son los aspectos formales y estructurales del texto que en otros focos. En cuanto a los CE globales y a los CO_ParTex, no se encontraron valores significativos de la prueba Ji cuadrado de dependencia entre foco y función, probablemente porque la frecuencia de las marcas lingüísticas en algunas funciones era muy baja.

CONCLUSIÓN

Para continuar con la indagación de las dinámicas colaborativas en la revisión de textos entre pares dentro de grupos de escritura, en el presente estudio se analizaron las características de

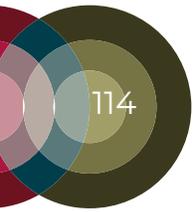


tres tipos de comentarios sobre la escritura de la tesis dentro de un CET. La comparación de esos comentarios se dio en el cruce de dos de sus condiciones: a) la modalidad escrita u oral y b) el alcance local o global de la observación sobre los textos revisados. En esta comparación radica el principal aporte del presente estudio, dado que en las investigaciones antecedentes se han analizado esencialmente los comentarios escritos sobre los textos revisados. Además, el análisis mixto y comparativo permitió corroborar la eficacia de las tipologías de categorización llevadas a cabo en otros estudios para dar cuenta del foco y de la función de los comentarios y de la fundamentación de lo comentado.

Como se explicó en la metodología, esas tipologías surgieron con base en la observación de comentarios dentro del proceso de revisión de textos científicos en construcción, provenientes de profesores expertos en escritura de investigación, así como de investigadores en formación. En el presente estudio se generó una tipología con base en las categorizaciones manejadas en las investigaciones antecedentes. El listado de categorías recogido de esas aplicaciones se enriqueció agregando la función indicativa, separando la función directiva en explícita e implícita y puntualizando lo que en cada rubro se debería registrar. Con esa tipología enriquecida se analizaron los tres tipos de comentarios: CE locales, CE globales y CO globales sobre el texto de sus pares (CO_ParTex).

El análisis giró alrededor de tres cuestionamientos eje. El primero era si los pares revisores fundamentaban o no los comentarios que brindaban respecto de los avances de tesis de sus compañeros. Para los CE locales se encontró que solamente en la mitad había explicaciones, justificaciones o argumentaciones para sustentar los señalamientos y sugerencias. Al comparar estos resultados con lo observado en otros estudios (Álvarez y Difabio de Anglat, 2019; Cano *et al.*, 2012; Ochoa Sierra y Moreno Mosqueira, 2019), se pudo confirmar que la tendencia, tanto en la revisión de textos por parte de expertos como por parte de colegas, era la no fundamentación de lo comentado. Sin embargo, como aquí se compararon las características de comentarios escritos puntuales con las de comentarios escritos y orales sobre las generalidades, se pudo ver que en los comentarios de amplio alcance la fundamentación tuvo mayor presencia. Parece ser que el hecho de obligar a una revisión en un plano macrotextual motiva a los revisores a aclarar la razón de sus señalamientos y valoraciones.

El segundo cuestionamiento se ubicó en los aspectos en que se enfocaban los comentarios. Sin depender de su alcance local o global, en los CE el foco principal estuvo en los aspectos formales y estructurales del texto. Esto coincidió con los hallazgos de otros estudios en relación a la focalización predominante hacia este tipo de aspectos (Cano *et al.*, 2012; Corcelles *et al.*, 2013). Al pare-

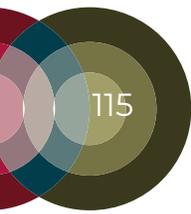


cer, en la revisión por escrito les resulta más fácil a los pares revisores identificar fallas o carencias en la forma y estructura del texto que en su contenido o en sus características comunicativas. No obstante, en los CE globales hubo más observaciones sobre los aspectos de contenido y aspectos comunicativos que en los CE locales. En cierta manera, esto se acerca a la balanceada distribución de marcas de foco en los CO_ParTex. Entonces se puede afirmar que, en los comentarios globales, sin distinción de la modalidad escrita u oral, los pares revisores evalúan con frecuencia el contenido y la manera en que los autores lo comunican a sus virtuales lectores. Lo anterior se debe a que el carácter global de su revisión implica consideraciones a nivel macrotextual. Seguramente, los aspectos relacionados con el contenido y la función comunicativa de los textos no pueden ser considerados cuando se están revisando de forma puntual segmentos del texto porque la mirada es más parcializada.

El tercer cuestionamiento se dirigió a las diferencias y similitudes en la intención de los comentarios brindados por los participantes del CET a sus pares autores. En los CE locales dominó la función directiva implícita, coincidiendo con lo encontrado en otros estudios (Álvarez y Dibaffio de Anglat, 2019). En esta modalidad escrita, en los CE globales destacó la función directiva implícita, pero compite con la función apreciativa. Esto lleva a suponer que en el plano global los pares revisores pueden verter una valoración al considerar el texto revisado en su conjunto.

A diferencia de lo visto en los CE globales, en los CO sí aparecen marcas de todas las funciones, aunque algunas de estas tienen una mínima presencia. Parece que el plano global de la revisión promueve la predominancia de las funciones directiva implícita y apreciativa, ya que estas eclipsaron a las demás funciones. En la Tabla 14 se muestra que la suma de estas funciones cubre el 95 % de las marcas lingüísticas de función en los CE globales y el 82 % en los CO_ParTex. Además, existe una vinculación entre el dominio de la presencia de las funciones directiva implícita y apreciativa en los comentarios globales, tanto escritos como orales, con la tendencia a fundamentar lo comentado. Una posible causa puede ubicarse en el hecho de que al valorar lo logrado o no en los textos de sus compañeros, los pares revisores sientan la necesidad de aclarar, justificar o argumentar dichas evaluaciones.

Conviene afirmar que es posible que la fundamentación esté motivada por la empatía, y por ello al cierre de su revisión por escrito y en el encuentro cara-a-cara de las sesiones sincrónicas aparece mucho más que en la revisión asincrónica, directamente sobre el texto, al contrario de lo que habíamos supuesto originalmente. Se ha mencionado antes que estos resultados concuerdan con lo que Cano *et al.* (2012) rescata de la revisión por parte de pares que comparten estatus: "...entre iguales o en relaciones más simétricas, la relación personal es más cálida y emotiva, manifestán-

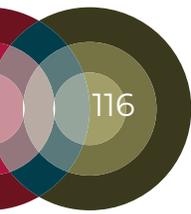


dose más ánimos y motivación entre los compañeros” (Cano *et al.*, 2012, p. 15). Por ello, en los grupos de escritura conformados por pares, como los círculos de escritura de tesis, los estudiantes encuentran apoyo emocional y social para mantener la estabilidad durante el arduo periodo de elaboración de la tesis, lo que sirve no solo para su bienestar, sino también para el desarrollo de su identidad como investigadores (Aitchison y Guerin, 2014; Colombo y Álvarez, 2021; Mattsson *et al.*, 2020; Oluwole *et al.*, 2018).

En conclusión, la información obtenida en la presente investigación abona al conocimiento de la interacción colaborativa entre pares revisores-autores dentro de estos dispositivos pedagógicos de acompañamiento de la escritura de investigación. No obstante, todavía hace falta seguir indagando sobre la naturaleza de los comentarios brindados en la revisión entre pares dentro de las dinámicas de los grupos de escritura. Una limitante ha sido la restricción a los comentarios brindados por los revisores en el primer encuentro con los textos de sus pares autores. Es necesario investigar qué tanto sirve la tipología utilizada cuando se aplica a las características de los comentarios de respuesta, o a los brindados en segundas o terceras revisiones de un mismo texto. Así mismo, es necesario realizar cruces de resultados, por ejemplo, entre los datos de foco y función dentro de cada tipo de comentarios. Llevar a cabo más estudios sobre la eficacia de estos grupos como dispositivos didácticos de acompañamiento de la escritura de investigación servirá para seguir alentando su puesta en marcha en los programas de posgrado.

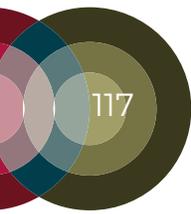
REFERENCIAS

- Aitchison, C. y Guerin, C. (2014). Writing groups, pedagogy, theory and practice. En C. Aitchison y C. Guerin (Eds.), *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond. Innovations in practice and theory* (pp. 3-17). Routledge.
- Aitchison, C. y Lee, A. (2006). Research writing: problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278. <https://www.doi.org/10.1080/13562510600680574>
- Álvarez, G. y Colombo, L. (2021). Dialogic approaches to writing: student perspectives on two Argentinian doctoral initiatives. *Teaching in Higher Education*, 1-15. <https://www.doi.org/10.1080/13562517.2021.1952566>
- Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2017). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis posgrado. *Perfiles Educativos*, 39(155), 51-67. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58102>
- Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, 11(2), 40-53. <https://www.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540>
- Arancibia Gutiérrez, B., Tapia-Ladino, M. y Correa Pérez, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos



Luisa Josefina Alarcón Neve, Karina Paola García Mejía

- de los profesores guías. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 52(100), 242-264. <https://www.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>
- Boud, D. y Lee, A. (2005). 'Peer learning' as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education*, 30(5), 501-516. <https://doi.org/10.1080/03075070500249138>
- Cano, M., Corcelles, M., Castelló, M. y Fuentealba, M. (2012). Características y funciones de las ayudas en la revisión colaborativa de textos científicos-académicos. *Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 1(1).
- Carlino, P. (4-8 de julio de 2005). *Revisión entre pares: un proceso y una práctica social que los posgrados deben enseñar* [Exposición invitada]. X Congreso Nacional de Lingüística. A 400 años de la publicación de El Quijote, Salta, Argentina.
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2), 20-31. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/98>
- Chois, P. y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259. <https://www.doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4622>
- Colombo, L. (2014). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, 1(15), 61-68. <https://www.doi.org/10.14409/au.v1i15.4368>
- Colombo, L. y Álvarez, G. (2021). Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de tesis a nivel de posgrado. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>
- Colombo, L. y Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje*, 43(1), 13-34. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v43i1.4993>
- Colombo, L. y Rodas, E. L. (2021). Interdisciplinarity as an opportunity in Argentinian and Ecuadorian writing groups. *Higher Education Research & Development*, 40(2), 207-2019. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1756750>
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G. y Vega, N. A. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 79-104. <https://www.doi.org/10.4995/redu.2013.5593>
- García-Yeste, M. (2013) Electronic Feedback: Pedagogical Considerations for the Implementation of Software. *The EUROCALL Review*, 21(2), 39-48. <https://www.doi.org/10.4995/eurocall.2013.9789>
- Guerin, C. (2014). The gift of writing groups. Critique, community and confidence. En C. Aitchison y C. Guerin (Eds.), *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond. Innovations in practice and theory* (pp. 128-140). Routledge.
- Kumar, V. y Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470. <https://www.doi.org/10.1080/13562510701415433>



Luisa Josefina Alarcón Neve, Karina Paola García Mejía

- Luchilo, L. (2010). Programas de apoyo a la formación de posgrados en América Latina: tendencias y problemas. En L. Luchilo (Ed.), *Formación de Posgrado en América Latina. Políticas de apoyo, resultados e impactos* (pp. 13-31). Eudeba.
- Mattsson, J., Brandin, E.-K. y Hult, A.-K. (2020). Get a Room! How Writing Groups Aid the Development of Junior Academics' Writing Practice and Writer Identity. *Journal of Academic Writing*, 10(1), 59-74. <https://www.doi.org/10.18552/joaw.v10i1.602>
- Moreno Mosquera, E. y Ochoa Sierra, L. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 143-171. <https://www.doi.org/10.17227/rce.num76-5725>
- Oluwole, D. O., Achadu, O., Asfour, F., Chakona, G., Mason, P., Mataruse, P. y McKenna, S. (2018). Postgraduate Writing Groups as Spaces of Agency Development. *South African Journal of Higher Education*, 32(6), 370-381. <https://www.doi.org/10.20853/32-6-2963>
- Padilla, C. y López, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 330-356. <https://www.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>
- Paré, A. (2014). Writing together for many reasons. Theoretical and historical perspectives. En C. Aitchison y C. Guerin (Eds.), *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond. Innovations in practice and theory* (pp. 18-29). Routledge.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Tapia-Ladino, M., Correa Pérez, R. y Arancibia Gutiérrez, B. (2017). Retroalimentación con comentarios escritos de ajuste al género (CEAG) en el proceso de elaboración de tesis de programas de formación de profesores. *Lenguas Modernas*, (50), 175-192. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49257/53106>



**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

**El trabajo de grado:
descripción semiodiscursiva**

*Writing circles and regulation strategies in
The degree project: semiodiscursive description*

ANA CRISTINA BOLÍVAR ORELLANA

Doctora en Pedagogía del Discurso, magíster en Lingüística y profesora en Lengua y Literatura (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Actualmente labora como docente contratada en el Instituto de Formación Docente Salomé Ureña-República Dominicana, encargada de la División de Investigación del Recinto Urania Montás, coordinadora del "Grupo Interdisciplinario de Investigación Educativa Recinto Urania Montás en la institución mencionada". Además, es profesora en la categoría de Asociado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural El Mácaro Luis Fermín. Ha participado como ponente en eventos de investigación en Venezuela, Cuba, Argentina y República Dominicana, y cuenta con publicaciones asociadas a la investigación y la escritura.

ana.bolivar@isfodosu.edu.do / anabolivar29@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5245-0375>

LOURDES ÁNGELA DÍAZ BLANCA

Doctora en Lingüística (ULA-Mérida), magíster en Lingüística (UPEL-Maracay) y profesora titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador tanto en pregrado como en posgrado. Se ha destacado como ponente, conferencista y autora de artículos de investigación en las áreas de gramática, enseñanza de la lengua materna y análisis de géneros discursivos, que han sido publicados en revistas nacionales e internacionales. Es autora de los textos Aproximación teórica y didáctica a la producción y la comprensión textual, y De morfemas y palabras.

Corludiblan40@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2709-883X>



RESUMEN

En la dirección del análisis de géneros académicos, el propósito de este artículo es describir las normas psicosociales y discursivas que determinan, en parte, el proceso de producción y recepción del trabajo de grado de maestría en el contexto de la comunidad lingüística. Para tal fin, se examina un corpus compuesto por doce (12) TG de Maestría en Lingüística; se aplica un cuestionario a tesisistas, jurados y tutores de estos trabajos; y los datos se interpretan bajo el enfoque semiodiscursivo de Charaudeau (2003, 2004, 2006, 2009, 2012). Como conclusión tenemos que, desde la instancia de producción, el tesisista informa el contenido de su investigación y trata de convencer a tutor y jurados en cuanto a la existencia de un nicho de investigación, competencias para desarrollar el estudio, cumplimiento de criterios para la construcción del texto e idoneidad de sus decisiones temáticas, teóricas y metodológicas. Desde la instancia de recepción, el tutor y los jurados tienen la intención de evaluar. A partir de allí, el enunciador contrae dos roles discursivos: informativo y demostrativo. Por lo tanto, elige el modo de organización argumentativo por la necesidad de lograr legitimidad, aceptación y adhesión favorable para que el TG sea aprobado.

Palabras clave: Trabajo de grado, enfoque semiodiscursivo, comunidad lingüística..

ABSTRACT

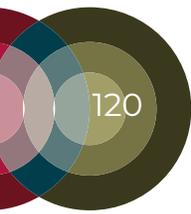
In the direction of the analysis of academic genres, the purpose of this article is to describe the psychosocial and discursive norms that determine, in part, the process of production and reception of the Master's Degree Project in the context of the Linguistic community. To this end, a corpus composed of twelve (12) Master's TG in Linguistics is examined; a questionnaire is applied to thesis students, jurors and tutors of these works; and the data is interpreted under Charaudeau's semiodiscursive approach (2003, 2004, 2006, 2009, 2012). As a conclusion we have that, from the production instance, the thesis student informs the content of his research and tries to convince the tutor and jurors as to the existence of a research niche, skills to develop the study, compliance with criteria for the construction of the text and suitability of its thematic, theoretical and methodological decisions. From the reception instance, the tutor and the jurors intend to evaluate. From there, the enunciator contracts two discursive roles: informative and demonstrative. Therefore, it chooses the argumentative mode of organization due to the need to achieve legitimacy, acceptance and favorable adherence so that the TG is approved.

Keywords: Degree work, semiodiscursive approach, linguistic community.

Como citar este artículo:

Bolívar Orellana, A., Díaz Blanca, L. (2024). El trabajo de grado: descripción semiodiscursiva (2024). *Zona Próxima*, 40, 118-145.

Recibido: 6 de agosto de 2022
Aprobado: 1 de noviembre de 2023



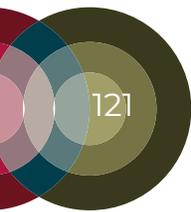
INTRODUCCIÓN

Los géneros profesionales, disciplinares o académicos e investigativos (Bathia, 1993; Hyland, 2000, 2005; Giammatteo, 2002; Parodi, 2008; Camps y Castelló, 2013) han recibido interés permanente por ser prácticas sociales que aseguran la construcción, negociación y difusión de saberes dentro de las distintas disciplinas. Uno de los géneros demandados en el medio académico es la tesis, documento escrito que reporta los hallazgos y conclusiones de un trabajo de investigación complejo producido con fines de acreditación y titulación (Moyano, 2000; Castro y Sánchez, 2015; Venegas, Zamora y Gadalmes, 2016). Su conocimiento y manejo adecuado es requisito para la aceptación o ratificación de los estudiantes en las comunidades discursivas de las que ya son miembros o aspirantes potenciales (Bolívar y Beke, 2011).

Se han realizado diversos estudios sobre las tesis de grado, licenciatura, maestría o doctorado en su totalidad o en secciones concretas (Bunton, 2002; Tapia y Burdiles, 2012; Jara, 2013; Castro y Sánchez, 2015; Perales, Sima y Valdez, 2014; Venegas, Núñez, Zamora y Santana, 2015; Bolívar, 2016, 2019; Ochoa y Moreno, 2019). Sus resultados constituyen un valioso aporte para el establecimiento de la organización retórica del género, descripción de realizaciones lingüísticas prototípicas en las diferencias disciplinares, reflexión teórica y propuestas encaminadas a la enseñanza de la escritura académico-científica.

En la dirección del análisis de géneros académicos se inscribe este artículo¹, cuyo propósito es describir las normas psicosociales y discursivas que determinan, en parte, el proceso de producción y recepción del trabajo de grado de maestría en el contexto de la comunidad Lingüística. En ese orden, se examina un corpus compuesto por doce (12) TG de Maestría en Lingüística de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y la Universidad del Zulia (LUZ), se aplica un cuestionario y se revisan las normativas que rigen la elaboración de este tipo de textos en las casas de estudio en las cuales se elaboraron. Los datos se interpretan bajo el enfoque semiodiscursivo de Charaudeau (2003, 2004, 2006, 2009, 2012) empleado en la indagación sobre prácticas discursivas de la comunicación masiva impresa, particularmente en las crónicas de prensa (Pineda y Molero, 2011); comentarios de usuarios de la prensa en línea (López Díaz, 2021); sujetos participantes en los editoriales de la prensa chilena (González, 2006), entre otras. Sin embargo, como el propio Charaudeau (2009) lo advierte, si bien propone un esquema para

¹ Este trabajo surgió como parte de la investigación "Organización retórica-discursiva del trabajo de grado de maestría en lingüística" realizada para optar al grado de Doctor en Pedagogía del Discurso en la UPEL - Instituto Pedagógico de Caracas.



explicar el funcionamiento de la “máquina mediática”, este puede aplicarse a otras “máquinas comunicacionales” como en el caso que nos ocupa.

El desarrollo de este artículo se presenta de la siguiente forma: en la primera sección, se explica la comunidad discursiva, pues el trabajo de grado (TG), como cualquier otro género, es situado y responde a las convenciones de una cultura específica; en la segunda, se detalla la metodología empleada; seguidamente, se muestran los hallazgos organizados mediante la caracterización de las normas psicosociales y discursivas del contrato comunicacional del TG; y, finalmente, se ofrecen las conclusiones del estudio.

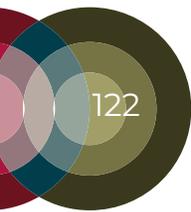
MARCO TEÓRICO

ENFOQUE SEMIODISCURSIVO

El análisis discursivo desde el enfoque semiodiscursivo se formaliza en consideración del anclaje social, el cual parte de la hipótesis de que “todo ámbito de práctica social tiende a regular sus intercambios y, como consecuencia de ello, a instaurar regularidades discursivas” (Charaudeau, 2012, p. 29). Por ello, es viable “identificar cuáles son las condiciones que hacen posibles determinados comportamientos lingüísticos y qué comportamientos lingüísticos son posibles a partir de determinadas condiciones psicosociales” (González, 2006). Los procesos de producción e interpretación lingüística se vinculan con los efectos de sentido previstos por el emisor, los percibidos por el receptor y los posibles que ocurren en el producto terminado (Charaudeau, 2009).

Bajo esta perspectiva, se inserta la noción de contrato comunicativo (Charaudeau, 2003, 2006) que delinea las normas psicosociales y discursivas garantes, en parte, de la producción y comprensión en los actos lingüísticos. Estas normas de tanto repetirse se vuelven elementos inmanentes de los intercambios entre los interlocutores (rutinización de maneras del decir), pues se fundamentan en acuerdos de coconstrucción reconocidos y manejados por estos (finalidad psicosocial de influencia, identidad de los sujetos y tematización, naturaleza del dispositivo), de modo que requieren una competencia psico-socio-lingüística. En tal sentido, la propuesta plantea el análisis de los géneros con la combinación de distintos niveles de restricciones (situación comunicativa, construcción discursiva, construcción lingüística), cuya relación de incidencia es variable.

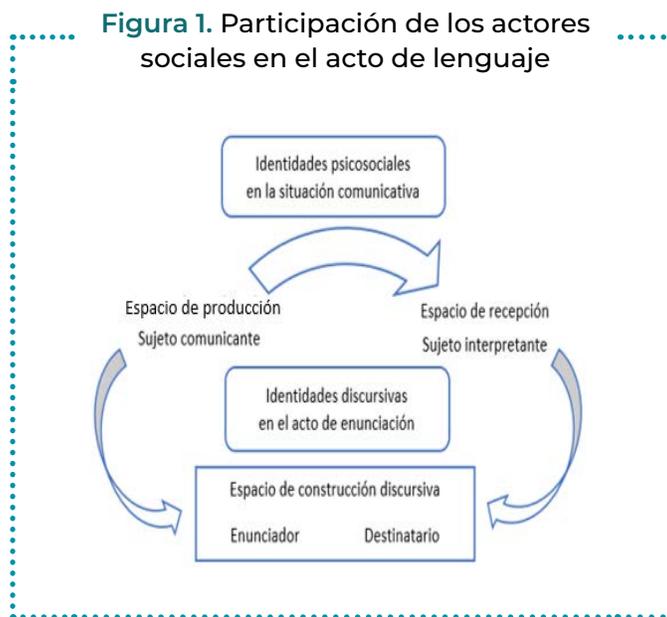
Las normas psicosociales aportan datos sobre estabildades situacionales en las prácticas sociales y que con el paso del tiempo son indispensables para estructurarlas e identificarlas en sus comu-



nidades de uso. Se agrupan en cuatro categorías: finalidad (responde a la meta u objetivo que puntualiza la intención del sujeto comunicante frente a un sujeto interpretante); identidad (naturaleza psicológica y social de los participantes en el proceso de producción y recepción del acto comunicativo, sus rasgos personales, estatus y poder); macrotema o condición temática (asunto de interés tratado en la situación de comunicación, cuya observancia permite concretar criterios de organización y actualidad de los contenidos); y circunstancias (entorno, lugar físico y canal de transmisión) (Charaudeau, 2003, 2006; Pineda y Molero, 2011).

Por su parte, las normas discursivas aluden a las pautas dependientes de la especificidad del intercambio. Responden a la pregunta: ¿cómo decirlo? Son comportamientos potenciales configurados a partir de la estructuración de las normas psicosociales. Por lo tanto, una vez insertos en un acto de lenguaje, tanto emisor como destinatario, anticipan ciertos comportamientos lingüístico-discursivos exhibidos durante el intercambio. Estas normas se distribuyen en tres espacios: de locución (derecho o posibilidad de comunicar algo, quien lo hace debe justificar ¿por qué toma la palabra? y ¿en nombre de qué?); de relación (vínculos entre los interlocutores, conexiones simétricas o asimétricas) y de tematización (forma como el emisor trata, organiza y distribuye la información) (Charaudeau, 2003, 2006; Burdach Rudloff y Pons Galea, 2003; Pineda y Molero, 2011).

Dentro de este contrato comunicativo, tal como lo explica Charaudeau (2009), los actores sociales en la situación comunicativa cumplen con papeles de producción y recepción regulados por normas psicosociales; asimismo, a través del acto de enunciación, en el producto terminado se configuran el enunciador y el destinatario. La Figura 1 muestra la participación de estos sujetos en el acto del lenguaje.

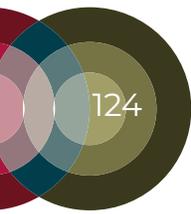


Nota. Elaboración propia basada en Charaudeau (2009).

COMUNIDADES DISCURSIVAS

Una de las tradiciones del análisis de géneros es el inglés con propósitos específicos (English for Specific Purpose [ESP]), cuyo objetivo es ayudar a los estudiantes de pregrado no nativos del inglés a apropiarse de las competencias lingüísticas y destrezas disciplinares que les faciliten el aprendizaje de las diferentes disciplinas; y a los de posgrado a conocer las convenciones retóricas del inglés académico, a fin de apoyarlos en la elaboración y difusión de sus investigaciones. Este campo de estudio ha forjado aportes prolíficos a la exploración de variados géneros académicos no solo en el idioma inglés, sino también en español.

En el contexto del ESP, Swales (1990) define la comunidad discursiva como “un grupo de personas que se vinculan en función de objetivos” (p. 24), los cuales son determinantes para el desarrollo del discurso transmitido por entrenamiento y aseguran su supervivencia en el tiempo. Como características de estas asociaciones académicas propone las siguientes: poseen un conjunto de propósitos públicos ampliamente consensuados, que pueden estar escritos en documentos o ser más tácitos; están conformadas por miembros con conocimientos en la materia tratada y experiencia discursiva; emplean sus mecanismos de participación, principalmente, para dar información y generar respuestas; manipulan y, por tanto, ostentan uno o más géneros discursivos



en la concreción de sus propósitos; además, comparten un léxico específico que les proporciona cohesión y unidad.

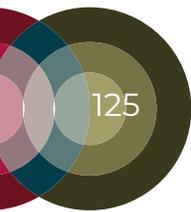
Con base en estos planteamientos, las áreas disciplinares son comunidades discursivas con prácticas letradas constituidas por relaciones léxicas, textuales y discursivas a partir de las cuales construyen, evalúan y difunden el conocimiento (Harvey y Muñoz, 2006; Tapia y Burdiles, 2012). Tales espacios sociales se distinguen por procesos de indagación temática específica, trascendencia de ciertos géneros, rituales de legitimación de los productores textuales, instancias institucionales de evaluación, así como condición de acceso, procesamiento, evaluación y referencia a los materiales o fuentes de consulta (Narvaja de Arnoux, 2006). La producción del conocimiento se aborda en las prácticas situadas e instituidas mediante normas —más o menos tácitas— que varían de acuerdo con culturas institucionales, disciplinas y épocas (Padilla, 2012).

Las universidades y sus distintos programas de maestría y/o doctorados fundan un escenario idóneo para el establecimiento de comunidades discursivas, por ser allí donde se crean continuamente oportunidades y experiencias de aprendizaje vinculadas con saber contenidos especializados (teóricos, empíricos, valores de la ciencia); saber construirlos en función de regularidades y restricciones retóricas, discursivas, gramaticales y léxicas; querer alcanzar propósitos públicos o privados en correspondencia con las identidades de los participantes en los actos comunicativos y la relación que los emisores deseen instaurar con sus destinatarios; poder asumir posiciones de consenso o disenso entre las voces que circulan en el texto; y formar alianzas o lidiar con tensiones dentro de estas organizaciones debido a la diversidad de teorías, perspectivas y metodologías adoptadas en las investigaciones teóricas o empíricas.

METODOLOGÍA

El estudio se ubica en el paradigma interpretativo (Martínez Miguelez, 2008), pues se profundiza en la comprensión de normas psicosociales y discursivas involucradas en la producción y recepción de TG en la comunidad lingüística. La interpretación se enmarca en el enfoque semiodiscursivo que examina los géneros discursivos desde la noción de anclaje social (Charaudeau, 2003, 2004, 2006).

En cuanto a las normas psicosociales, la recolección de datos sobre finalidad e identidad de los sujetos del acto comunicativo se efectuó mediante la revisión de normativas de las Maestrías en Lingüística de la UPEL y LUZ; además, se aplicaron cuestionarios enviados por correo electrónico a tres (3) tesis, cuatro (4) jurados y tres (3) tutores de doce (12) trabajos grado de Maestría en



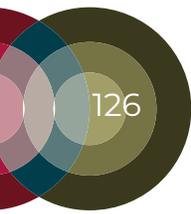
Lingüística (TGML) de la UPEL (Instituto Pedagógico de Maracay) y LUZ elaborados entre 2002 y 2013. Estos informantes se constituyeron en personas significativas para la investigación por su implicación, conocimiento, experiencia, estatus y capacidad informativa (Castañeda, De la Torre, Morán y Lara, 2005; Martínez Miguez, 2008).

Para el análisis de estos datos se elaboraron matrices que permitieron recoger información acerca de: (a) Identidad de los actores sociales: filiación institución laboral en la cual se desarrolló el acto (si labora o no en esa institución), formación académica, filiación académica (egresado o no de esa institución), posición que ocupan (situación laboral, categoría académica o escala docente y tiempo de dedicación institucional). (b) Condición temática: área lingüística (según la clasificación propuesta por el Encuentro de Docentes e Investigadores de la Lingüística, en el año 2008); estructuración del TGML y relevancia: implicaciones y contribuciones del TGML a la sociedad o a la disciplina (Ruíz Bolívar, Arenas de Ruiz y Torres de Jiménez, 2005). (c) Circunstancias materiales: dispositivo de transmisión de la información, entorno y espacio físico.

En cuanto a la caracterización de las pautas discursivas, se realizó un análisis al texto de los doce (12) trabajos de grado de maestría seleccionados: 6 de UPEL (Instituto Pedagógico de Maracay) y 6 de LUZ. Para ello, también se emplearon matrices de análisis enfocadas en los siguientes aspectos: (a) Modo enunciativo definido en términos de la persona gramatical: 1ª (elocutivo), 2ª (alocutivo) y 3ª (delocutivo). (b) Roles del yo designados en congruencia con los objetivos del acto de lenguaje. (c) Espacio de tematización concerniente a los modos de organización que dan cuenta de la competencia enunciativa del tesista (Charaudeau, 2006; Sánchez, 1992, 1993).

ANÁLISIS

Los TG analizados son géneros académicos escritos producidos en el marco de la lingüística y presentados a una audiencia directa conformada por miembros expertos de la comunidad académica disciplinar, es decir, tutores y jurados a quienes compete la valoración y validación de saberes. De conformidad con el enfoque semiodiscursivo (Charaudeau, 2009), se asumen como una actividad verbal en la cual el tesista interactúa con otros usuarios de la lengua como tutor y jurados (principio de alteridad), a fin de influir en ellos y hacerles compartir (principio de influencia) un universo discursivo construido en el campo de la lingüística (principio de pertinencia).



1.1. CARACTERIZACIÓN DE LAS NORMAS PSICOSOCIALES DEL CONTRATO COMUNICACIONAL DEL TG

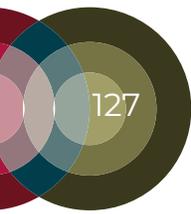
1.1.1. *Identidad de los participantes: roles comunicativos y socioprofesionales*

Dentro de las comunidades discursivas existen normas que definen la producción, difusión y valoración de los conocimientos de sus miembros. En el caso del TG, considerado como parte de la producción científica de las universidades (Piedra y Martínez, 2007), se unifican exigencias coherentes con los requerimientos epistemológicos de la propia disciplina; los cánones formales, estructurales y administrativos establecidos en reglamentos, manuales e instrumentos de evaluación provenientes de las casas de estudios a nivel general o dentro de los programas de maestría, centros y núcleos de investigación; la caracterización del género discursivo, así como los roles que cumplen y las relaciones edificadas entre los participantes.

En la esfera de la actividad científica, situacional y discursiva, los participantes TGML se encuentran inmersos en una red de propósitos, relaciones dinámicas con el texto y roles que orientan sus prácticas. La Tabla 1 muestra a los actores sociales y sus roles tanto en el evento comunicativo como en las organizaciones socioprofesionales.

Tabla 1. Actores sociales y sus roles

Actor social	Rol en la situación comunicativa	Rol en organizaciones socioprofesionales
Tesista (sujeto comunicante)	Estudiante/investigador	Profesores o licenciados en Lengua y Literatura, licenciados en Comunicación Social o licenciados en Letras. Laboran en la Universidad (la misma de afiliación del programa de Maestría u otra), colegios públicos o están adscritos a medios de comunicación, en el caso de los profesionales del periodismo.
Tutor (sujeto interpretante)	Asesor o director tanto del proceso de investigación como de la construcción discursiva del TG	La mayoría posee grado de doctor en Educación y los otros en Filología Románica, Estudios del Discurso y Lingüística. Trabajan como personal ordinario de instituciones de educación superior (la misma de afiliación del programa de maestría u otra), con las categorías académicas de agregado, asociado o titular a dedicación exclusiva.



Jurados (Sujetos interpretantes)	Jueces que valoran el conocer y hacer de los tesisistas	Tienen grado de magíster en diferentes áreas: Lingüística, Enseñanza del Lenguaje, Educación Mención Orientación y en Historia; también en su mayoría cuentan con Doctorado en Educación y uno en Lingüística. Todos laboran en institutos de educación superior (la misma de afiliación del programa de maestría u otra) como profesores ordinarios con categorías académicas de asistente, agregado, asociado o titular a tiempo completo o dedicación exclusiva.
----------------------------------	---	---

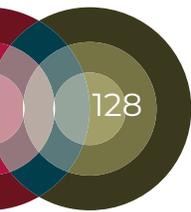
Nota: elaboración propia basada en Pineda y Molero (2011).

Como puede apreciarse, la formación de los tutores y jurados está respaldada por una variedad de disciplinas mediante las cuales se atienden las adherencias de los estudios lingüísticos con otras ciencias (Saussure, 1980). En tal sentido, de acuerdo con los actores sociales involucrados, se observan relaciones interdisciplinarias que favorecen la confluencia con la sociología, la antropología, la psicología social, el análisis del discurso, entre otras (Pinto, 2013). De ahí que el TG como discurso o género disciplinar (Bhatia, 1993; Hyland, 2000) refleja la interacción de los miembros de la comunidad lingüística y las prácticas comunes asociadas a esta.

Condición temática

Los temas se orientan hacia los estudios del análisis del discurso, fonética y fonología, psicolingüística, neurolingüística y patologías del habla, sociolingüística y etnolingüística, lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna, gramática y lenguas indígenas. Estas áreas responden a la materia y naturaleza de la lingüística que abarca “todas las manifestaciones del lenguaje humano” (Saussure, 1980, p. 46), lo que diversifica su objeto de estudio hacia la interdisciplinariedad para dar lugar a otras corrientes o perspectivas (Barrera Linares y Fraca, 2004). La condición temática reclama la presencia en el texto de una terminología propia de la disciplina, incluso con campos léxicos específicos.

Los contenidos se supeditan y sitúan en líneas de investigación del programa de maestría, inscritas a su vez en núcleos y centros de investigación. En ocasiones, pueden formar parte de macroproyectos que estén desarrollando los investigadores consolidados. El tratamiento de tales temas permite la construcción de una red de significados que visibiliza la importancia de las investigaciones en el espacio disciplinar, la institución de afiliación y la sociedad. Particularmente, en



estos trabajos se da cuenta de la relevancia en la mejora de procesos educativos, la actualidad de los aportes, el alcance de llenar vacíos investigativos o generar insumos teóricos-metodológicos y el valor de originar otros estudios y contribuciones a la sociedad mediante la caracterización lingüística de comunidades específicas. De esta forma, se evidencia la aplicación de criterios de actualidad, socialidad y notabilidad.

La estructuración del TG se realiza según lineamientos disciplinares-temáticos, metodológicos e institucionales establecidos en las universidades. Se consideran las especificaciones dadas en el Manual UPEL (2006) y en el Reglamento de Presentación de Trabajos de la Universidad del Zulia (2014), los cuales plantean datos sobre la presentación de páginas preliminares, cuerpo del trabajo y referencias; no obstante, si bien los manuales ofrecen algunas recomendaciones “estas no deben ser tomadas en forma taxativa, pues solo tienen un fin orientador” (Manual UPEL, 2006, p. 33). En el caso de la UPEL (Instituto Pedagógico de Maracay), se siguen los lineamientos proporcionados en los cursos Tutoría I y Tutoría II, así como por el Instrumento para la evaluación de proyectos de trabajo de grado de la Maestría en Lingüística (Díaz, Arnáez, Acevedo y Vargas, 2006).

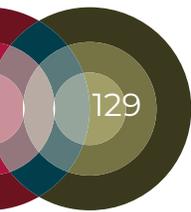
Finalidad

Indica la meta u objetivo que convoca la intención de los sujetos comunicantes (tesistas) en virtud de los sujetos interpretantes (tutores y jurados). En la Tabla 2 se presentan las intenciones de los tesistas identificadas en las encuestas.

Tabla 2. Propósitos de los tesistas

Tesista 1 (T1)	Tesista 2 (T2)	Tesista 3 (T3)
<p>“El propósito fundamental fue generar un cuerpo de ideas teóricas y prácticas que permitieran a los futuros investigadores duplicar la experiencia con sus estudiantes...”</p> <p>“Paralelamente, presentar un reporte escrito del trabajo de investigación desarrollado de acuerdo con los criterios establecidos por la universidad donde desarrollé la maestría”.</p>	<p>“En principio desarrollar una investigación que permitiera lograr los objetivos planteados que fueron diagnosticar la existencia de problemas en la construcción de resúmenes escritos por los estudiantes; diseñar estrategias metodológicas, basadas en la teoría lingüística textual, para mejorar los problemas en la construcción de resúmenes y ...”</p> <p>“Como autor hay una intención de convencer al otro que la manera escogida es la más apropiada y para ello se hace una justificación de la temática a lo largo de todo el TG”.</p>	<p>“Dar a conocer las funciones del marcador pues...”</p> <p>“Convencer de la importancia y valor de este marcador en el plano oral”.</p>

Nota: Información suministrada por los tesistas.



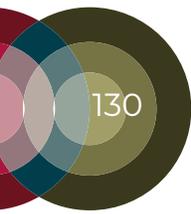
Se evidencia, a través de las expresiones “el propósito fundamental” y “en principio”, que los tesistas se plantean el logro de los objetivos de estudio y la correspondencia de la investigación con la disciplina, pues para que el TGML sea aprobado es imperioso demostrar dominio de los fundamentos teóricos de la lingüística. Además, buscan “paralelamente, presentar un reporte escrito del trabajo de investigación desarrollado de acuerdo con los criterios establecidos por la universidad donde desarrollé la maestría” (T1). El adverbio “paralelamente” implica que ambos propósitos son significativos e ideados por el tesista de manera simultánea, ya que escribir un TG supone “exponerse” ante una comunidad académica que lo evalúa (Carlino, 2005). El otro propósito identificado es convencer a los otros de la trascendencia del tema (beneficios que se aportan con el TG) y lo acertado de la metodología adoptada.

De manera que los propósitos del tesista se organizan en concordancia con lo resuelto en los reglamentos de las universidades, las normativas que regulan el Sistema Educativo Venezolano y las disposiciones que la comunidad científica ha instaurado como criterios definitorios de un trabajo de investigación. De hecho, en su Art. 25, la Normativa General de los Estudios de Posgrado para las Universidades e Instituciones, debidamente autorizadas por el Consejo Nacional de Universidades (2001), enuncia que “el trabajo de grado será un estudio que demuestre la capacidad crítica, analítica y constructiva en un contexto sistemático y el dominio teórico y metodológico de los diseños de investigación propios del área de conocimiento respectivo” (p. 7).

Por su parte, los tutores destacan el propósito de evaluar. Al respecto, en la Tabla 3 se develan las condiciones que estos sujetos interpretantes distinguen como necesarias para que el TG obtenga los estándares solicitados por las instituciones universitarias y la comunidad lingüística.

Tabla 3. Evaluación por parte de los tutores (condiciones de calidad)

Tutor 1	La estructuración adecuada, entre otros aspectos, está referida a la exigencia o demanda en cómo debe presentarse el escrito. Vale decir, no es igual presentar un TGM que un ensayo académico. Esto es “tener base teórica” a fin de argumentar el tema de modo tal que pueda ser certero en su discurso (...); que, sea capaz de ubicar un modelo textual que le permita jugar con el discurso (...) con la intención de construir un “periplo” original y creativo o lo que considero ha de ser: un cruce de “modelos textuales” que le permita al participante desplegar su creatividad en lo que desea investigar.
Tutor 2	La redacción y estilo impecables deben cumplir con las normas del Manual UPEL vigente. El trabajo debe estar enmarcado en el ámbito de la lingüística, seguir a cabalidad el esquema metodológico de acuerdo con el tipo de trabajo desarrollado y cumplir con los objetivos planteados.



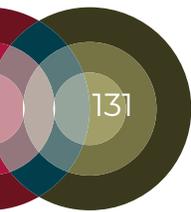
Tutor 3	Requiere cumplir con condiciones relacionadas con el logro de tres niveles que abarcan lo estructural, conceptual y formal, en concordancia con la normativa de la universidad donde se realiza ...coherencia entre todas las partes del trabajo de grado: temática, objetivos, teoría, metodología, resultados, análisis y conclusiones. La interrelación y correspondencia entre el qué, el para qué y el cómo de la investigación. La sintonía entre la teoría, el tema y los objetivos... Lo formal, relacionado con lo estructural, involucra la adecuación de los criterios tipográficos y normativos que son exigidos por las instituciones en las que el TG es presentado, defendido y evaluado; además de la revisión de la ortografía, construcción de oraciones, organización de párrafos y oraciones, criterios de legibilidad y estética de la página que todas las proposiciones y macroproposiciones vehiculen el significado de todo aquello que se desea transmitir; la adecuación a las siete normas de textualidad y la existencia de un léxico y discurso sin ambigüedades o contradicciones.
----------------	---

Nota: Información suministrada por los tutores.

La calidad del TG está prescrita por la impecabilidad en la redacción y estilo, la coherencia en el contenido de las distintas secciones y el empleo apropiado de los criterios discursivos de la disciplina y el género. Para ello, los tutores supervisan “cómo es capaz el escritor de argumentar y exponer sobre el tema que debe dominar a carta cabal”. La comunidad científica exige el uso de documentos confiables que permitan corroborar lo que pretende decir el escritor, esto es, “tener base teórica” a fin de argumentar el tema y ser certeros en su discurso. Asimismo, refieren la adecuación a las normas de textualidad y uso correcto del metalenguaje disciplinar. Resultan ilustradoras las expresiones “dominar a carta cabal” y “tener base teórica”, utilizadas por uno de los informantes para enfatizar el dominio teórico que, a su juicio, debe demostrar el tesista a través de la argumentación y exposición en el texto. Reconocen como prioridad pensar en los receptores; en consecuencia, declaran que las comunidades disciplinares exigen documentos confiables, sin ambigüedades y en cumplimiento con las normas de textualidad.

Por otra parte, los tutores demandan que el TG exhiba la formación del tesista como investigador en el área de la lingüística. De este modo, pretenden asegurarse de que el tesista culmine su formación y “demuestre el dominio en el área de mención de la maestría y los métodos de investigación propios de la misma” (Manual UPEL, 2006).

Los jurados estiman fundamental para aceptar y aprobar un TG la estructuración global del texto y los aspectos teóricos, conceptuales y formales. En general, demandan que el tesista “comunique con precisión sus ideas” (JUR 1), “elabore un trabajo cohesivo y coherente” (JUR 2) y que cada sección del TG desempeñe el propósito comunicativo conveniente: “presentación explícita de los propósitos de cada parte de la tesis; breve presentación del tema en la introducción, comunicación del objetivo general de la tesis y la descripción de sus partes; así como claridad en el



planteamiento del problema, justificación, preguntas de investigación y objetivos; explicación de la importancia de elaborar la tesis; exposición de los antecedentes teóricos relevantes y señalamiento de los enfoques y categorías que se adoptarán; exposición sobre cómo se van a alcanzar los objetivos en el marco metodológico, qué tipo de investigación se hará y con qué enfoque; análisis de los resultados con hallazgos, ilustraciones y explicaciones que señalen su relevancia; conclusiones con resumen de hallazgos, indicación de limitaciones y elaboración de proyección” (JUR 2).

Por ser una práctica institucionalizada y cotidiana dentro de la comunidad universitaria, los jurados esperan ubicar características específicas (Carlino, 2005) y reconocen condiciones de realización del intercambio. Los jurados hallan importante, igualmente, evidenciar “el reconocimiento creativo del autor” (JUR 2), por lo que llaman la atención en cuanto a que “la aproximación al tema sea novedosa, que los hallazgos sean relevantes” (JUR 3). Por último, entre los requerimientos de los jurados se encuentra identificar los aportes que genera el TG “a la ciencia y al país” (JUR 2), pues:

Un trabajo de grado de todo nivel, vale si aporta, lo demás es copia que no comprueba que se ha formado un investigador. Por ejemplo, cuando se revisa la bibliografía previa, se debe hacer en función precisamente de lo que se va a aportar, por un lado, se expone hasta dónde se ha llegado y por otro, se descubren los ‘agujeros negros’ de la ciencia y aquel específico, en el que se va a trabajar... (JUR 2).

En suma, consideran sustancial que un trabajo de investigación brinde apoyo tanto a la disciplina como a la sociedad y “evidencie en qué sentido esa producción resulta una contribución al conocimiento, de qué modo está inserta en las discusiones de un campo disciplinar y de qué manera trasciende lo ya hecho por otros miembros de esa comunidad científica” (Carlino, 2005, p. 13). Swales (2004) concibe la tesis como un aporte notable y original a la disciplina.

La Tabla 4 sintetiza las intenciones de los sujetos comunicantes al producir el TG y los efectos esperados en los sujetos interpretantes, al igual que el propósito evaluativo del tutor y los jurados.

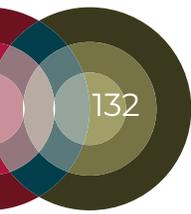


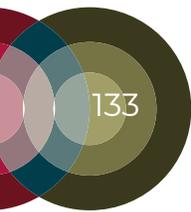
Tabla 4. Propósitos de los tesisistas y el proceso de enunciación

Objetivo	Intenciones del “yo” (tesisista)	Efectos esperados en el “tú” (comité evaluador)	
Información	Quiere “hacer saber” sobre su investigación a través de la presentación de un reporte escrito y dar a conocer una temática del área disciplinar.	“Deber saber” sobre el tema disciplinar, la problemática identificada y los estudios previos, el sustento teórico-metodológico y los posibles resultados.	
Persuasión demostración	Quiere “dar pruebas” y por eso se plantea: Ofrecer evidencias sobre la existencia de un nicho de investigación en la disciplina o una situación problemática en la realidad. Justificar la importancia de la investigación y sus aportes a la disciplina lingüística o la didáctica de la lengua. Demostrar competencias para desarrollar una investigación. Constatar que el reporte escrito cumple con los criterios establecidos por la universidad donde se cursó la maestría. Convencer en cuanto a la idoneidad de las decisiones temáticas, teóricas y metodológicas.	Tutor	Jurados
		“Tener que evaluar distintos aspectos: adecuación del tema al ámbito de la lingüística; texto escrito (organización retórica del género, argumentación teórica, originalidad y creatividad, redacción y estilo, coherencia entre las partes del texto y claridad discursiva); relevancia de los aportes; esquema metodológico; y la formación del tesisista como investigador en el área de la lingüística”	“Tener que evaluar” distintos aspectos: comunicación precisa de las ideas; construcción textual cohesiva y coherente; cumplimiento del propósito comunicativo de cada sección del TG; creatividad del autor y aproximación novedosa al tema; relevancia y aporte de los hallazgos a la ciencia y a la sociedad; formación del investigador; y establecimiento de vacíos en el conocimiento que justifiquen la investigación.

Nota: Elaboración propia.

Circunstancias materiales

Con respecto a las circunstancias materiales, el TGML es un género discursivo que circula en el ámbito científico de la dinámica universitaria (base social e institucional) donde se construyen, evalúan y comunican conocimientos derivados de la actividad investigativa (Moyano, 2000; Giammatteo, 2002; Parodi, Ibáñez y Venegas, 2006). Se desarrolla en torno a temas propios de la lingüística (base epistemológica), mediante el empleo de recursos lexicogramaticales, textuales y discursivos ajustados a las convenciones disciplinares (base lingüística). Desde el punto de vista



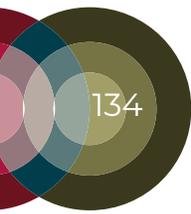
semiótico, se elabora de manera escrita con el soporte de recursos para aminorar los efectos de separación entre el emisor y el receptor (Pineda y Molero, 2011) y brindar un umbral en la recepción, tales como: títulos, subtítulos, tablas y gráficos, notas al pie de página y, en algunos casos, anexos. En este sentido, se operativiza de forma multimodal (Parodi *et al.*, 2006).

CARACTERIZACIÓN DE LAS NORMAS DISCURSIVAS DEL CONTRATO COMUNICACIONAL DE LOS TG

Las normas discursivas se refieren a las pautas dependientes de la especificidad del intercambio; son comportamientos posibles configurados a partir de la estructuración de los datos externos o normas psicosociales. Por ello, una vez insertos en la situación comunicativa, tanto tesis como tutores y jurados necesitan distinguir y manejar estas pautas. *Espacio de tematización*

En los TG estudiados se plantea un tema o asunto: oralidad en el programa oficial y en los libros de texto de castellano y literatura de séptimo grado; consonantes líquidas posnucleares en el habla espontánea de la ciudad de Maracay; infografía periodística como tipología textual; representación social de la muerte en el obituario; rotacismo y lambdacismo; oraciones subordinadas en la comprensión y producción textual; marcadores discursivos en los textos escritos; relato wayuu; publicidad como estrategia lingüística para la enseñanza de la escritura; diccionario wayuunai-ki-español ilustrado (*tematización*); se expone un marco de cuestionamiento: planteamiento de un problema, antecedentes, justificación (*problematización*); se propone un abordaje: objetivos, fundamentación teórica y metodológica (*proposición*); se explica la propuesta de investigación (*desarrollo de la proposición*); y se ofrecen resultados, conclusiones y recomendaciones (*consolidación de la proposición*). Estos contenidos se organizan en una serie de movidas retóricas y pasos; y se enlazan gracias al empleo de marcadores aditivos, estructuradores de la información, conectores causativos, consecutivos, contraargumentativos, operadores de refuerzo argumentativo, marcadores de manifestación de certeza, reformuladores explicativos y recapitulativos (Bolívar, 2016, 2019).

Asimismo, se dispone y trata con modos de organización descriptivo, narrativo, argumentativo, expositivo e instruccional (Sánchez, 1992, 1993; Charaudeau, 2006). En el corpus analizado predomina la argumentación, pues se manifiesta en veinticuatro (24) de los cuarenta y dos (42) pasos retóricos del TGML (Bolívar, 2016). De hecho, la tesis es un “género discursivo que tiene como macropropósito persuadir acerca de un planteamiento teórico o ideológico” (Parodi *et al.*, 2006, p. 92). Los tesis aportan razones a favor de las opiniones o posturas asumidas (Serrano de Moreno y Villalobos, 2006; Araya, 2013) con el objeto de convencer a los receptores sobre



la certeza de las decisiones temáticas, teóricas y metodológicas acogidas y mostrar su formación como investigadores de la lingüística. Para ello, se respaldan en argumentos procedentes de la experiencia personal o profesional, criterios de autoridad (brindados por autores-investigadores) y datos basados en hallazgos de estudios previos. Entre los ejemplos tenemos:

Evidencia de lo anterior se encuentra en dos estudios de competitividad realizados por IESA (2001), los cuales muestran que, según los representantes de la gran industria en los Estados Zulia y Carabobo, el principal problema de la fuerza laboral venezolana no es su falta de capacitación laboral sino el hecho de que una gran parte de esta no es “entrenable” al no contar con las destrezas básicas en lecto-escritura. (TGML LUZ 2)

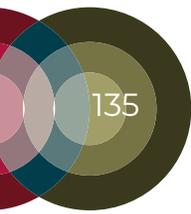
La más palpable de las creencias que contienen este tipo de texto es aquella relacionada con la religión. La fe cristiana y la creencia en la vida eterna se observan claramente en muchos de los textos que conformaron la muestra. Esto se puede notar en las alusiones a Dios, la Virgen y otras figuras relacionadas con el catolicismo. (TGML UPEL 6)

En los otros dieciocho (18) pasos retóricos el contenido se sistematiza de forma descriptiva, expositiva, narrativa o instruccional (Bolívar, 2016). El modo descriptivo se nutre de organizadores temporales o espaciales para distribuir los elementos descritos como paquetes de información y de la tematización a fin de enriquecer la información (Sánchez Martínez, 2000). Adicionalmente, se precisan características relevantes de referencias teóricas de interés, voces de otros, estructuración del texto, aspectos metodológicos y resultados, como se muestra a continuación:

Van Dijk (1980) señala que la coherencia puede ser vista de dos maneras: global y local. El primer punto de vista toma en cuenta la macroestructura (contenido) y a la superestructura (esquema de organización). El segundo apunta hacia los elementos lingüísticos que constituye el discurso, o sea, que gira en torno a la forma de los enunciados y a las relaciones establecidas entre ellas para formar secuencias (TGML UPEL1).

En la primera parte de este trabajo se delimitarán las líneas macro de la investigación establecida en tres bloques temáticos, a saber: el planteamiento del problema, donde se desarrollan las ideas y cuestionamientos que nos llevan a profundizar en una caracterización de las infografías periodísticas. En este punto encontramos los objetivos de la investigación, tanto generales como específicos, así como la justificación (TGML UPEL 5).

Luego de efectuar una explicación temática sobre el contenido a tratar: las palabras sustantivos y adjetivos, los alumnos presentaron sus anuncios. Fueron organizados en pequeños grupos de tres personas, para que las discusiones no se dispersaran. Cada grupo trabajó con una publicidad específica, pero para ilustrar los resultados la investigadora trabajó con un ejemplo, entre la variedad analizada en clase. (TGML LUZ 5)



La exposición, que surge de la aplicación de procesos cognitivos básicos y superiores para definir objetos, determinar su funcionamiento, caracterizar sus elementos constitutivos, determinar causas y consecuencias, implicaciones y aplicaciones (Sánchez, 1993), se materializa especialmente en la definición de temas de interés, fundamentos teóricos, referencia de voces de otros. Entre los ejemplos se ubican los siguientes:

La sociolingüística se definía, para la década del sesenta como la disciplina encargada de estudiar las lenguas, tanto diacrónica como sincrónicamente, en su contexto social. Ya en los años noventa, la Real Academia Española en su Diccionario (DRAE) (1992) la define como la disciplina que se dedica al estudio de la relación entre la lengua y la sociedad. Esta relación ha interesado a muchos investigadores en diversas partes del mundo y en distintas épocas (TGML UPEL 4).

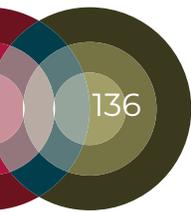
Según aclara Martínez (1994), es necesario establecer dos clases de análisis diferentes, pero complementarios: el textual y el discursivo, así como dos tipos de procedimientos también complementarios: la cohesión y la coherencia. La primera se refiere a la existencia de conexión explícita entre las diferentes partes del texto, mientras que la coherencia tiene que ver con aquellas características del texto que lo hacen actuar como una unidad de sentido (TGML LUZ 2).

La narración, entendida como sucesión de acontecimientos relatados desde una perspectiva externa a los hechos (Sánchez, 1993; Bassol y Torrent, 1997), permite (en combinación con la descripción) registrar antecedentes de estudio, informaciones históricas y hallazgos del TGML. Por ejemplo:

El primer lugar visitado en América por los españoles fue Las Antillas, las cuales están conformadas por Cuba, República Dominicana y Puerto Rico. Los conquistadores se establecieron primero en Santo Domingo en donde se formó un supradialecto, una coine... (TGML LUZ 1).

Otros autores se han dedicado a estudiar el obituario desde la óptica del análisis crítico del discurso. Tal es el caso de Aguilar (2003), quien realizó una investigación sobre estos textos. Entre otros datos importantes, el autor aporta una referencia histórica del obituario. Su aparición inicia a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, como una forma de reseñar las defunciones en los periódicos. (TGML UPEL 6)

La instrucción, dirigida a orientar acciones o conductas futuras en los destinatarios (Sánchez, 1992,1993), se emplea en los TGML para suministrar recomendaciones emanadas de los hallazgos, generalmente acompañados por argumentos que justifican la necesidad de tal acción. Entre los ejemplos hallamos:



La autora de esta investigación recomienda que tanto la estructura externa como la estructura interna de la secuencia narrativa deberían ser abordadas desde la primaria, pues la primera le otorga un esquema de organización a la historia y la segunda, garantiza el desarrollo de la intriga a través de una narración llena de descripciones de los personajes, de las acciones, de las situaciones y del ambiente. (TGML UPEL1)

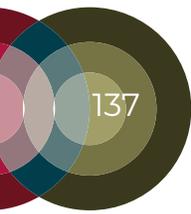
En segundo lugar, para el tratamiento metodológico se puede alternar el uso de los cuatro textos analizados, ya que todos hacen uso de lo inductivo y lo deductivo para la enseñanza de la oralidad (TGML UPEL 3).

En general, estos modos conforman la organización discursiva de las distintas secciones del TGML. Sin embargo, prevalece el argumentativo dado que, en primer lugar, la argumentación es una condición inseparable del lenguaje (García Negroni y Tordesillas, 2001); y, en segundo lugar, el TG es un discurso académico en el cual se incluyen evidencias variadas para sustentar puntos de vista, comprender o refrendar los razonamientos de otros y convencer a los interlocutores de los planteamientos propios en el marco de la disciplina, pues “lo que cuenta como argumento persuasivo y tono apropiado es cuidadosamente construido para una audiencia específica” (Hyland, 2000, p. 3). En efecto, el TG supone una argumentación demostrativa para articular marco teórico, interrogantes o hipótesis, datos y conclusiones; una argumentación persuasiva a fin de comunicar apropiadamente los resultados; y una argumentación dialéctica caracterizada por el diálogo y la confrontación con otros puntos de vista (Padilla y Carlino, 2010).

Espacio de locución

El modo enunciativo predominante en el TGML es el delocutivo, aspecto relacionado con el lenguaje formal, objetivo e impersonal que caracteriza a la producción científica. Se explota la tercera persona de singular con lo cual se “degrada o ensombrece la prominencia del participante que analiza, muestra, presenta, concluye, idea, revela a favor de la información o conocimiento que se desea transmitir” (Díaz Blanca y Romero, 2011).

De hecho, desde las instituciones universitarias se promueve la redacción caracterizada por el empleo de la tercera persona que se apoya en las construcciones impersonales o pasivas; no obstante, se hacen excepciones cuando se trata de textos bajo “enfoques cualitativos, interpretativos, u otros que estén fundamentados en procesos reflexivos del autor [pues], pueden redactarse total o parcialmente en primera persona, según se estile en la literatura y convenga para la mejor presentación y claridad de la exposición” (Manual UPEL, 2006, p. 45). Asimismo, se fomenta el uso de la primera persona del plural, cuando se justifica como manifestación de humildad, “aun tra-



tándose de obras individuales, puesto que casi nunca empleamos ideas completamente propias, sino que construimos sobre la labor de quienes nos precedieron. El ‘nosotros’ sería, así expresión del colectivo intersubjetivo que hace avanzar a la ciencia” (Manual de Tesis Doctorales, Trabajos de Grado y Trabajos Especiales, UCV, 2004).

A pesar de la prominencia del modo delocutivo, se encontró el elocutivo en diez (10) de los cuarenta y dos (42) pasos retóricos del TGML, representado mediante el manejo de la primera persona del plural (Bolívar, 2016). Los tesisistas apelaron a la elocución al momento de tomar posiciones críticas ante otros planteamientos, justificar decisiones metodológicas, involucrar al destinatario en la problemática tratada y referir voces ajenas que avalan posturas personales o el diálogo con otros puntos de vista y discursos. Por ejemplo:

La novedad del estudio que presentamos radica en el estudio de dos versiones en lengua wayuu... (TGML LUZ 4).

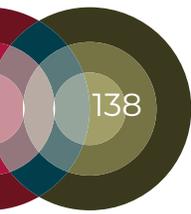
Esto nos permitirá demostrar la existencia de mecanismos propios de elaboración de cada versión y la intervención de Miguel Ángel Jusayú como autor individual del relato (TGML LUZ 4).

Igualmente podemos citar como antecedente de este trabajo, la investigación de García (2002) bajo el título... (TGML UPEL 5).

En suma, podríamos denominar a este grupo como textos informativos, ya que la finalidad de la mayoría de ellos. (TGML UPEL 6)

Por otra parte, según los objetivos de información y persuasión/demostración, los sujetos comunicantes (tesisistas) contraen dos roles discursivos: informativo y demostrativo. El rol informativo, propio de los textos académicos (Figueras y Santiago, 2009), se destaca mediante el suministro de datos, instrucciones y descripciones que establecen la temática e indican su relación disciplinar, referencias históricas, definición de teorías, reseña de antecedentes del problema investigado, objetivos planteados, caracterización del corpus, cita de artículos de las leyes, resultados, entre otros. Como ejemplos tenemos:

Los marcadores del discurso forman parte de la lengua y desde hace unas décadas han recibido especial atención desde un enfoque pragmático en el que se ha considerado la participación de estas unidades enfatizadoras e inferenciales en el discurso como... (TGML LUZ 3).



Esta investigación pretende dar a conocer el comportamiento general de las consonantes líquidas implosivas (...). Para tal cometido, se estructuraron unos objetivos que correlacionan las variables lingüísticas con las sociales (TGML UPEL 4).

En el idioma español podemos encontrar una gran diversidad de fenómenos lingüísticos y diversas ramas que se encargan del estudio de cada uno de ellos, la fonetología, término introducido por Chela-Flores en el cual se unifica la fonética y la fonología... (TGML LUZ 1).

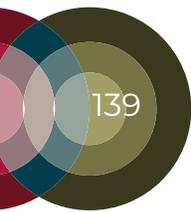
La realización canónica de /-l/ posnuclear en Maracay se presenta con características de regla categórica. Esta situación trae consigo que las demás variantes alcancen poco relieve –menos del 1 %–. (TGML UPEL 4)

Igualmente, el tesista asume el rol persuasivo/demostrativo para convencer a su audiencia directa (tutor y jurados) de la existencia de un problema susceptible de ser investigado, formación a nivel de investigador, manejo de fundamentos teóricos y metodológicos, conocimiento de la disciplina y tema, así como competencias para reportar por escrito la investigación. Efectivamente, los hallazgos en estudios de géneros académicos revelan que:

Los textos solicitados en la formación universitaria están orientados a demostrar el saber y el hacer, es decir, los estudiantes requieren escribir para acreditar el dominio de contenidos, así como demostrar capacidades para hacer aquellas actividades que les serán exigidas en el ámbito profesional – laboral. (Tapia y Burdiles, 2012, p. 171)

El rol persuasivo se entiende como un procedimiento o una estrategia discursiva (Basanta Zamudio, 2009) que induce al receptor a hacer parte de las ideas expuestas por el tesista. Así, el TGML y la tesis doctoral de lingüística, si bien difieren en cuanto al nivel de profundidad con que debe abordarse la disciplina y los fines esperados en cada nivel de estudios (Valarino, Yaber, Cemborain, 2011), coinciden en la necesidad de persuadir a los lectores (Gallardo, 2012) para que compartan los planteamientos y aprueben la incorporación del nuevo conocimiento al campo lingüístico. Para ilustrar el rol persuasivo en el TGML se muestran los siguientes casos:

La presencia de este trastorno en un niño, niña o adolescente implica una planificación exhaustiva por parte del docente, pues su atención no es la misma que la de un joven que no presenta ningún trastorno, por ende, las estrategias y los recursos a utilizar deben ser seleccionados rigurosamente. Es por esta razón que existen varias leyes que apoyan la atención a las personas con necesidades educativas especiales... (TGML UPEL1).



La presente investigación es un estudio descriptivo. Bisquerra (1989) define los estudios descriptivos como (...) Este estudio es descriptivo cuantitativo por cuanto se caracteriza por... (TGML UPEL 4).

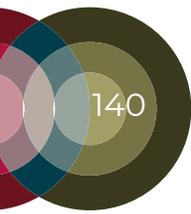
Espacio de relación

Se establecen vínculos que transitan de la asimetría a la simetría. En principio, tesistas, tutores y jurados mantienen incompatibilidades en términos de grados académicos (aspirantes a magíster o doctores), posiciones de poder dentro de la organización administrativa (no autoridad/autoridad institucional), membresía y trayectoria en la comunidad lingüística (investigadores consolidados, autores de artículos científicos, ponentes, etc./nuevos ingresantes), prestigio académico y notabilidad disciplinar (sin autoría/con autoría). En la Tabla 5 se describen estas relaciones en función de la finalidad del TG y las intenciones de los participantes en el proceso de enunciación.

Tabla 5. Espacio de relación entre tesista y comité evaluador

Objetivo	Intenciones del “yo” (tesista)	Efectos esperados en el “tú” (tutor y jurados)	Relaciones entre los actores sociales
Persuasión	Quiere “hacer creer” sobre la importancia de la investigación y sus aportes a la disciplina lingüística o a la didáctica de la lengua.	“Crear” por persuasión sobre la importancia de la investigación y los aportes a la disciplina o la sociedad.	Relación asimétrica fundada en la trayectoria e implicación en la comunidad disciplinar: nuevo ingresante a la comunidad lingüística o miembro de esta que necesita la acreditación e investigador que ya se desenvuelve en este espacio.
Información	Quiere “hacer saber” sobre su investigación a través de la presentación de un reporte escrito y dar a conocer una temática del área disciplinar.	“Deber saber” sobre el tema disciplinar, la problemática identificada, los estudios previos, el sustento teórico-metodológico y los posibles resultados; así como “deber saber” sobre la construcción del género discursivo tesis.	Relaciones asimétricas basadas en estatus académico: estudiante/investigador en formación en un área disciplinar (próximo a alcanzar un grado de magíster) y docente/investigador con formación en el área (grado de magíster o doctor); así como en experiencia y prestigio: escritor de experiencia intermedia y escritor con mayor grado de experticia en la escritura de tesis y publicación de artículos de investigación, que decide si la construcción se ajusta o no a las convenciones del género.

Nota: Elaboración propia.



Durante el proceso de investigación y construcción discursiva, el tesista activa la aplicación de procesos cognitivos, metacognitivos y discursivos que lo encauzan a formarse no solo a nivel disciplinar, sino también en lo personal y profesional. En la mediación tutorial, este debe apropiarse de ideas inherentes a un determinado campo del saber, actitudes positivas hacia el aprendizaje y la investigación, y estrategias metacognitivas para resolver problemas de investigación (González, 2007).

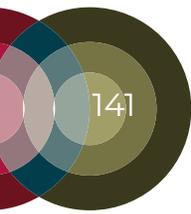
En tal sentido, una vez que culmina su investigación, alcanza conocimientos y habilidades del quehacer investigativo de su área disciplinar y en una temática específica. Al lograr convencer a los interlocutores (jurados y tutor) de su formación lingüística puede entablar con ellos un trato simétrico, lo que conducirá a realizar investigaciones en conjunto, crear alianzas académicas y fundar afinidades profesionales y/o personales. El dominio de la disciplina lingüística supone la aplicación de sus principios epistemológicos, formas de razonamiento y convenciones discursivas, tal como lo señala Carlino (2006):

En realidad, la tesis tiene una doble audiencia: una que está en posición asimétrica respecto del que presenta la tesis (el director y el comité evaluador), pero, por otro lado, al hacer la tesis, el tesista se convierte en experto en su microtema y entonces comienza de alguna manera a ser par de ellos. (p. 14)

CONCLUSIÓN

El objetivo de este estudio fue describir las normas psicosociales y discursivas que determinan, en parte, el proceso de producción y recepción del trabajo de grado de maestría en el contexto de la comunidad lingüística, con base en el enfoque semiodiscursivo de Charaudeau (2003, 2004, 2006, 2009, 2012).

Bajo esta perspectiva, el TG surge, se desarrolla y adquiere sentido en una situación de comunicación. El intercambio se efectúa en el ámbito científico de la dinámica universitaria, a través de un documento escrito construido según normas institucionales. Desde la instancia de producción, el tesista informa a tutores y jurados sobre su investigación (legitimado en su condición de aspirante a grado que ha cumplido una serie de requisitos previos) y demuestra (según una cierta posición de especialista en el tema e investigador) la existencia de un nicho de investigación y la importancia de abordarlo, las competencias para desarrollar el estudio, el cumplimiento de criterios para la construcción del texto y la idoneidad de sus decisiones temáticas, teóricas y metodológicas. Desde la instancia de recepción, el tutor y los jurados tienen la intención de evaluar estos aspectos.



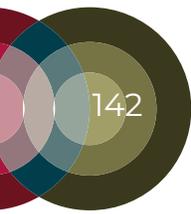
El tesista prevé una serie de efectos de sentido en su audiencia, como “deber saber” sobre el tema disciplinar y sus fundamentos teóricos, “tener que aceptar” sus demostraciones y “tener que evaluar(las)”. Sin embargo, no espera que se valore la estructura retórica del TG de conformidad con la disciplina lingüística, asunto que sí es determinante para el comité evaluador que actúa como “filtro constructivo” y para la comunidad discursiva. Se requiere, por tanto, el establecimiento de acuerdos en esta dirección.

Con respecto a las normas discursivas, se observa que la finalidad de informar y demostrar provoca que el enunciador (tesista) contraiga dos roles discursivos: informativo y demostrativo y elija, fundamentalmente, el modo de organización argumentativo. Esta argumentación depende, a su vez, de las relaciones asimétricas entre tesista y comité evaluador, y la necesidad de lograr legitimidad, aceptación y adhesión favorable para que el TG sea aprobado. Igualmente, la identidad de los participantes define el modo enunciativo empleado, en este caso, se destaca en delocutivo. Las circunstancias materiales, es decir, el hecho de que el TG sea escrito influye en la manera en que se presenta la información. Por último, la condición temática incide en la función de su potencial de actualidad, socialidad y notabilidad que caracteriza la investigación presentada.

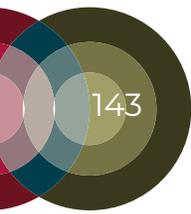
En tal sentido, y en el marco de la alfabetización académica, el contrato comunicativo, en términos de estas normas psicosociales y discursivas, debe ser reconocido, comprendido y aceptado por los actores comprometidos con el TG para que la experiencia sea exitosa.

REFERENCIAS

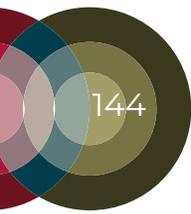
- Ander Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Lumen.
- Araya, E. (2013). *Abecé de redacción. Una guía accesible y completa para escribir bien*. Océano Expres.
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Episteme.
- Barrera, L. y Fraca, L. (2004). *Psicolingüística y Desarrollo del Español I*. Monte Ávila.
- Bassols, M. y Torrent, A. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Eumo Editorial.
- Bathia, V.K. (1993). *Analysing Genre: Language use in professional setting*. Logman.
- Basanta Zamudio, G. (2009). *Comunicación persuasiva y mediación de conflictos organizacionales en universidades experimentales del Zulia*. Laurus <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120642006>.
- Bolívar, A. (2016). *Organización retórica-discursiva del trabajo de grado de Maestría en Lingüística*. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas].



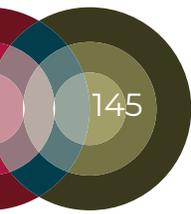
- Bolívar, A. (2019). Caracterización retórica-discursiva del trabajo de grado de maestría en lingüística: aportes para el estudio de su configuración. *Letras*, 59 (95), 2019, pp. 99-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8548748>
- Bolívar, A. y Beke, R. (2011). La alfabetización en el discurso académico. Bolívar, A. y Beke, R. (Coord). *Lectura y Escritura para la Investigación*. Caracas: UCV. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Bunton, D. (2002). Generic moves in Ph.D. thesis introductions. J. Flowerdew (Coord.). *Academic discourse*. Essex: Pearson Education, 57-75.
- Burdach Rudloff, A.M. y Pons Galea, H. (2003). Modos y modalidades en el género publicitario de seguros. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134517976005>
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4243793.pdf>
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere* (9)30, 415-420. <https://www.academica.org/paula.carlino/15.pdf>
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. https://docs.google.com/document/d/1brh-Xb-yb5YLzLCosc0rCg7yo_tOb2FW-X0hYrZHQ7CQ/edit?hl=en_US&pli=1#
- Castañeda, J., De la Torre, M., Morán, J. y Lara, L. (2005). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Castro, M. C. y Sánchez, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 50 XXXVII (148), 50-67. https://perfiles-educativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/49311
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social.*: Gedisa.
- Charaudeau, P. (2004). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Signos*, 37(56). www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342004005600003&script=sci_arttext
- Charaudeau, P. (2006). El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: Normas psicosociales y normas discursivas. *Opción*, (22) 049. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S101215872006000100004&script=sci_arttext
- Charaudeau, P. (2009). Análisis del discurso e interdisciplinarietà en las ciencias humanas y sociales. L. Puig (Coord.). *El discurso y sus espejos*. Universidad nacional Autónoma de México.
- Charaudeau, P. (2012). Los géneros: Una perspectiva sociocomunicativa. En Shiro, M, Charaudeau, P. y Granato, L. (Coord.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Iberoamericana / Vervuert.
- Consejo Nacional de Universidades (2001), Normativa General de los Estudios de Postgrado para las Universidades e Instituciones debidamente autorizadas por el Consejo Nacional de Universidades. <http://www.ccnpg.gob.ve/baseslegales.asp?id=normativa>



- Díaz Blanca, L. y Romero, J. A. (2011). Estructuras desagentivadoras en resúmenes de artículos científicos. *Opción*, 27 (64). <http://www.redalyc.org/pdf/310/31021828006.pdf> [Consultado: 2013, marzo 15].
- Díaz, L., Arnáez, P., Acevedo, M. y Vargas, M. (2006). Instrumento para la evaluación de proyectos de trabajo de grado de la maestría en lingüística: Material didáctico de apoyo. Maracay: UPEL.
- Gallardo, S. (2012). El discurso académico especializado: aportes para la caracterización de la tesis doctoral. En Shiro, M; Charaudeau, P. y Granato, L. (Coord.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 167-197). Iberoamericana Vervuert
- García Negroni, M. y Tordesillas, M. (2001). *La enunciación en la lengua: de la deixis a la polifonía*. Gredos.
- Gianmatteo, M. (2002). El aprendizaje del léxico necesita un contexto. Material mimeografiado: Programa informativo sobre la lengua castellana.
- González, C. (2006). Los sujetos participantes en los editoriales de la prensa escrita chilena. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000200003>
- González, F. (2007). Modelos didácticos de base cognitiva. En González F. (Coord.). *El Sistema de mediación tutorial* (pp.13-36). Maracay: CIEP-NIJIPMAR
- Harvey, A. y Muñoz, D. (2006). El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos. *Estudios de Filología*, 41, 95-114. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132006000100008
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a ed.) Mc Graw Hill.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Longman.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. Continuum.
- Jara Solar, I. (2013). Descripción funcional de introducciones de tesis doctorales en las disciplinas de química y lingüística. *Onomázein*, 28, 72-87. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134530174005>
- López Díaz, R. (2021). Un análisis semiolingüístico de los comentarios realizados por los usuarios de la prensa en línea, Las últimas elecciones de Chávez en El País y le Monde. *Quórum Académico*, 18(1), 32-51. <https://www.redalyc.org/journal/1990/199069258003/>
- Martínez, M. C. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso, perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Universidad del Valle- Unesco.
- Martínez Migueles, M. (2008). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Trillas.
- Moyano, E. (2000). *Comunicar ciencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 44(1), 95-118. <https://media>.



- utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/86-incidencia-de-la-lectura-de-pares-y-expertos-en-la-reescritura-de-tramos-del-trabajo-de-tesispdf-psQKc-articulo.pdf
- Ochoa Sierra, L. y Moreno Mosquera, E. (2019). Estructura y movidas de la sección “metodología” en tesis de posgrado de educación. *Enunciación*, 24(2), 133-151. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.14772>
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 31-57. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/4164/3167>.
- Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. Parodi, G. (Coord.) *Alfabetización Académica y Profesional. Perspectivas contemporáneas*. Academia Chilena de la Lengua / Planeta. <https://www.academica.org/paula.carlino/45>.
- Parodi, G. (2008). Géneros Académicos y Géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer. http://www.euv.cl/archivos_pdf/generos.pdf
- Perales, M.; Sima, E.; Valdez, S. (2014). Movimientos retóricos en las conclusiones de tesis de licenciatura en antropología social: un estudio sistémico-funcional. *Escritos*, 45, 33-60. https://www.researchgate.net/publication/320475294_Movimientos_retoricos_en_las_conclusiones_de_tesis_de_licenciatura_en_antropologia_social_un_estudio_sistemico-funcional
- Piedra Salomón, Y. y Martínez Rodríguez, A. (2007). Producción científica Ciencias de la información, 38 (3). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181414861004>
- Pineda, A. y Molero, L. (2011). Contrato comunicacional y representaciones sociales de la tecnología robótica. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 8 (3). <http://produccioncientificaluz.org/index.php/enlace/article/view/13689/13672>
- Pinto, N. (2013). Maestría en Lingüística. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara. <https://prezi.com/nibsmvvekpra/maestria-en-linguistica/>
- Ruiz Bolívar. Arenas de Ruiz, B. y Torres de Jiménez, F. (2005). Evaluación de la calidad de los trabajos de grado de la Maestría en Educación de la UPEL- IPB. <http://es.scribd.com/doc/36408948/Evaluacion-de-la-Calidad-de-los-Trabajos-de-Grado-de-la-Maestria-en-Educacion-de-la-UPEL-IPB>
- Sánchez, I. (1992). Hacia una Tipología de los órdenes Discursivos. Trabajo de grado no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Sánchez, I. (1993). Coherencia y Órdenes Discursivos. *Letras* 50, 61-81.
- Sánchez Martínez, A. V. (2000). La macro-operación descriptiva. Sus operaciones lógico-discursivas. *Revista de humanidades. Tecnológico de Monterrey*, 8. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38400813>
- Saussure, F. (1980). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada S.A.



- Serrano de Moreno, S. y Villalobos, J. (2006). La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica. Mérida: CODEPRE. Publicaciones Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes.
- Swales, J. M. (1990). Genre Analysis. English in academic and research settings. Australia: Cambridge.
- Swales, J. (2004). Research Genres. Explorations and applications. Cambridge University Press.
- Tapia Ladino, M. y Burdiles Fernández, G. (2012). La organización retórica del marco referencial trabajo social. Revista Alpha, 35. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22012012000200011&script=sci_abstract
- Universidad Central de Venezuela (2004). Manual para la elaboración de Tesis Doctorales, Trabajos de Grado y Trabajos Especiales Primera edición según las observaciones realizadas en las V Jornadas de Autoevaluación del Centro de Estudios de Postgrado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Central de Venezuela (UCV). <http://www.postgradofcjp.org.ve/manual160204.pdf>. [Consultado: 2013, marzo 15].
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (2006). Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales. FEDUPEL.
- Universidad del Zulia (2014). Reglamento para la presentación de trabajos en la Universidad del Zulia. http://www.posgrado.fing.luz.edu.ve/index.php?option=com_content&task=view&id=476&Itemid=240
- Valarino, E. Yáber, G. y Cemboraín, M.S. (2011b). Metodología de la investigación. Paso a paso. Trillas.
- Venegas, R.; Núñez, M.T.; Zamora, S. y Santana, A. (2015). Escribir desde la pedagogía del género. Guías para Escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura. <https://r.issu.edu.do/l?l=13204d2V>
- Venegas, R.; Zamora, S. y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. Signos, 49(S1) 247-279. DOI: 10.4067/S0718-09342016000400012



**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

El desarrollo de un enfoque crítico en la enseñanza del español como lengua extranjera: creencias docentes

*The development of a critical approach in the teaching
of Spanish as a foreign language: teaching beliefs*

ENCARNACIÓN ATIENZA

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.

<https://orcid.org/0000-0001-7207-404X>

encarnacion.atienza@upf.edu

M^a VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELLO

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Lingüística y Literaria, Universidad de Barcelona.

<https://orcid.org/0000-0002-5262-9500>

vicentagonzalez@ub.edu



RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación llevada a cabo en el contexto de la enseñanza de lenguas con el objetivo de aproximarse a las creencias que manejan los docentes sobre lo que supone el desarrollo de un enfoque crítico, de dónde parten dichas creencias y cómo incorporan actividades que ayuden al desarrollo de dicho enfoque crítico en sus clases. Para alcanzar estos objetivos, se han recogido datos desde una perspectiva metodológica cualitativa, específicamente, se ha entrevistado a cuatro docentes en activo, con amplia formación y experiencia. Los resultados a los que se ha llegado indican la dificultad para acotar qué se entiende por desarrollo de un enfoque crítico, así como la variedad de propuestas didácticas relacionadas con el intento de desarrollarlo en el aula de lenguas. Estos resultados están en consonancia con la diversidad de disciplinas teóricas que incorporan el vocablo “crítico” en su denominación, lo que dificulta una aproximación por parte de los docentes a lo que supone el desarrollo de un enfoque crítico en sus propuestas didácticas.

Palabras clave: Actitud crítica, competencia crítica, pensamiento crítico, estudios críticos del discurso, lingüística aplicada crítica, creencias del profesorado.

ABSTRACT

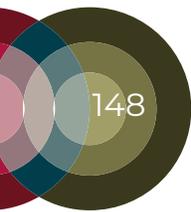
This article presents the results of a research carried out in the context of language teaching with the aim of approaching the beliefs that teachers have about what the development of a critical approach entails, where these beliefs come from and how they incorporate activities that help the development of such a critical approach in their classes. To achieve these objectives, data were collected from a qualitative methodological perspective, specifically, four in-service teachers with extensive training and experience were interviewed. The results obtained indicate the difficulty in defining what is meant by the development of a critical approach, as well as the variety of didactic proposals related to the attempt to develop it in the language classroom. These results are in line with the diversity of theoretical disciplines that incorporate the word “critical” in their denomination, which makes it difficult for teachers to approach what is meant by the development of a critical approach in their didactic proposals.

Keywords: Critical attitude, critical competence, critical thinking, critical discourse studies, critical applied linguistics, teacher beliefs.

Como citar este artículo:

Atienza, E., González Argüello, M. (2024). El desarrollo de un enfoque crítico en la enseñanza del español como lengua extranjera: creencias docentes. *Zona Próxima*, 40, 146-170.

Recibido: 22 de julio de 2022
Aprobado: 20 de septiembre de 2023

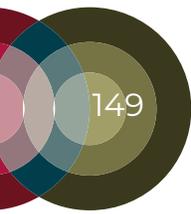


INTRODUCCIÓN

Criticar, en su uso genérico, implica analizar, valorar, tener criterios y tener conocimiento de la materia. Por lo que respecta al valor etimológico, el adjetivo ‘crítico’ (capaz de discernir) redundante en la noción recogida ya en la acepción principal. Por lo que respecta al origen del término, siguiendo a Leal (2003), se puede hablar, por un lado, del concepto de crítico/crítica como erudición. Es este un uso clásico, atendiendo a su valor filológico. Sin embargo, la dificultad de aproximarse al concepto se refleja en la proliferación del concepto en la denominación de muchas corrientes teóricas, de ámbitos diversos, no siempre relacionados. Este artículo se centra en el uso del adjetivo en disciplinas o corrientes teóricas que han tenido interés para la lingüística y la enseñanza; en concreto, para la enseñanza de las lenguas, para a continuación analizar las creencias de lo que se entiende por el desarrollo de un enfoque crítico entre el profesorado de español como lengua extranjera (de ahora en adelante, ELE), puesto que se parte de la hipótesis de que la sobreabundancia del vocablo “crítico” en teorías y disciplinas muy variadas puede comportar una confusión conceptual cuando se plantea el desarrollo de un enfoque crítico de la enseñanza.

PROBLEMÁTICA PLANTEADA

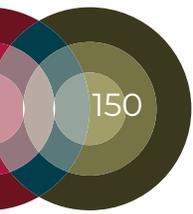
Con la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt nace el concepto moderno de ‘crítico’, entendido como una actitud de cuestionamiento y reformulación de fenómenos sociales, teniendo en cuenta el contexto sociopolítico y económico en que tienen lugar (Siegel y Fernández, 2000; Leal Carretero, 2003). De hecho, la teoría crítica está en el germen de un amplio espectro de corrientes que critican la relación entre poder y discurso, la industrialización de la cultura o la alienación que provoca el capitalismo en el ser humano, entre otros temas. Así, son muchas las disciplinas y corrientes teóricas que parten de una perspectiva crítica, como hecho definitorio de su epistemología, tales como las corrientes teóricas feministas, antirracistas, decoloniales o culturales, por citar algunos ejemplos (Cassany y Castellà, 2010). Para acotar el campo, circunscribimos el estado de la cuestión a aquellas consideradas como tal ya en su denominación. Aun con todo, estas siguen siendo muchas y de campos científicos muy diversos, como la matemática crítica, la educación física crítica, entre otras. Un segundo círculo concéntrico de menor diámetro, lo conforman aquellas que directa o indirectamente han incidido en la enseñanza. Lo cierto es que la elevada proliferación de disciplinas denominadas críticas, muchas veces desconectadas entre ellas, puede provocar confusión, como ocurre entre la pedagogía crítica (también denominada sociología de la educación) y el pensamiento crítico, ya que no guardan relación entre sí, más allá de la atribución con que se denominan.



La pedagogía crítica (término acuñado por Giroux, 2003) se embebe de la teoría crítica de la Escuela Frankfurt, también del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de Birmingham y de teóricos como Gramsci. Parte del supuesto de que la actividad pedagógica no es inocente ni neutral; además, considera que el estudiante está en el centro del proceso educativo, fomentando su autonomía y la toma de decisiones, empoderándolo, en terminología propia de la pedagogía crítica. Desarrollada por Freire (1921-1997), propugna el desarrollo de un modelo de alfabetización basado en concienciar al estudiante sobre su propia realidad, con el fin de convertirse en un agente de cambio y producción cultural (Freire 1967, 1970). Se interesa por desarrollar lo que denominan conciencia crítica, entendida como la comprensión del mundo que permita descubrir las contradicciones políticas y sociales existentes para transformarlas y liberar al individuo. La educación es entendida, pues, como una tarea política y ha de permitir al estudiante desvelar críticamente el mundo. Para ello, Freire considera primordial una pedagogía de la pregunta, esto es, que el estudiante aprenda a hacer y hacerse preguntas que le permitan indagar y cuestionar lo planteado. Desde las premisas de la pedagogía crítica, la educación es concebida, pues, como un espacio para la construcción de una sociedad más justa. En cualquier caso, la pedagogía crítica como tal no ha desarrollado un método crítico general para la enseñanza de lenguas, aunque sus principios generales pueden ser extrapolables (Crookes, 2013).

La otra gran propuesta educativa crítica es la del movimiento del pensamiento crítico (*critical thinking*), que, aunque no guarda relación en sus orígenes con la pedagogía crítica, sí coincide casualmente con algunos de sus principios. El pensamiento crítico, opuesto al llamado pensamiento egocéntrico, propicia que el estudiante aprenda a razonar y sustentar su pensamiento en cualquier área del conocimiento, mediante la formulación de problemas y preguntas, la documentación y evaluación de la información relevante, entre otros procedimientos.

Acotando ahora la circunscripción del vocablo “crítico” al ámbito de la lingüística, por un lado, y de la enseñanza de lenguas, por otro, deben señalarse diversas corrientes teóricas, si bien tales planteamientos críticos parecen haberse realizado desde postulados teóricos distintos, con poca o nula relación entre ellos, como apunta Yamada (2009). Por un lado, la lingüística aplicada crítica, también denominada lingüística aplicada con actitud, fue propuesta hace ya más de tres décadas por C. Candlin (1990), quien formuló la pregunta: ¿qué ocurre cuando la lingüística aplicada se vuelve crítica? Abarca un conjunto de enfoques —cada uno de ellos con diversidad de planteamientos—, entre los que destacan los trabajos de los estudios críticos del discurso (ECD) o los de literacidad crítica, interesados en investigar el modo en que las relaciones lingüísticas y discursivas se vinculan con las relaciones del poder y de la estructura social (Pennycook, 2001, p. 10).

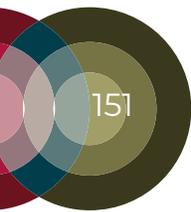


Por lo que se refiere a la literacidad crítica, hay diversos enfoques englobados bajo esta etiqueta, como se ha dicho. Genéricamente, el interés radica en analizar las relaciones de los usuarios con las prácticas vernáculas y letradas (esto es, las prácticas sociales donde interviene el uso lingüístico tanto en contextos informales como en contextos académicos), así como la relación entre ambos tipos de prácticas, además de interesarse por estudiar el grado de disponibilidad, acceso y apropiación a dichas prácticas. La aplicabilidad didáctica se ha llevado a cabo desde varios enfoques, que comparten un objetivo: que el estudiante sea capaz de apropiarse de nuevos géneros discursivos, en cualquiera de sus manifestaciones, y sea capaz también de interpretar pragmática y contextualmente prácticas vernáculas y letradas. Debe tenerse en cuenta que, en tales planteamientos, se procura contextualizar el alfabetismo, pero sin politizar, en aras de la transformación social; carece, pues, de una crítica al poder y de una visión de cambio (Pennycook, 2001). Leer críticamente significa aceptar la relatividad de cualquier interpretación, incluso la propia; de hecho, cabría subrayar que sobre todo la relatividad de la interpretación propia.

Ahora bien, lo relativo no debe conducir necesariamente a admitir cualquier interpretación, como argumentan sus detractores, sino a una visión plural del mundo y respetuosa con las opiniones ajenas, que no tiene por qué ser neutral ni conformista, ni renunciar a convencer al otro por la única vía del diálogo. En el ámbito del español como lengua extranjera, destacan los trabajos de Martín Peris (2009) y López y Martín Peris (2010, p. 508), en que se plantea cómo abordar el desarrollo de, en palabras de los autores, competencia crítica en estudiantes de ELE. Según estos autores, desde una perspectiva sociocultural, escribir y leer críticamente significan manejar los diversos tipos de discursos desde una actitud activa y una mirada personal, posicionándose ideológicamente ante el contenido.

Por otro lado, el movimiento denominado *Critical ELT (English Language Teaching)* (Crookes, 2003) sigue muy de cerca los parámetros defendidos por Freire y la pedagogía crítica, al analizar las representaciones que aparecen en los libros de texto, investigando a qué ideología responden, no solo los materiales curriculares sino también los currículos de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Respecto a los estudios críticos del discurso (ECD), estos se interesan por investigar los discursos “partiendo de las estructuras sociales que los determinan y sus efectos en estas estructuras” (Fairclough, 1995, p. 36). En cuanto a la aplicabilidad en el aula de estas corrientes debe señalarse, siguiendo a Pennycook, que los ECD tienen sobre todo un interés investigativo más que pedagógico. Aun con todo, destacan los trabajos en esta línea de Fairclough (1992) y Wallace (2003), en el contexto del aula de segundas lenguas. Estos autores se interesan por el desarrollo en el estudiante de lo que ellos denominan la conciencia crítica de la lengua (CCL), como la proyección pedagógica de los ECD (Fairclough, 1989). Se entiende como tal la capacidad de desvelar lo que

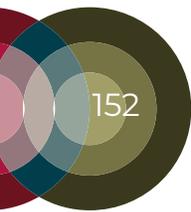


hay detrás de las prácticas lingüísticas, si bien se necesita ir más allá de simplemente involucrarse con la lectura, el análisis y la actividad deconstructiva para “explicar las formas alternativas de organización social” (pp. 16-17). Wallace (2003) se adentra también, desde los postulados de los ECD, en el desarrollo de la lectura crítica (*Critical Reading*) en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Del mismo modo, dentro de esta tradición de los ECD, deben entenderse los trabajos de Cots (2006), quien se interesa en fomentar lo que él denomina la actitud crítica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Por último, otra corriente teórica crítica, aunque no centrada exclusivamente en la enseñanza de lenguas, que toma muchos de los postulados de los ECD, es la denominada interculturalidad renovada (Dervin, 2016; Holliday, 2011).

La definición, por tanto, del objeto de estudio, el desarrollo de un enfoque crítico en la enseñanza de lenguas, y la manera de denominar el resultado de dicho desarrollo (competencia crítica, actitud crítica, pensamiento crítico, etc.) varían según sea el marco teórico del que se parta. La Tabla 1 pretende ser una sucinta aproximación a la diversidad de disciplinas denominadas críticas:

Tabla 1. Algunas aproximaciones teóricas denominadas ‘críticas’

Ámbitos	Corrientes	Algunos autores	Ideas clave	Ser crítico es
Filosófico	Teoría crítica	Foucault (1980)	La crítica como límite del gobierno, como subordinado a lo que es dado. La radicalidad de la modernidad y de la ilustración. Uso público del pensar.	Interrogar la verdad y el poder
Educativo	Pensamiento crítico	Paul y Elder (2005)	Evaluación epistemológica (pensar sobre lo que se piensa). Dudar, cuestionarse, documentarse. Hacer preguntas.	Tener capacidad analítica y reflexiva ante los hechos. Ser capaz de pensar por sí mismo. Desarrollar el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o crear.
	Pedagogía crítica	Freire (1970), Apple (1979), Giroux (1990)	Alfabetización, empoderamiento. Tomar partido, posicionarse. Liberación.	Tener herramientas para cuestionar y desafiar la dominación.
	Interculturalidad renovada, crítica	Dervin (2016) Holliday (2011)	Detectar desigualdad, tomar conciencia, otredad, identidad, representación, conciencia cultural crítica.	Detectar la desigualdad para tomar conciencia y buscar transformarla. Ser capaz de cuestionarse uno mismo.



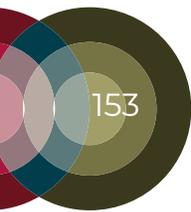
Lingüística Aplicada Crítica	Literacidad crítica	Luke y Freebody (1997), Gee (2004)	Leer tras las líneas, identificar voces incorporadas y silenciadas. Competencia crítica: posicionarse, desvelar la ideología.	Tomar conciencia del contexto. Comprender autónomamente las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean y que genera.
	Estudios críticos del discurso	Fairclough (1989), Wallace (1992), Cots (2006)	Conciencia lingüística crítica. Conciencia sociolingüística. Actitud crítica (Cots).	Detectar, desvelar y cuestionar la relación entre lenguaje, poder e ideología.
	Critical ELT	Gray (2010), Littlejohn (2012), Pennycook (2001)	Mercantilización, concepción neoliberal de la educación.	Posicionarse y actuar para transformar la realidad.

Atendiendo muy sucintamente a lo que tienen en común las disciplinas recogidas en la tabla, desarrollar un enfoque crítico comportará documentarse, cuestionarse y reflexionar sobre el uso de la lengua (en el caso de las disciplinas propiamente lingüísticas) y la realidad. En algunos casos, se añade que tales operaciones se efectúan con el fin de tomar conciencia y transformar la realidad. En otros, se puntualiza que sobre todo se trata tomar conciencia, transformar y/o ampliar el punto de vista propio. Es quizá este último punto el que genera mayor discrepancia: mientras en algunas propuestas se pone el énfasis en desarrollar el posicionamiento ideológico; en otras, lo fundamental es la capacidad de cuestionarse uno mismo, huyendo de pensamientos rígidos y dogmáticos a los que puede abocar, precisamente, la defensa del posicionamiento ideológico, por lo que se entraría en la cuadratura del círculo: fomentar el desarrollo de un enfoque crítico para acabar siendo acrítrico con el criterio propio.

En este trabajo se entiende que el desarrollo de un enfoque crítico debe encaminarse a problematizar los hechos, sobre todo el propio criterio, lo que implica el fomento de la reflexión, la empatía, la capacidad de escucha y el enriquecimiento de puntos de vista, etc. Para ello, y siguiendo con los posibles puntos de intersección entre las disciplinas comentadas, el desarrollo de un enfoque crítico deberá potenciar la capacidad de comprender e interpretar el contexto social y de hacerse preguntas.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Con el intento de seguir en la línea apuntada por los autores anteriores, el objetivo general que nos planteamos en este trabajo es indagar acerca de las creencias que manejan los docentes de



lengua sobre el desarrollo de un enfoque crítico en sus clases, para ello es necesario dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué creencias de lo que significa desarrollar un enfoque crítico tienen los docentes de lenguas con formación y experiencia?
2. ¿Qué convergencias y divergencias hay entre las creencias de los distintos docentes?

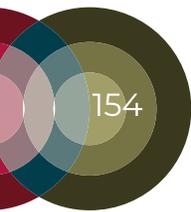
El interés del análisis radica en que conocer las creencias de lo que significa desarrollar un enfoque crítico es un paso necesario no solo para valorar el estado actual sobre el tema, sino también para detectar sus convergencias y divergencias, sobre todo, como paso necesario para la transformación docente, más allá de movimientos pedagógicos.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para comprender cómo los docentes llevan a cabo el desarrollo de un enfoque crítico en la enseñanza de lenguas, es necesario indagar en sus creencias y en cómo estas se manifiestan a través de lo que dicen y hacen. Como afirman Richards y Lockhart (1998, p. 34) “(...) lo que los profesores hacen es un reflejo de lo que saben y creen”, por lo que la investigación se plantea cualitativa y etnográfica. Los sistemas de creencias de los docentes están en la base de muchas de sus decisiones y acciones. Estas creencias se van construyendo a lo largo de su desarrollo profesional y parten de aspectos tales como su propia experiencia como alumno de lenguas y como docente, de su propia práctica, de principios basados en la educación o la investigación y también en los derivados de determinados enfoques didácticos (Richards y Lockhart, 1998, p. 36). Woods (1996) enmarca las creencias en un constructo mayor integrado por conocimientos, suposiciones y creencias (BAK por sus iniciales en inglés). Así, este autor entiende conocimiento como lo aprendido y demostrable; suposición como las aceptaciones temporales de hechos, procesos o relaciones que no tienen por qué ser demostrables; y creencias como aquello que se acepta sin que medie un conocimiento convencional o demostrable. Woods afirma que es a través de entrevistas y de las verbalizaciones sobre lo que los profesores hacen como se puede acceder a este BAK y llegar a saber qué incidencia tienen estas creencias en sus acciones didácticas.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se centra en el análisis de cuatro entrevistas a docentes en activo (con más de diez años de experiencia) de español como lengua extranjera implicados en la formación de



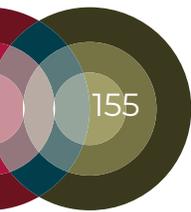
profesores. Los cuatro informantes trabajan en la zona metropolitana de una gran ciudad y han seguido procesos de formación continua, además de contar con una licenciatura y formación específica para la enseñanza de lenguas extranjeras, requisitos básicos para ser parte de la investigación. El corpus está formado por un total de cuatro docentes, a quienes nos referiremos con nombres ficticios. Estas docentes se seleccionaron mediante la técnica de muestreo en cadena, esto es, la primera de ellas fue elegida por las investigadoras. A su vez, esta informó de otro posible sujeto susceptible de ser investigado, y así sucesivamente.

METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

La aproximación al objeto de estudio —las creencias de docentes de ELE sobre qué significa desarrollar un enfoque crítico— exige una investigación en profundidad que es posible desde un paradigma interpretativo, dentro de un marco metodológico cualitativo. Asimismo, la validación de los datos se ha llevado a cabo mediante un proceso de cristalización (Ellingson, 2009), como a continuación se irá detallando. El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido la entrevista en profundidad semiestructurada y no estandarizada, grabada en vídeo, con una duración variable de 45' a 60'. Dicha entrevista se estructuró en torno a dos bloques, uno centrado en la experiencia docente, la formación inicial para la docencia y la formación específica en el desarrollo de un enfoque crítico. Y otro bloque centrado en el desarrollo de un enfoque crítico en su docencia (peso, objetivos, inicio de su implementación, propuestas didácticas específicas, definición, denominación, evaluación, dificultades para su implementación).

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas. El sistema de transcripción usado es una transcripción limpia, dado que para el objetivo de este trabajo interesa el contenido temático, pues no se han recogido los falsos inicios, titubeos o los errores gramaticales. Este instrumento, nuclear en esta investigación, permite incorporar la perspectiva émica de los participantes. En cuanto a los principios éticos, se informa a los docentes entrevistados del anonimato de los datos (estos dieron su consentimiento para el uso de los datos), así como del fin de la investigación: no se busca cuestionarlos ni evaluarlos a ellos ni sus conocimientos sobre el desarrollo de un enfoque crítico de la enseñanza de lenguas.

Respecto al procedimiento, la entrevista se genera a partir de una guía, pensada para evitar respuestas condicionadas por las preguntas de la entrevistadora. Se abordan temas y preguntas flexibles y mayoritariamente abiertas, que se van ajustando según iba siendo el desarrollo de la entrevista. Se analiza primero cada entrevista individualmente y luego se procede a contrastar los resultados de las distintas entrevistas. Dicho contraste supone un primer nivel de cristalización.



Asimismo, los sujetos entrevistados pudieron validar los resultados, lo que puede considerarse un segundo nivel de cristalización. El método de análisis empleado ha sido relacional y temático, estructurado en torno a la búsqueda de las palabras clave más frecuentes y relevantes. A partir de ahí, se establece la relación entre tales palabras clave con los términos con que constelan (fundamentalmente sustantivos y verbos) y las actitudes, opiniones y creencias que vehiculan. A continuación, se procede a un análisis temático. Estos pasos previos del análisis permitirán la ulterior configuración de las representaciones sociales. En la tabla que sigue a continuación (Tabla 2) se recoge una síntesis referida a la metodología de la investigación.

Tabla 2. Metodología de la investigación

Metodología de la investigación	Paradigma interpretativo, marco cualitativo
Corpus	Cuatro docentes de español como LE y formadoras de profesores con experiencia mínima de diez años y en constante proceso de formación continua.
Instrumentos de recogida de datos	Entrevista semiestructurada en profundidad
Método de análisis	Análisis temático y relacional

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los resultados que se presentan a continuación se derivan del análisis al que fueron sometidos los datos recogidos a través de las entrevistas a las informantes. En primer lugar, se presenta el análisis relacional para dar cuenta de las asociaciones de contenido que establecen las docentes con relación al vocablo “crítico”; en segundo lugar, se presenta el análisis temático, cuyo objetivo es profundizar en las asociaciones conceptuales expresadas por las informantes en las entrevistas a la vez que indagar en posibles aspectos comunes y aspectos divergentes en todas las docentes.

ANÁLISIS RELACIONAL

El objetivo de este tipo de análisis es identificar posibles constelaciones temáticas en los datos recogidos; para ello se transcribieron las entrevistas y se procedió al recuento manual de las ocurrencias del vocablo “crítico”, tanto de forma aislada como formando parte de algún otro concepto más amplio. El resultado de ese recuento de constelaciones en torno al vocablo “crítico” es el que se presenta a continuación (Tabla 3).

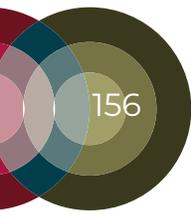
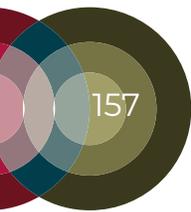


Tabla 3. Presencia del vocablo “crítico” en las entrevistas de las informantes

Berta	Azucena	Diana	Clara
Sentido crítico (8)	Lectura crítica (5)	Ser crítico (3)	Pensamiento crítico (10)
Pensamiento crítico (6)	Competencia crítica (5)	Perspectiva crítica (2)	Capacidad crítica (2)
Lo crítico (5)	Componente crítico (1)	Competencia crítica (1)	Expresión crítica (1)
Pensar críticamente (3)	Visión crítica (1)	Cuestión crítica (1)	Lectura crítica (1)
Componente crítico (2)	Ser crítico (1)	Capacidad crítica (1)	Competencia crítica (1)
Desarrollo crítico (2)	Pensamiento crítico (1)	Cuestión crítica (1)	Vertiente crítica (1)
Parte crítica (1)	Sentido crítico (1)	Pedagogía crítica (1)	Actitud crítica (1)
Reflexión crítica (1)	Analizar críticamente (1)		Visión crítica (1)
			Parte crítica (1)
Total (28)	Total (16)	Total (10)	Total (19)

Como puede apreciarse en la Tabla 3, el vocablo “crítico” cuenta con una presencia destacada en las entrevistas llevadas a cabo y además asociado a una gran variedad de combinaciones en el discurso de cada una de las informantes, lo que puede interpretarse como indicio de una difuminación, imprecisión o atomización del concepto.

Llama la atención que una de las informantes menciona “lo crítico” (Berta, cinco ocurrencias) sin sustantivo o verbo que lo acompañe. Con esa sustantivación, el adjetivo se dota de entidad propia. Esta construcción denota vaguedad conceptual, aunque en esta informante predomina el uso de la construcción “sentido crítico” (ocho ocurrencias). En cambio, en Azucena, “crítico” se asocia a “competencia crítica” (cinco ocurrencias) y específicamente a la “lectura crítica” (cinco ocurrencias), conceptos alineados con perspectivas teóricas diversas. En Diana, el concepto se vincula a “ser crítico” (tres ocurrencias), junto a “perspectiva crítica” (dos ocurrencias), con lo que, de nuevo, se envuelve al concepto de vaguedad o imprecisión terminológica. Para terminar, en Clara hay un predominio evidente de “pensamiento crítico”, término con largo recorrido bibliográfico, frente al resto de combinaciones imprecisas que maneja. Esta primera aproximación a los datos pone de manifiesto la heterogeneidad con que se usa el vocablo “crítico” entre las informantes, la alta dispersión en relación a los conceptos con los que se presenta (aparece en un total de 73 combinaciones posibles) y la imprecisión terminológica en algunos casos



(“lo crítico”, “sentido crítico”). Solo cuatro de las setenta y tres combinaciones usadas apelan directamente a nociones recogidas en disciplinas teóricas: “competencia crítica”, “pensamiento crítico”, “lectura crítica”, “pedagogía crítica”. De hecho, la falta de uniformidad en la denominación es recurrente en todas las informantes, con la salvedad ya mencionada de Azucena, en que “competencia crítica” y “lectura crítica” se alzan con un total de diez ocurrencias.

Asimismo, esta variedad de matices es lo que va a permitir analizar con detalle sus creencias en torno a la definición que manejan de lo que es el desarrollo de un enfoque crítico en la enseñanza, y cómo lo perciben en su actuación docente con sus alumnos. Se muestran a continuación dos fragmentos extraídos de las entrevistas a Berta (1) y Diana (2) con el fin de ejemplificar qué significado manejan las informantes de lo que es el desarrollo de un enfoque crítico en la enseñanza:

Berta (1):

(...) para mí el sentido crítico es el **escuchar** opiniones y **discernir** con cuáles estoy de acuerdo o más de acuerdo o más cerca y con cuáles estoy menos de acuerdo, pero siempre **comparando**, yo creo que no puede haber sentido crítico si no **comparo** esto, comparar, **ver diferentes opiniones** y a partir de ahí ver con cuál estoy más de acuerdo (...).

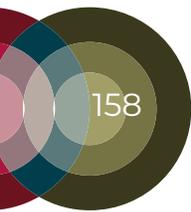
Diana (2):

(...) *respetar* más a los demás, a *entender* mejor a las otras personas que no piensan como tú. Es **cuestionarse** a sí mismo (...).

Como se puede apreciar, en las respuestas de Berta y Diana ambas parten de acciones vinculadas a la interacción con el interlocutor o con el entorno (escuchar, discernir, entender, comparar, respetar, etc.) y con uno mismo (compartir, cuestionarse). Pero, hay intervenciones en las que se vislumbra la falta de una definición clara. Se manejan conceptos relacionados con el desarrollo de un enfoque crítico que parecen haber sido integrados en el discurso, pero sin especificar nada en concreto, como puede apreciarse en el siguiente fragmento de Clara:

Clara (3):

Yo he optado por llamarlo competencia crítica, sí, porque bueno, me gusta la idea de la **capacidad** y de la **habilidad**, aunque creo que engloba la palabra competencia, ¿no? Entonces por eso me siento más cómoda hablando de competencia crítica en el aula.



En el fragmento (3), Clara pone de manifiesto cierta inconsistencia en el uso del concepto escogido por ella, el de “competencia crítica”. Parece que la docente se ha apropiado de él, puede usarlo, integrarlo en su discurso, pero sin tener una definición clara o sostenida. En una de las informantes, sin embargo, se percibe coherencia interna, como es el caso de Azucena. El concepto más mencionado por ella es “lectura crítica” (cinco ocurrencias), en clara consonancia con sus propuestas didácticas, centradas en las *fake news* y la necesidad de concienciar al alumnado del contraste de información, como se verá más adelante.

ANÁLISIS TEMÁTICO

Además del análisis relacional, se ha llevado a cabo un análisis temático con el objetivo de extraer información específica sobre diferentes áreas de interés a partir de las conexiones que establecen las informantes entre el vocablo “crítico” y los temas que van surgiendo a lo largo de la entrevista. Así, los temas con los que se ha podido establecer relación, tal como se muestra a continuación, son los siguientes: la gestación del interés por el desarrollo de un enfoque crítico, el objetivo final del desarrollo de un enfoque crítico en sus clases, la definición de un enfoque crítico y las denominaciones para referirse al desarrollo de un enfoque crítico, posibles propuestas didácticas para integrar el desarrollo de un enfoque crítico en sus clases y el efecto de dicho desarrollo en los estudiantes.

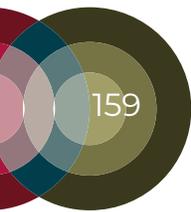
LA GESTACIÓN DEL INTERÉS POR EL DESARROLLO DE UN ENFOQUE CRÍTICO

Como ya se ha puesto de manifiesto, uno de los focos de atención en las entrevistas es indagar cómo se gesta el interés por el desarrollo de un enfoque crítico en las informantes. A continuación, mostramos un ejemplo extraído de la entrevista a Azucena en el que habla sobre ello:

Azucena (4):

Los estudiantes lanzaban preguntas con una sola interpretación. No son preguntas que permitieran acercarse a otras perspectivas. Desarrollar una actitud crítica tiene como objetivo final darse cuenta de la información recibida.

En el fragmento (4) puede apreciarse cómo Azucena, a partir de sus experiencias en el aula con sus alumnos, cree que ha de cambiar algo en las actividades que propone para propiciar que estos abandonen su actitud, centrada en su interpretación del mundo, para dar opción a otras posibles interpretaciones. Azucena, de este modo, vincula la tipología de actividades que lleva a cabo en



el aula con la falta de desarrollo de un enfoque crítico en sus alumnos y eso es lo que le da pie a introducir cambios en sus propuestas didácticas y a plantearse su propia actitud, como ella misma afirma:

Azucena (5):

Y entonces a raíz de buscar, ya pensé, claro, esto que estoy haciendo es realmente para mí. El desarrollo crítico del estudiante pasa por el desarrollo crítico del docente. Los procesos reflexivos ayudan a ese fin.

Azucena, en el fragmento (5), verbaliza una idea que parece clave para ella: para poder desarrollar un enfoque crítico en el aula ha de haber previamente un trabajo por parte del docente, quien ha de plantearse qué es lo que hace con los estudiantes, cómo lo hace, para qué, cuáles son las consecuencias en los estudiantes y, a partir de ahí, repensar su actitud y sus acciones para diseñar nuevas actividades. Por su parte, Clara y Diana (6) afirman que su interés partió de conferencias y charlas a las que habían asistido, que eso las llevó a buscar lecturas específicas y a la necesidad de indagar sobre el desarrollo de un enfoque crítico en la enseñanza, tal como lo manifiesta Diana.

Diana (6):

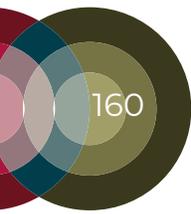
Tras una conferencia fue cuando empecé a preguntarme qué estaba haciendo yo, con qué materiales estaba trabajando y si esos materiales tenían en cuenta desarrollar el pensamiento crítico y así fue como empecé, recuerdo mucho leer a Francesc Torralba, a Atienza, a Cassany.

EL OBJETIVO FINAL DEL DESARROLLO DE UN ENFOQUE CRÍTICO EN LA ENSEÑANZA

Indagar sobre el desarrollo de un enfoque crítico pasa por saber con qué objetivo se lleva a cabo, para qué lo introducen en sus clases. En los dos fragmentos que se muestran a continuación se aprecia cómo, para Azucena, dicho desarrollo está ligado a actividades de producción lingüística.

Azucena (7):

El fomento de la lectura crítica y que este acabe redundando en la producción escrita propia.



En cambio, para Berta (8), está relacionado con algo más abstracto, como pensar, reflexionar, para finalmente centrarse en la selección de la información.

Berta (8):

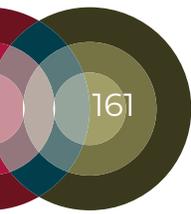
(...) plantearse dudar, no creerse todo lo que les llegue, de lo que sea, desde lo que les digo yo hasta lo que leen, hasta lo que sea lo que les dice otro profesor. Entonces primero sería esta primera herramienta de **piensa**, plantéate y no te lo tragues. Luego dónde buscar, ¿no? Fuentes, abrimos un poco campos donde buscar y luego también herramientas de **reflexión**; es decir, a veces les cuesta mucho, como tienen tanto a su alcance, ese momento de plantearse las cosas y pararse. Yo les insisto mucho en eso que no es solo buscar, abrir y coger lo primero, sino leerlo, entenderlo y **seleccionar** y buscar por qué esta fuente o esto es creíble o no, ¿no? (...).

Algo similar a Berta (8) es lo que verbaliza Clara (9): desarrollar un enfoque crítico se relaciona con la capacidad para seleccionar y cuestionar lo que se lee.

Clara (9):

(...) desarrollar una actitud crítica hacia lo que leemos, no creernos las cosas porque sí, porque aparecen allí, porque lo dice esta persona, el **dudar**, el **pensar**: 'bueno me están diciendo eso, pero, ¿qué no me están diciendo?'. Yo creo que esto es algo que como personas tenemos que trabajar, no sé; que tengamos la edad que tengamos, que seamos adultos no significa que lo hagamos, ¿no? En sus lenguas tienen un criterio, **seleccionan**, buscan, piensan, critican, entonces por qué no hacer lo mismo en español como lengua extranjera.

El comentario de Clara (9) pone de manifiesto la idea de que el desarrollo de un enfoque crítico se ha de trabajar siempre, independientemente de la edad del alumnado o de la materia que se imparta. Da por supuesto que los estudiantes tienen desarrollado un enfoque crítico en su propia lengua, pero que en la nueva lengua que están aprendiendo todavía no han desarrollado habilidades o estrategias para expresarlo. Plantea que el aula, como contexto de enseñanza formal, puede ser un buen contexto para ayudarles a hacer la transferencia de lo que saben hacer en su propia lengua a la nueva lengua que están aprendiendo.



LA DEFINICIÓN DEL DESARROLLO DE UN ENFOQUE CRÍTICO

En el análisis relacional previo ya se han presentado algunas definiciones que manejan las informantes a partir de cómo hacen referencia al desarrollo de un enfoque crítico, pero vale la pena profundizar en sus definiciones a medida que progresan las entrevistas. A continuación, en los fragmentos de Berta (10) y de Clara (11) pueden apreciarse contradicciones a medida que avanza la entrevista.

Berta (10):

(...) al pensamiento crítico, pero no en el momento, no le pongo ningún nombre, a mí no me gusta mucho esto de las etiquetitas.

Clara (11):

(...) una persona crítica tiene una actitud de poner en **cuestión**, comparar, buscar, atreverse a poner en **duda** lo que uno mismo **piensa**, indagar, etc.

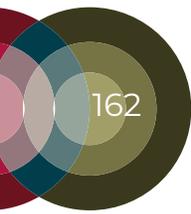
Si en el fragmento (1), Berta se mostraba segura y asociaba el desarrollo de un enfoque crítico a términos como escuchar, discernir o comparar, a medida que se adentra en el tema se muestra prudente en cómo etiquetarlo. Lo contrario sucede con Clara (3). En un principio, no podía aportar una definición y asociaba su idea a la de competencia, pero sí que lo hace minutos más tarde, introduciendo conceptos similares a los usados por el resto de las informantes (comparar, pensar, indagar). Ello lleva a plantearse de nuevo la dificultad de verbalizar qué se entiende por el desarrollo de un enfoque crítico en la enseñanza. En cambio, Azucena, en el fragmento (12), sigue en la misma línea a lo largo de la entrevista e incluso manifiesta ideas sobre su desarrollo:

Azucena (12):

(...) es el proceso de **documentación** y **búsqueda**. Luego la lectura e **interpretación**, y luego la producción.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS CRÍTICAS

En cuanto a cómo desarrollar un enfoque crítico al aula, tres de las informantes proponen actividades específicas que llevan a cabo con los estudiantes. Azucena, Berta y Diana coinciden en



cuanto a que parten de dar algún tipo de *input* (texto o imagen) para, a partir de este, plantear actividades que obliguen a los estudiantes a cuestionarse determinadas ideas.

Azucena (13):

Trabajar las *Fake news* en el aula, hacerles dudar de lo que está publicado, ayudarles a comprobar la información, a **dudar**, a **cuestionar** lo que leen.

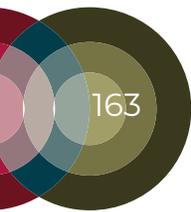
Berta (14):

Imágenes y cómics con situaciones para trabajar la **opinión**, por ejemplo, el machismo. Entonces vamos a trabajar la opinión, pero con imágenes o con *inputs* que sean un poco hirientes y que luego ellos a partir de esas imágenes, que hablen mucho de sus culturas.

Diana (15):

Propuestas a partir de actividades “cotidianas” en las que se les da protagonismo a los alumnos como presentaciones orales (una alumna escoge el tema de la homosexualidad y se genera un debate en el aula), lectura de un texto que despierte en los alumnos interés por tener **otras visiones** de la ciudad (El barrio del Somorrostro en Barcelona).

La propuesta de Azucena (13) está relacionada con la lectura crítica y el intento de desarrollar en los estudiantes la capacidad de discernir la veracidad de la información. En cambio, Berta (14) y Diana (15) parecen partir de temas ya polémicos por sí mismos o que saben por su experiencia previa que pueden generar diversidad de opiniones entre el alumnado para asegurar que haya la posibilidad de debatir entre ellos. Si, mientras las informantes se han centrado en sus creencias sobre lo que es el componente crítico, se percibían ciertas similitudes, al materializarlo, en cambio, en actividades concretas para su trabajo en el aula aparecen diferencias. Azucena (13) parece centrada en que los alumnos comprendan, busquen información de contraste y adopten la duda como herramienta de trabajo; sin embargo, Berta (14) y Diana (15) parecen poner el foco en la verbalización de las opiniones ya establecidas entre el alumnado y el contraste de estas. Aunque se ven diferencias en las percepciones de Berta y Diana, Berta se queda en un trabajo de práctica lingüística en torno a la función comunicativa de opinar, a pesar de mencionar la necesidad de asegurarse de la veracidad de la información recibida (17). Diana (15), sin embargo, va un poco más allá. Esta docente parece perseguir el objetivo final de que el alumnado pueda incorporar a su propia visión del mundo otras alternativas no contempladas previamente.



Por otro lado, Berta, que lleva a la práctica actividades similares a las de Azucena, no menciona a lo largo de la entrevista “lectura crítica”. Ambas docentes han llegado a propuestas didácticas similares desde perspectivas diferentes, a juzgar por lo que se recoge en las entrevistas: Azucena, a partir de una aproximación al concepto por medio de lecturas y formación específica; en cambio, Berta no menciona explícitamente lecturas o formación específica al respecto. Diana y Clara, por su parte, se centran en actividades que cuestionan las ideas y los estereotipos que manejan sus estudiantes.

EFFECTO DEL DESARROLLO DE UN ENFOQUE CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES

Las informantes, tras presentar sus propuestas didácticas, ofrecieron juicios de valor ante la idoneidad de estas. Estas propuestas se valoran positivamente desde que consiguen buenos resultados, como afirma Clara en el siguiente fragmento:

Clara (16):

El estudiante se ha implicado y motivado mucho más, por el hecho de desmenuzar más el texto y quizás también por las temáticas.

Aunque no sabemos si realmente propicia el desarrollo de un enfoque crítico, Clara observa beneficios en este tipo de actividades (fragmento 16). Berta (17) aprecia aspectos positivos; cree que el trabajo hecho en el aula puede introducir cambios en los estudiantes:

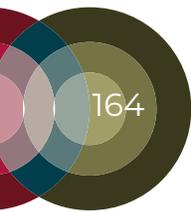
Berta (17):

Mi lema, ya sé que no llegamos a todos y que muchos no lo van a retener o no les va a importar o lo que sea, pero igual algo se les queda, se acuerdan de algo y antes de reenviar un mensaje de Whatsapp pues piensan que ‘esto igual es un bulo, voy a mirar esta página que nos dijo la profe de bulos a ver si está ahí’, o bueno, por lo menos que no sea automático.

Diana, en el fragmento 18, plantea otra cuestión, no menos interesante, sobre el posible efecto en los estudiantes y en las diferencias existentes entre ellos:

Diana (18):

(...) bueno, yo creo que depende de los estudiantes, veo que hay estudiantes que ya tienen una capacidad crítica en su vida diaria, ¿no? (...).



Así, para Diana (18), existe un beneficio en este tipo de actividades, aunque lo circunscribe a los estudiantes que ya han desarrollado una actitud crítica ante la vida. En lo que sí están de acuerdo las informantes es en la dificultad que encuentran para llevar actividades al aula que, para ellas, desarrollen un enfoque crítico. Factores como la falta de tiempo para diseñar el material, para implementarlo o la disparidad de tipología de alumnado se perciben como elementos negativos, tal como se pone de manifiesto en los siguientes fragmentos.

Clara (19):

Son actividades que requieren tiempo y la dificultad de los estudiantes para entrar en la dinámica.

Berta (20):

Nos cuesta que entiendan que eso es relevante para ellos como personas y como futuros maestros, ¿no? Y luego, claro, como para ellos no deja de ser una tarea, ¿no? pues lo que quieren es cumplirla. Entonces nos cuesta mucho que entiendan que tú vas a poner tu nombre a algo con lo que tienes por lo menos que estar de acuerdo en lo que dice y en que es veraz; en que eso que hay allí está contrastado.

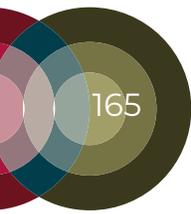
Los fragmentos de Clara (19) y de Berta (20) muestran la dificultad para convencer al alumnado de los posibles beneficios de este tipo de actividades.

DISCUSIÓN

A la vista del análisis efectuado, se observa que las docentes que han participado en esta investigación se aproximan al desarrollo de un enfoque crítico desde postulados diversos, como apuntaba Yamada (2009).

DISTINTAS APROXIMACIONES TEÓRICAS

Estas diferentes aproximaciones es fruto, en algunos casos, de lecturas o formación específica, como en el caso de Clara y Diana, y otras del sistema de creencias que manejan las docentes (Woods, 1996), como en el caso de Azucena y Berta. Así, por ejemplo, Clara (3) parte de una perspectiva en la que se acerca al desarrollo de un enfoque crítico asociándolo a la idea de competencia. En la definición que Clara aporta, se parte del concepto de competencia comunicativa de Hymes (1971) y se establece un paralelismo con la competencia crítica. En cuanto a las actividades que lleva al aula, parecen estar próximas a la idea de *Critical ELT* (English Language Teaching)



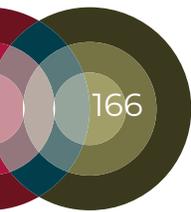
de Pennycook 2001; de ahí que, cuando Clara (16) habla del efecto de las actividades que lleva al aula, menciona el trabajo que hace con los textos en el aula (“desmenuzar”) y la búsqueda de temáticas que motiven al alumnado, aunque estas queden fuera del currículo.

Berta (14) podría parecer estar en la misma línea que Clara (16). En cuanto al trabajo que hace en el aula con sus alumnos, esta docente menciona tipos de textos muy específicos con contenidos muy marcados que podrían facilitar el cuestionamiento de ciertas representaciones, aunque, en el caso de Berta, con funciones comunicativas más generales, como la de dar opinión. Por su parte, puede apreciarse cómo Diana parece adscribirse a una postura ecléctica. Esta docente parte del presupuesto de que su alumnado ya posee una conciencia crítica que hay que aprovechar en el aula de lenguas, de que son “personas reflexivas” y como tales tienen capacidad para involucrarse en la lectura, analizar la información y extraer nueva información que vaya más allá de lo estrictamente lingüístico (18). Esta docente, a través de las actividades que lleva al aula, en su afán por propiciar entre el alumnado espacios de discusión y debate, ofrece la oportunidad a estos de que observen la realidad que les envuelve desde perspectivas diferentes a las establecidas (15). Además, por otro lado, se cuestiona si los materiales con los que trabaja tienen en cuenta el desarrollo de un enfoque crítico, lo que la aproximaría a las ideas de Pennycook (2001).

Azucena, a lo largo de sus intervenciones, mantiene la misma línea argumental, próxima a la planteada por los estudios de literacidad crítica. Su aproximación parece estar centrada en la necesidad de que su alumnado pueda interpretar el mundo a través del contraste de información, por ello habla de la necesidad de “documentación y búsqueda” (12). Esta idea, en la línea de la apuntada por Martín Peris (2009) y López y Martín Peris (2010), se mantiene cuando presenta ejemplos de actividades que lleva al aula, como las *fake news*, noticias falsas o bulos, publicadas en los medios, para que la duda y el cuestionamiento se incorporen a los hábitos de lectura de los estudiantes.

DISTINTAS MANERAS DE COMPRENDER EL DESARROLLO DE UN ENFOQUE CRÍTICO

Por otro parte, llama la atención la focalización en los verbos que usan las docentes para definir el desarrollo de un enfoque crítico en la enseñanza. En algunos momentos concretos de las entrevistas ha habido coincidencias en cuanto a los verbos que presentaban para definir dicho desarrollo, todos ellos relacionados con la interacción con el interlocutor y con el entorno (escuchar, discernir, comparar, compartir, entender, cuestionar, respetar, etc.), si bien se deja constancia



de disparidad en la definición en sí, incluso si es la misma informante. Se percibe, así, de nuevo, dispersión e imprecisión desde la perspectiva teórica.

DESAJUSTES TEORÍA-PRÁCTICA

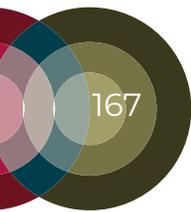
A esto se suma que se han podido apreciar diferencias en relación a los ajustes entre marcos conceptuales subyacentes y las actividades propuestas a los estudiantes, salvo en el caso, como ya se ha mencionado, de una de las informantes, Azucena, quien se mantiene coherente en su abordaje de analizar la veracidad de la información. En la transposición didáctica de Clara y Diana, cabe destacar que hay variedad y riqueza en cuanto a los objetivos que persiguen estas actividades (selección, búsqueda y análisis de la información, contraste de ideas y opiniones, presentación de otras realidades), su presentación en el aula (a través de textos e imágenes) y las formas de tratarlo (lectura, presentaciones, debates, discusiones y tareas de escritura).

En ese punto se pone de manifiesto la percepción del desarrollo del enfoque crítico como, por un lado, cuestionamiento de la información recibida a través de los medios o de cualquier otra fuente y, por otro lado, como el tratamiento de estereotipos que maneja el alumnado respecto de algunos temas que pueden plantear polémicas según su origen cultural. Otro aspecto relevante es la constricción en una de las informantes de desarrollar un enfoque crítico a opinar. Tras dar la opinión, faltaría documentarse para debatir, analizar, ampliar, cuestionar la realidad y sobre todo cuestionar sus propias percepciones sobre esta.

EFFECTOS DEL DESARROLLO DE UN ENFOQUE CRÍTICO

En lo que todas las informantes coinciden es en los efectos que ha supuesto llevar a cabo el desarrollo de un enfoque crítico. Llama la atención tal coincidencia ante la falta de uniformidad teórica señalada. Entre los efectos se destacan los beneficios que supone para el estudiante por cuanto resulta estimulante, pues según sea la tipología de alumnado es más arduo llevar a cabo este planteamiento. Otro aspecto relevante es que hay una total coincidencia en la falta de tiempo para diseñar material, así como la dificultad de crear actividades, debido quizás a la confusión teórica y de praxis de lo que supone el desarrollo de un enfoque crítico desde cada una de las disciplinas desde las que se puede abordar.

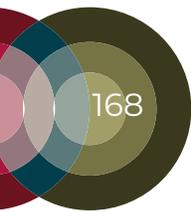
Quizás tales convergencias y divergencias entre las creencias de las informantes sean debidos a que, como ya se ha mencionado, unas informantes llegan a este concepto a partir de lecturas teóricas (Diana y Clara); otras, a partir de la reflexión sobre su propia actuación y lo que creen que



deben hacer en el aula para favorecer el desarrollo de este componente en su alumnado (Azucena y Berta). A continuación, se recoge, a modo de síntesis, en la siguiente Tabla (4), las convergencias y divergencias entre las creencias de las docentes.

Tabla 4. Convergencias y divergencias entre las creencias de las docentes

Ámbitos temáticos	Convergencias	Divergencias	
Definición		Precisión terminológica	Imprecisión terminológica
		Definición estable	Definición poco estable
		Apropiación del concepto sustentado en un valor teórico	Apropiación del concepto sustentado en un valor teórico vago o no explicitado
Origen del interés		Interés por el desarrollo de un enfoque crítico desde la práctica reflexiva o formación continua	Desconocimiento del origen del interés por el desarrollo crítico
Propuesta didáctica	Partir de un input para suscitar el desarrollo de un enfoque crítico.	Desarrollo de un enfoque crítico ligado a producción lingüística Desarrollo de un enfoque crítico ceñido a opinar	Desarrollo de un enfoque crítico ligado a funciones cognitivas abstractas: pensar, reflexionar, cuestionar(se)
Relación teoría-práctica		Ajuste entre planteamiento teórico y didáctico	Desajuste entre teoría y planteamiento didáctico
Objetivo final		Analizar la veracidad de la información	Crear diversidad de puntos de vista, opiniones, etc.
			Ampliar la visión del mundo sobre los hechos



Efecto	<p>El desarrollo de un enfoque crítico resulta beneficioso para el estudiante.</p> <p>Disparidad de tipología de alumnado.</p> <p>Dificultad en el desarrollo de actividades.</p> <p>Falta de tiempo para diseñar material.</p>	
--------	---	--

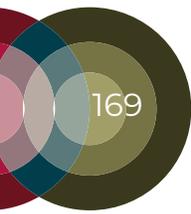
CONCLUSIÓN

Somos conscientes de que la muestra de esta investigación es muy pequeña y de que los resultados no son extrapolables a contextos diferentes, pero los resultados de nuestro análisis llevan a confirmar la hipótesis de la que se partía: la sobreabundancia del vocablo “crítico” en teorías y disciplinas muy variadas puede comportar una confusión conceptual cuando se plantea el desarrollo de un enfoque crítico de la enseñanza.

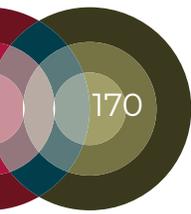
Dicha realidad pone de manifiesto que existe la necesidad de una formación y reflexión sistemática en la formación docente sobre la amplia diversidad teórica y conceptualización de lo que aborda dicho desarrollo. Dicha formación debería permitir, por un lado, transformar creencias sobre lo que supone desarrollar un enfoque crítico en la enseñanza. Para ello, parece imprescindible explicitar las creencias propias para contrastarlas con fuentes teóricas; desarrollar una visión teórica clara y organizada de lo que aporta cada disciplina; garantizar la coherencia entre las creencias que manejan las docentes de lo que significa el desarrollo de un enfoque crítico y las actividades que se llevan al aula; y, por último, permitir el fomento de una práctica reflexiva sobre este aspecto.

REFERENCIAS

- Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. Routledge.
- Candlin, C. (1990). What Happens when Applied Linguistics goes Critical? M. Halliday, A. K. J. Gibbons & H. Nicholas (Eds.), *Learning, keeping and using language*, 461-486. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.lkul2.32can>



- Cassany, D. y Castellà, J. Ma (2010). Aproximaciones a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Cots, J. (2006). Teaching 'with an Attitude': Critical Discourse Analysis in EFL Teaching. *ELT Journal* 60(4), 336-345. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl024>
- Crookes, G.V. (2013). *Critical ELT in Action: Foundations, Promises, Praxis*. Routledge.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. Palgrave Macmillan.
- Ellingson, L. L. (2009). *Engaging Crystallization in Qualitative Research: An Introduction*. Sage.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1993). Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse. *Discourse and society*, 4, 133-168. <https://doi.org/10.1177/0957926593004002002>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. Pantheon.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gee, J. (2004). *Situated Language and Learning. A Critique of Traditional Schooling*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203594216>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. MEC-Paidós.
- Gray, J. (2010). *The Construction of English: Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*. Palgrave Macmillan. DOI:10.1057/9780230283084
- Holliday, A. (2011). *Intercultural Communication and Ideology*. SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446269107>
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. J.B. Pride y J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics*, 269-293.
- Leal Carretero, F. (2003). ¿Qué es crítico? Apuntes para la historia de un término. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 245-261. <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&cr iterio=ART00372>
- López, C. y Martín Peris, E. (2010). La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos. J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (Eds.) *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, 507-516. ASELE.
- Littlejohn, A. (2012). Language teaching materials and the (Very) big picture. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 283-297.



- Luke, A. y P. Freebody (1997). Shaping the Social Practices of Reading. S. Muspratt, A. Luke, Y P. Freebody (Eds.) *Constructing Critical Literacies*, 185-225. Hampton Press.
- Martín Peris, E. (2009). Nuevas perspectivas sobre la comprensión auditiva en el aula de ELE. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 24, 5-13.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Una Guía para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600790>.
- Richards, J.C. y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Siegel, M. y Fernández, S. (2000). Critical Approaches. M. Kamil; P. Mosenthal; P. D. Pearson y R. Barr (Eds.) *Handbook of Reading Research*. 3, 141-151. Routledge.
- Wallace, C. (1992). Critical Literacy Awareness in the EFL Classroom. N. Fairclough (Ed.), *Critical Language Awareness*, 59-92. Longman.
- Wallace, C. (2003). *Critical Reading in Language Education*. Palgrave Macmillan.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making, and Classroom Practice*. Cambridge University Press.
- Yamada, S. (2009). 'Traditions' and cultural production: character training at the Achimota School in colonial Ghana. *History of Education*, 38(1), 29-59. <https://doi.org/10.1080/00467600701505102>.



**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

Arts-Based Teaching in E.L.T.: A Review of Concepts and a Proposal of Integration

*Enseñanza basada en las artes en el aula de inglés:
Revisión de conceptos y propuesta de integración*

NICOLÁS ROCHA-BERNAL

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Conrochab@udistrital.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-0022-7881>

LEIDY MARCELA VALBUENA-GARCÍA

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

CorrImvalbuenag@udistrital.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-7338-375X>

RIGOBERTO CASTILLO

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Crcastillo@udistrital.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-9527-0120>



ABSTRACT

This article reports a study about the intersection between Arts-Based and English Language Teaching. The literature review and proposal discuss the promotion of creativity in a pedagogical intervention consisting of sixteen sessions, divided into two cycles, that combine visual arts, music, acting, and literature. In the qualitative action research, 35 second graders between the ages of 7 and 9 participated. The findings suggest that Arts-Based Teaching fosters the combinational, exploratory, and transformational dimensions of creativity and enhances English language development. We propose a syllabus that contributes to holistic education. An Art-Based curriculum should promote considerable progress in the creative dimensions which deal with combinational, exploratory, and transformational thinking.

Keywords: Arts-Based Teaching, arts in E.L.T., creative dimensions, creativity, English Language Teaching.

RESUMEN

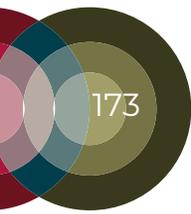
Este artículo reporta un estudio sobre la enseñanza de la lengua inglesa con el método de 'Enseñanza Basada en las Artes' para promover la creatividad. La reseña de la literatura y la propuesta versan sobre el fomento de la creatividad en una intervención pedagógica que consistió en dieciséis sesiones divididas en dos ciclos que combinaron las artes visuales, la música, la actuación y la literatura. Esta investigación-acción cualitativa tuvo lugar en un colegio de Bogotá, con 35 estudiantes de segundo grado entre los 7 y los 9 años. Los resultados indican que la enseñanza con las artes promueve las dimensiones creativas: combinacional, exploratoria y transformacional que, además, desarrollan la lengua inglesa. Proponemos un syllabus para una educación integral esperando que un currículo basado en las dimensiones creativas contribuya al desarrollo del pensamiento combinacional, exploratorio y transformacional de la creatividad.

Palabras claves: Artes en la enseñanza del inglés, creatividad, dimensiones de la creatividad, Enseñanza Basada en las Artes, lengua inglesa

Como citar este artículo:

Rocha Bernal, N., Valbuena-García, L., Castillo, R. (2024). Arts-Based Teaching in E.L.T.: A Review of Concepts and a Proposal of Integration. *Zona Próxima*, 40, 171-193.

Recibido: 18 de febrero de 2022
Aprobado: 22 de diciembre de 2023



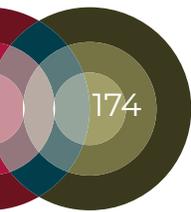
INTRODUCTION

Language education comprehends a variety of methods and approaches that stress comprehension, contextualization, and communication. Chi (2017) claims that “traditional English teaching methods cannot address the needs of current students who have a desire for creative and meaningful education” (P. 1). Therefore, Arts-Based Teaching, the purposeful use of artistic skills, processes, and experiences to foster learning in non-artistic disciplines and domains, can contribute to creativity. The authors noted that the arts receive little recognition in teaching, and some schools seem unaware of their potential, despite the widespread practices with images, songs, or literature.

There is some recent literature on the connection between Arts-Based Teaching (A.B.T.) and creativity, an essential 21st-century skill. Arts integration, which means “using different art forms like visual arts, dance, music, and drama to promote EFL learners to learn English meaningfully” (Chi, 2017, p. 4), is a method for innovating in the second language acquisition (SLA). Smithrim & Upitis (2005), citing Oreck (2002), Reimer (1970), and Iwai (2002), believe that fine arts can meet students’ needs regarding creativity. It can improve students’ aesthetic, socio-emotional, socio-cultural, cognitive skills, and academic development. Nevertheless, over the past century, the arts supported pedagogy.

Furthermore, the integration of arts in the EFL classroom contributes to resourcefulness and ingenuity. For instance, Tin (2013) discusses how E.L.T. should not limit itself to expressing known ideas but original ones by transforming regular tasks into creative ones. For Birgili (2015), creativity development deals with synthesis, articulation, and imagination to prompt analysis and open-mindedness. Birgili (2015) proposes three dimensions of creative thinking which we complemented with Tin’s (2013) categories. First, the *Combinational Thinking/Articulation Dimension* deals with producing ideas or knowledge by combining new and old concepts. Second, the *Exploratory Thinking/Synthesis Dimension* helps determine the possibilities through analogous thinking using small existing rules. Finally, the *Transformational Thinking/Imagination Dimension* significantly alters current space rules while connecting reliable thoughts.

In line with the literature reviewed, this inquiry positively impacted how children exercise and enhance their creativity while acquiring another language (L2). Therefore, we seek to respond to two questions: *How can Arts-Based Teaching foster creativity in an L2 class? and What is the impact of Arts-Based Teaching on language development?* For doing so, we analyzed the effects of the method Arts in ELT on creativity through artifact elicitation. This paper describes the problem evidenced at the school, the research method, and the data collection instruments. It explains

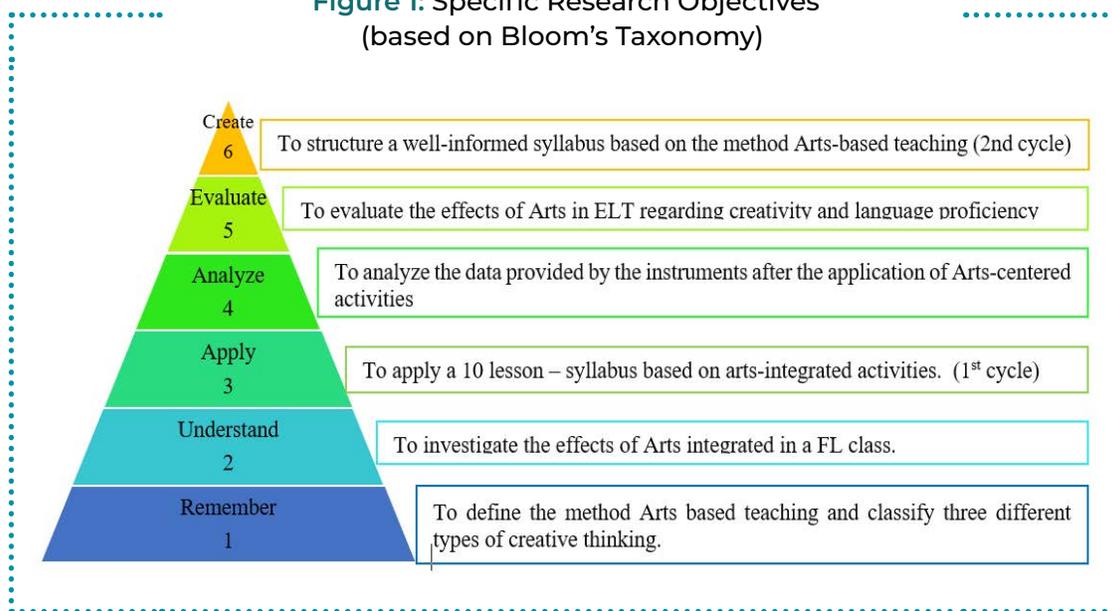


the pedagogical intervention process and discusses the results found, organized according to each of the research questions. The article closes with the discussion, suggestions for further research on the method, and pedagogical implications. For the sustainability of the project, the authors conducted a second cycle when on-site classes started.

METHODOLOGY

The authors opted for a qualitative methodology to discuss “how people interpret their experiences, how they construct their worlds, and what meaning they attribute to their experience” (Merriam & Tisdell, 2016). The qualitative aspects of the inquiry were appropriate because arts link experiences (e.g., aesthetical, spiritual, academic) to practice. On the other hand, action research was about what practitioners did in practice (Bradbury, 2010). Action research allowed us to take ownership of teaching since we worked directly with the pupils without the headteachers as intermediaries (O’Connor, Greene, & Anderson (2006). We saw the necessity to structure a syllabus drawing on theories, literature, research reports our diagnosis, and the results of our study. Bloom’s Taxonomy guided the formulation of objectives and methodology (see Figure 1)

Figure 1: Specific Research Objectives
(based on Bloom's Taxonomy)



This should be changed for: The study took place at a school located in the northwest of Bogotá with the participation of two second-grade groups of 35 boys and girls between 7-9 years old. Research cycle took ten sessions in blocks of 100 minutes.

The authors identified problems of lack of creativity and innovation. The headteacher had difficulties getting pupils' attention. Often, they started an assignment but ended up doing unrelated activities such as chatting, playing, or even walking around the room. The excerpts from teachers' observations before and during the practicum exemplify the problem.

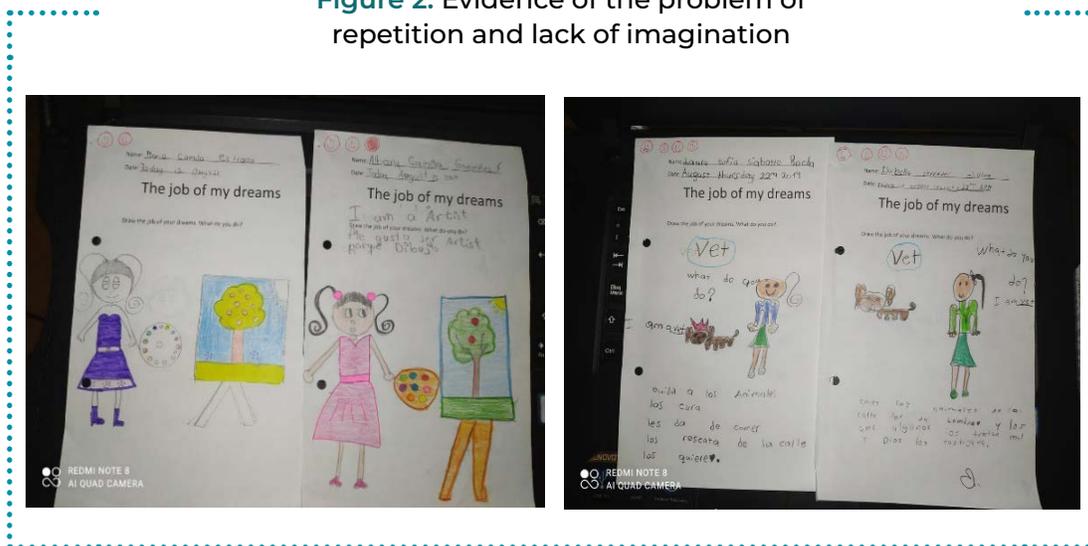
Authors' Journal entry # 1. Students are very demotivated; they are always looking up to the sky or through the window. One of them is creating a false gun and "shooting his partners," two girls are gossiping, and another is eating. Few are paying attention.

While some of them participate as per the teacher's request, the rest tend to get distracted. (...) The children sitting at the back get distracted easily, either by talking to other partners or looking outside the classroom.

Authors' Journal entry # 6. Students do not know how to listen to others, they want to speak all the time, but they do not care about other students' reflections or stories. There was confusion trying to listen; some laughed at their classmates. Others were not motivated because they did nothing during vacations. The ones that already participated are doing different things, is difficult to maintain their attention.

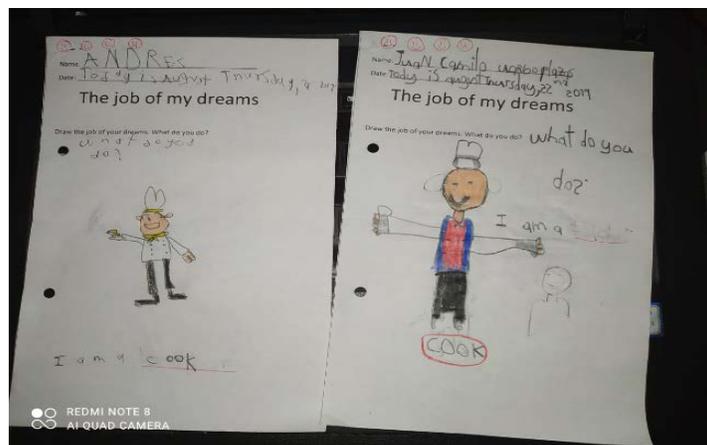
We also could mark a lack of innovation and creativity in the children's productions. This led to low attention spans and disengagement convincing us of the need to introduce tasks that required more than a reproduction of language patterns (Figures 2 and 3) but demanded creativity.

Figure 2. Evidence of the problem of repetition and lack of imagination



There were repetitive tasks that did not prompt communicative or critical thinking skills, which would affect second graders' engagement. We found the situation worrying since the skills mentioned show a connection to human beings' integral development.

Figure 3. Children copied ideas or repeated their partners' work

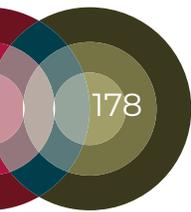


The authors found a gap while revising the literature and recent research studies. There is scarce documentation on the A.B.T. to inform the structuring of an L2 syllabus. On the other hand, there is no apparent connection between A.B.T. with creative development. Further studies should conceptualize Art-Based Teaching supported by empirical evidence. Table 1 offers readers a description of the research procedures and instruments that the authors used to address the problem identified and fill the literature gap.

Table 1. Description of the research procedures and instruments

Definition	Overall purpose	Application	Expected results
<p>Likert Scale "A psychometric response scale primarily used in questionnaires to obtain participants' preferences or degree of agreement with a statement or set of statements." (Bertram, 2013)</p>	<p>The questionnaire helped understand the learners' views on arts application to develop creativity. Its design included mostly ordinal and ratio scales</p>	<p>The questionnaire applied to the second cycle.</p>	<p>To measure students' (Ss) attitudes, opinions, and feelings towards Arts-Based Teaching and creativity. (Appendix A)</p>

Continue...



<p>Observations It involves taking notes and recording information on the behaviors observed that are relevant to the research questions. It usually has two categories: <i>structured observation and unstructured observation</i> (Dudovskiy, 2019). Chi (2017) proposes two types of observations: In the role of the researcher (TR), you observe Ss' development. In the facilitator (TF), you help and guides Ss learning.</p>	<p>The authors could get a broad view of Ss' development and outcomes. It guided the process, making teachers part of it rather than separating them from it.</p>	<p>The authors observed learners' performance related to the construct <i>arts and language development</i>. The authors highlighted the problems, outcomes, Ss' reactions, and commitment. As a T.F., authors helped Ss with their achievement of communication and language use.</p>	<p>In both roles, teachers recognize problematic areas. E.g., <i>Structured Observation:</i> 1. 35 learners. 2. I used Information and communications technologies (ICTs) 3. Ss did not finish the task. <i>Unstructured observation:</i> Ss were very demotivated; they always looked up to the sky or through the window. One of them was creating a false gun and "shooting his partners," two girls were chatting, few of them were paying attention.</p>
<p>Fieldnotes They relate to observations, which could be considered a direct result of the latter. For Schwandt (2015 in (University of Southern California, 2015), field notes "refer to notes created by the researcher during the act of conducting a field study to remember and record the behaviors, activities, events, and other features of an observation."</p>	<p>T.R. considered: <i>Descriptive information provided objective</i> insights into time, space, and other factors that may affect the method's implementation. <i>Reflective information</i> consisted of their insights, ideas, and concerns about the method used in class. Both allowed TRs to enhance the planning and execution of the inquiry.</p>	<p>From observations and daily practice, TR took notes of salient aspects of classroom practices. First, registered the setting, materials, time, space, and number of children. Then, noted the highest and lowest points of the implementation of each activity planned for each session. The collected insights served to understand engagement, enhancement in language use and creativity, and T's performance.</p>	<p>Field notes provided evidence of progress in language development or other issues. For instance, most Ss displayed a more confident attitude when describing the painting they created. "They were encouraged to be as creative as possible using colors and shapes studied up to this point" (teacher's notes on the Picasso lesson). It also highlighted participants' and teachers' experiences related to the pedagogical intervention.</p>
<p>Elicitation of Artifacts "Artifacts served as the alternative to ask questions about some artifacts like physical and visual works that participants craft" (Douglas, 2015). In artifact elicitation, participants answer questions about artifacts (physical, virtual, among others.) that they have previously created and brought to an interview.</p>	<p>TR used artifacts elicitation since "it can serve as a buffer to make the participants feel less upset when they are stating sensitive topics." (Douglas, 2015). Participants presented a topic with the related material, enabling them to express complex emotions that the arts exposed.</p>	<p>Ss took ten or more sessions of the implementation (e.g., creative, and arts-based activities.) Ss presented their work following the guidelines provided and using the expected language items.</p>	<p>Participants presented their work with less anxiety than might provoke speaking an L2 without the prompt artifacts provided. They analyzed their production. They assessed the pedagogical implementation (e.g., Arts-Based and creativity).</p>

Figure 4. Examples of artifacts after Picasso's work

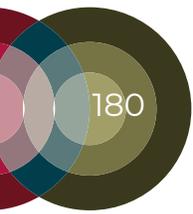


Note. students presented their insights and used the L2 tackled in this task

After five months, we implemented Arts-Based Teaching tasks for they provide creative and critical-inducing thought. The unit of analysis was the artifacts created by participants/artistic and communicative outcomes which included posters, paintings, drawings, and written texts, among others that were shared. Table 2 describes the timeline.

Table 2. Schedule of the Application of Instruments

Week	Observations		Fieldnotes	Artifacts Elicitation	Likert Scale
	T.R.	F			
Week 1	✓		✓	✓	✓
Week 2		✓	✓		
Week 3	✓	✓	✓		
Week 4		✓	✓	✓	
Week 5	✓	✓	✓		
Week 6	✓	✓	✓	✓	
Week 7	✓		✓	✓	
Week 8	✓	✓	✓		
Week 9		✓	✓		
Week 10	✓		✓	✓	✓



Our proposal's vision of the curriculum is "what actually goes on from moment to moment in the language classroom" (Nunan cited in Tudor, 2001, p. 29). It sets objectives, and the classroom is where we pursue these objectives in a controlled and focused manner. Thus, our first cycle syllabus (see Appendix B) comprises ten lessons. Each class describes procedures, the average time of the activities, the objectives regarding creativity, language, and the outcomes.

After implementing the first syllabus, we created the second cycle program (see Appendix C) based on preliminary results and data analysis. It took into account the Ministerio de Educación Nacional (M.E.N) guidelines, standards (M.E.N, 2006), and the suggested curricula (M.E.N, 2016). The syllabus contains three modules, each one divided into two lessons for a total of six sessions. Each class was built on prior knowledge with a sequential organization so that every task becomes purposeful. The chart displays first, the leading art form used in each module. Then, it shows the creative dimension, and third, a general description of each task and time.

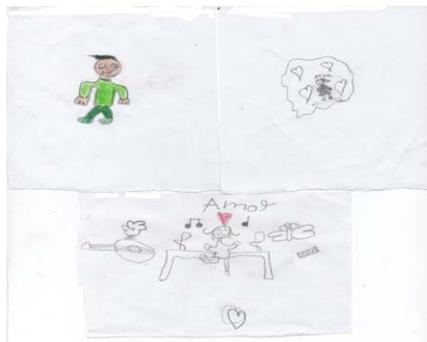
PRELIMINARY RESULTS

The organization of the preliminary results revealed two categories. The first answered how Arts-Based Teaching fostered creativity in three creative dimensions: combinational, exploratory, and transformational thinking. The second related to the positive impact of the method and creativity engagement on tutees' language development.

ARTS-BASED TEACHING FOSTERED CREATIVE DIMENSIONS

Combinational Thinking. Lessons 1, 2, 6, and 7 demonstrated how the children expanded or produced ideas by combining previous and new concepts. Innovative ideas constructed unusual relationships to deliver authentic solutions. For example, in Activity 1, the previous concept was *feelings*; the new one was *listening to Mozart's symphony*. This process permitted children to expand concepts and relate them to themselves, expressing new emotions such as happiness, sadness, or shame (Figures 5 and 6).

Figure 5. Combinational thinking example Figure 6. Combinational thinking example

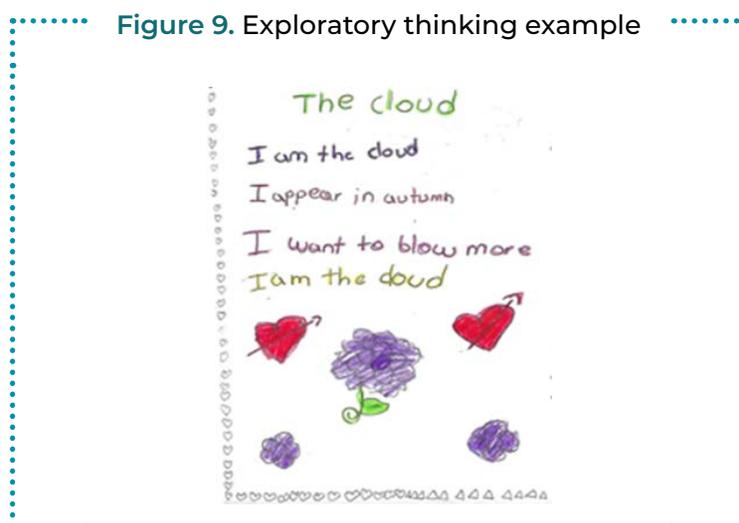


Another example was task 2. Artifacts display previous concepts of *shapes and colors*, and the new ones are *animals*. The pupils designed posters with geometric shapes (Figure 7). In the process, as Donaghy and Xerri (2017) suggest, we noticed that emojis supported visual literacy (Figure 8). Pupils acquired words, sounds, and structures that they could recall easily.

Figure 7. Combinational thinking example Figure 8. Combinational thinking example



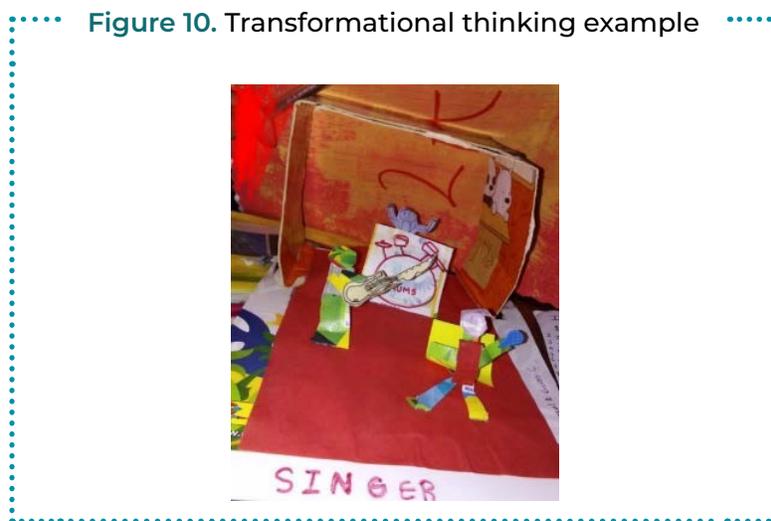
Exploratory Thinking. Participants' outcomes in lessons 4 and 9 displayed existing rules to discover all the possibilities in a current space using analogous thinking. Pupils understood specific English rules (pronunciation, vocabulary use, and grammar) to try every language possibility without leaving this set of rules. For instance, in task 4, we gave the learners a structure adapted from Holmes and Moulton (2004) to write a poem about the weather (current space). Besides, they had prior knowledge of weather elements (some possibilities). Students succeeded in applying exploratory thinking since the vocabulary was coherent for each line and the poem's overall structure (Figure 9).



A different illustration was lesson 9; the *current space* detailed the English class's recent topics; on the other hand, the *possibilities* were Cubism's artistic expression. Learners worked cooperatively to create a poster, including English expressions in the oral presentation and cubism as the artifacts or production (see Figure 4).

Transformational Thinking. Task 7 main objective was for second graders to re-create the place they want to work in when they grow up with different materials. One child imagined a stage in 3D (Figure 10) that altered the rule of an otherwise 2D-intended activity. Therefore, as Reem et al. (2019) suggested, art-related activities played an important role in freeing up the imagination and unlocking the potential for more creative expression. Nevertheless, for future

applications, learners would transform language creatively, breaking some rules to create new ones, diverse and engaging learning

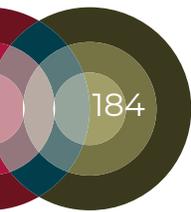


ARTS-BASED TEACHING AND CREATIVITY IMPACT ON THE ENGLISH LANGUAGE

Art-Based Teaching and Creativity helped to present the language to the second graders, and they used art forms to demonstrate their knowledge. Illustrations, literature such as Terrades, Talagrand, & Auger (2007), and poetry allowed the recognition of grammar structures and the development of language competencies (Figure 10). Comparable to Menasseri-Ronchini, Jalila (2014), and Takaya (2016), through visual arts, participants showed advancement in English proficiency and understanding of the world around them (see Figure 5).

Furthermore, music played a vital role in understanding and rehearsing phonetics. Besides, as in Kusnierek (2015 and 2016), the implementation of music and role-play-based syllabi led to students' enrichment in speaking and vocabulary skills. Artifact elicitation enriched English communication (Barrios Rodriguez & Pinzón Tovar, 2016; Reem, Luma, Khaled, & Anderson (2019).

For Albert (2006), some of the features of language proficiency are inversely proportional to creativity. With Arts-Based the creative dimensions enhanced L2 proficiency. We concur with Reem et al. (2019) who signaled that "there is a potential significance of creativity and arts with



language learning.” Nonetheless, activities should allow children to transform language creatively while maintaining the balance between art and L2 content. In brief, the arts-based and creative dimensions permitted pupils to systematically learn the language integrally from phonics to vocabulary, grammar, and discourse.

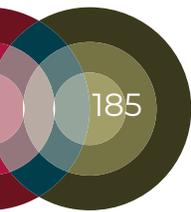
DISCUSSION

The results of the method application to foster creativity were favorable to the objectives of the inquiry. The first cycle’s proposed activities lead to combinational and exploratory thinking development, despite the first syllabus being a pilot one. Moreover, as Iwai (2002) and some other scholars contended, the method evidenced enhancement in other students’ dimensions. However, we do not consider those variables since they were not part of the inquiry but outliers.

We understand that creativity and art need rules to be followed inside the language class to integrate them successfully. Nevertheless, this set of rules cannot be too restrictive; otherwise, there will be no room for their creative dimensions and language development. For example, in Lesson 4, we tended to feel that the structure provided did not allow students to use the language creatively. Instead, we thought they were only filling the gaps from a vocabulary list. It is essential to state that the mentioned rules may vary according to students’ language proficiency and context. Finally, a few activities explored the transformational thinking dimension in the first cycle. The second cycle required better planning so that transformational thinking happens while impacting the students’ language and not only their artifacts or production,

For language learning, Arts-Based Teaching also contributed to positive results. We could evidence students’ confidence during oral production when presenting their artifacts and studying new vocabulary. However, we realized that some art forms might not correctly work alongside the topics. For instance, we had to present the weather lesson twice, since the first time we evidenced students leaving the class without any new knowledge. They quickly forgot the new vocabulary, and since we do not have seasons in Colombia, they could not relate their prior experience to new knowledge. Thus, we had to redesign the activities and repurpose every material to convey the content successfully. As an implication, sometimes it might be necessary to re-plan the art activities to match the language content and not the other way around. We also evidenced that some activities during the first cycle firmly focused either on language or arts instead of balancing both. Therefore, it becomes essential to plan the activities more integrally so that art and language aspects act as the second syllabus’s means and end.

Finally, in some activities, students could use the language in context through the different art forms. Students like to participate with topics or vocabulary they already know, and it could



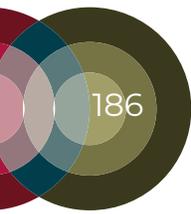
prompt creativity when explaining or presenting their artifacts. They felt very engaged in activities to use prior knowledge such as movies, music, or paintings they recognize. Besides, creativity must be strongly linked to language and not merely to art since it is a common misconception that creativity is exclusively an artistic dimension. We should encourage students to combine, explore, and alter the language system through the method. Teachers should also use it creatively while we convey the language content.

FURTHER RESEARCH

For the second cycle, the authors plan six sessions in blocks of 100 minutes using different arts for content development, explanation, and participants' production (see Appendix C). Due to the COVID-19 pandemic, the cycle is on hold. To have a consistent means of analysis, we will scrutinize students' artifacts concerning the objectives proposed for each lesson. First, the School P.E.I. and the Ministerio de Educación Nacional (M.E.N) suggested language goals. Transversely, we intend to show the correlation between pupils' creative dimensions mainly focused on transformational thinking development, and the artifact before and after the lesson occurs. Finally, we will apply a Likert scale on the second syllabus implementation to analyze infants' linguistic and creative results (*see table 3*). These responses consider their feelings and perceptions towards the method and their development inside the classroom.

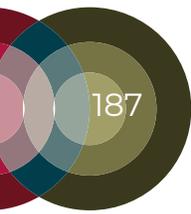
Table 3. Instruments' application schedule for the second cycle.

Second cycle					
Week	Observations		Fieldnotes	Artifacts Elicitation	Likert Scale
	TR	F			
Week 1		✓	✓		✓
Week 2	✓		✓	✓	
Week 3		✓	✓		
Week 4	✓		✓	✓	
Week 5		✓	✓		
Week 6	✓		✓	✓	✓

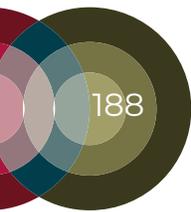


REFERENCES

- Albert, Á. (2006). Learner creativity as a potentially important individual variable: Examining the relationships between learner creativity, language aptitude, and level of proficiency. In M. Nikolov & J. Horváth (Eds.), in *UPRT 2006: Empirical Studies in English Applied Linguistics*, 77 -98.
- Barrios Rodriguez, A. A., & Pinzón Tovar, Y. (2016). El arte como instrumento para el desarrollo de las habilidades comunicativas. Universidad Los Libertadores.
- Bertram, D. (2013). Likert Scale is the meaning of life. Yugoslavia: University of Belgrade.
- Birgili, B. (2015). Creative and critical thinking skills in problem-based learning environments. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 71-80.
- Bradbury, H. (2010). What is good action research? (U. o. California, Ed.) *Action Research*, 8(1), 93-109.
- Chi, C. (2017). Integrating the Arts into English Learning A Case Study of EFL Learners in a Canadian University. Electronic Thesis and dissertations. 5974.
- Deggs, D., & Hernandez, F. (2018). Enhancing the Value of Qualitative Field Notes Through Purposeful Reflection. *The Qualitative Report*, 23(10), 2552-2560.
- Donaghy, K., & Xerri, D. (2017). *The Image in English Language Teaching*. Malta: ELT Council.
- Douglas, E. (2015). Artifact Elicitation as a Method of Qualitative Inquiry in Engineering Education. *ASSEE Annual Conference and Exposition* (p. 26.235.1). Seattle: American Society for Engineering Education.
- Dudovskiy, J. (2019, July). *Research Methodology: Observation*. Business Research Methodology.
- Iwai, K. (2002). The Contribution of Arts Education to Children's Lives. *PROSPECTS* 32, 0 (2002).
- Kuśnierek, A. (2015). *Developing students' speaking skills through Role-play*. *Word Scientific News*, 1 (2015) 73-111.
- Kuśnierek, A. (2016). The role of music and songs in teaching English vocabulary to students. *Word Scientific News*, 43 (1), 1-55.
- Menasseri-Ronchini, Jalila. (2014). *L'apprentissage de l'anglais par les arts visuels*. Toulouse, France.
- Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (Fourth ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto!: lo que necesitamos saber y hacer*. Bogotá: Imprenta nacional: Bogotá: Imprenta nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Mallas de aprendizaje de inglés, transición a quinto*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- O'Connor, K., Greene, C., & Anderson, P. (2006). *Action research: a tool for improving teacher quality and classroom practice*.



- Reem, A., Luma, H., Khaled, F., & Anderson, J. (2019). Creative interactions with artworks: an engaging approach to Arabic language-and-culture learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-17.
- Smithrim, K., & Upitis, R. (2005). Learning Through the Arts: Lessons of Engagement. *Canadian Journal of Education*, 109-127.
- Takaya, K. (2016). Exploring EFL students' visual literacy skills and global understanding through their analysis of Louis Vuitton's advertisement featuring Mikhail Gorbachev. *Journal of Visual Literacy*, 79-90.
- Terrades, O., Talagrand, R., & Auger, N. (2007). Ateliers Littérature Et Arts Pour Entrer Dans Le Français Langue Seconde. *Études de linguistique appliquée*, 339-348.
- Tin, T. B. (2013). Towards creativity in ELT: the need to say something new. *ELT Journal*, 67(4), 385-397.
- Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge University Press.
- University of Southern California. (2015). *Research Guides*. USC Libraries: <https://libguides.usc.edu/writingguide/fieldnotes>



APPENDIX A: LIKERT SCALE

Choose the option that relates to your opinion.

1. I like music, painting, dancing, or acting during my English class.

1 Strongly disagree 2 Disagree 3 Agree 4 Strongly Agree

2. How often in your English class you use music, painting, dancing, or acting?

1 never 2 hardly ever 3 occasionally 4 often 5 always

3. I can express my creativity inside the English class

1 Strongly disagree 2 Disagree 3 Agree 4 Strongly Agree

4. How often do you copy your classmates' ideas when developing a task?

1 Not at all 2 Only a little 3 A lot

5. In terms of creativity, during the English class, choose

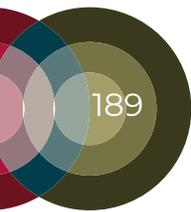
1 Never 2 Hardly ever 3 Occasionally 4 Often 5 Always

- I feel analytical now
- I can synthesize
- I come up with more original ideas
- I fully develop my ideas
- I can quickly solve problems
- I feel confident in my ideas now

1. In terms of the use of arts during the English class, choose

1 Strongly disagree 2 Disagree 3 Agree 4 Strongly Agree

- I learn better when I draw
- I learn vocabulary easier with a song
- I like when we use acting
- I remember better when I paint



- I prefer painting/drawing to dance or sing
- I prefer dancing/singing to draw or paint
- I understand better when I see images

7. I have learned better using more traditional methods (worksheets, repetition, guidebooks)

1 Strongly disagree 2 Disagree 3 Agree 4 Strongly Agree

8. In terms of intensity, I feel nervous when in English class

1 Mild 2 Moderate 3 Severe

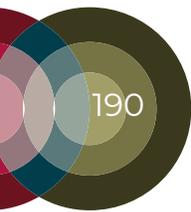
9. When using art in the English class, that nervousness gets

1 Mild 2 Moderate 3 Severe

10. I enjoy English classes

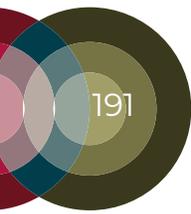
1 Strongly disagree 2 Disagree 3 Agree 4 Strongly Agree

Link to the survey: <https://forms.gle/eNTzEXLfKbAQVbpj8>

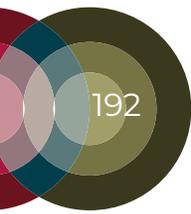


APPENDIX B: FIRST CYCLE SYLLABUS

Activity	Description	Time	Creative Objectives
Language (Lang) objective: to talk about feelings and emotions. E.g., Student (Ss) Learning Outcomes: identify the vocabulary of feelings and emotions.			
Mozart time Lesson 1	Ss listen attentively to "Mozart's Seventh Symphony."	7 min	To recognize and express feelings
	Ss draw what the music inspires them to do as they hear the symphony	5	
	Volunteers share their drawings and emotions	15	
Lang objective: to learn shapes, colors, and review animals. E.g., Ss Learning Outcomes: Integrate old knowledge into new tasks.			
Crazy shapes! Lesson 2	In pairs, Ss choose geometrical forms to create their favorite animal	25	To perceive simple things in new ways
Lang objective: to talk about the elements of the weather. E.g., Ss Learning Outcomes: illustrate and differentiate elements of the weather from a different context.			
Great colors! Lesson 3	Ss choose among (sun, cloud, or drop of water), they cut the desired shape in a cardboard	10	To perceive old things in new ways/To evoke surprise
	Ss cut some pictures from newspapers and magazines	20	
	Ss paste those pictures on their chosen shape and decorate them	30	
Language objective: to create simple sentences with the weather elements. E.g., Ss Learning Outcomes: Produce meaningful sentences from a given structure.			
Let us write! Lesson 4	Ss follow a structure to write a poem about the weather. Structure <ul style="list-style-type: none"> • I am (Chosen element sun, cloud, raindrop) • I appear in (the season in which the element occurs. Spring, winter, summer.) • I want (action verb+ more), e.g., I want to shine more. • I am (repeat the chosen element). Adapted from Holmes & Moulton (2004).	30	To generate surprise
	Ss read aloud their poem and explain their feelings regarding the English structure		
Lang objective: to learn some professions. E.g., Ss Learning Outcomes: apply Lang learning to their personal life.			
Whom do I want to be? Lesson 5	Ss draw their ideal job	20	To express feelings about their future
	Ss write about their occupation or profession.	10	

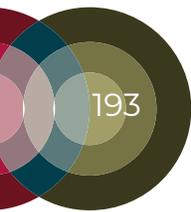


Lang objective: to create simple sentences using jobs' vocabulary and verbs. E.g.,			
Ss Learning Outcomes: revise their learning process and the one from their peers, summarize ideas.			
My classmate, my partner	Ss make groups according to their chosen job (e.g., all the businesspeople in one group, vets in another, .)	15	Perceive simple things in new ways/create something new
Lesson 6	Ss discuss what to draw according to their job	10	
	Ss decide the roles in their groups (one of them draws, other colors)	10	
	Ss draw their scenario, character, and action on a big cardboard poster	30	
	Ss explain their drawing, making emphasis on materials used and structure	40	
Lang objective: to identify and talk about familiar places in the city. E.g.,			
Ss Learning Outcomes: label places in the city and understands their importance.			
Where am I?	There is a giant poster of a map on the board. Ss draw their favorite place	15	To perceive simple things in new ways / to evoke surprise
Lesson 7	Ss choose among cardboard, newspaper and re-create their favorite place creatively	30	
	Ss explain the process of constructing a fun place	30	
Lang objective: to learn essential school elements in storytelling. E.g.,			
Ss Learning Outcomes: use the target Lang to mention everyday objects.			
Maria goes to school	Ss listen to the story of "Maria goes to school"	15	To engage Ss in cooperative work
Lesson 8	Through the wordless book, Ss try to remember the vocabulary of the story	20	
	Ss color some elements that fit in a backpack	15	
	In a backpack shape, Ss past the elements that fit in it.	30	
Lang objective: to review the English class (colors, shape, animals, feeling, emotions, jobs). E.g.,			
Ss Learning Outcomes: Monitor their learning process, use, and integrate learned "vocabulary" to produce opinions.			
Picasso I	Ss listen to Picasso biography (some parts in English, others in Spanish)	20	To reflect on culture, art, and creativity
Lesson 9	Participants report art critics' opinions about Picasso's life, paintings, and cubism.	20	
		Ss organize them into groups	10
Picasso II	Ss draw about their lives, Picasso impressions, feelings, among others, using cubism	40	
Lesson 10	They paint their drawings	30	
		Ss present orally what their drawings mean to be	30



APPENDIX C : SECOND CYCLE SYLLABUS. ARTS-BASED TEACHING SYLLABUS

Module	Art	Creative dimension	Description	Time
1 Healthy Habits	Visual Arts	Lesson 1		
			The first survey (Likert Scale)	10 minutes
		Exploratory Thinking	Vocabulary practice, students (Ss) create their flashcards.	25
			Ss apply a survey about food and sports.	20
			Explanation of a collage.	10
		Combinational Thinking	In groups of four, Ss draw the silhouette of a partner and create a collage with pictures from newspapers related to healthy habits.	35
		Lesson 2		
			Presentation of the collage relating body parts and healthy habits	30
		Transformational thinking	Ss will receive the template of a cartoon with some sentences that describe bad and good habits. They will draw said habits using pointillism for the bad and colored pencils for good.	40
	Ss will have "I like" and "I do not like" emojis. There will be a tour where they share their opinions regarding the cartoons.	30		
2 Environment	Literature	Lesson 3		
			Review of vocabulary through storytelling along with slides to remember the distinction between domestic and wild animals.	25
			Through flashcards, the following endangered animals will present themselves, highlighting their adjectives. (Pink dolphin- Black alligator - Spectacled bear - Carey turtle - Jaguar)	20
		Exploratory Thinking	Ss choose an endangered animal and create a calligram describing actions it can or cannot do. Example Jaguar cannot fly.	25
			There will be a Bingo to practice animals, habitats, and characteristics.	30
		Lesson 4		
			With a Colombia map, we will present river, forest, and house	20
		Exploratory Thinking	Ss choose the habitat where the selected endangered animal lives and create an acrostic using modal verb should.	25
		Exploratory Thinking	In groups of the selected animals, Ss work in a structured poem.	40
	Teachers and Ss assemble the book of their artifacts divided into three chapters (1. Calligrams, 2. Acrostics, 3. Poems)	15		



3 Culture	Music	Lesson 5		
			We will play fragments of Christmas, Barranquilla's carnival, and birthday songs. Ss will guess the holiday that relates to the melody.	15
			We will present some actions and dates that take place during each celebration. (to dance, to sing)	20
		Combinational / Exploratory Thinking	Through a memory game, Ss link each /action (picture) to the corresponding holiday melody (accompanied by a number)	20
		Combinational / transformational thinking	We will play a song (instrumental) related to one of the celebrations. Ss will close their eyes and listen attentively. After a couple of seconds, they open their eyes and draw what they imagined themselves doing. As soon as they finish, they will write short sentences (using present continuous) regarding the drawing and share them in the class	45
		Lesson 6		
		Exploratory thinking	By turns, Ss will receive an action related to one of the celebrations. Then they will act it out while their partners try to guess using the learned vocabulary.	20
			Ss will be divided into groups and will see short videos corresponding to 2 or 3 celebrations (depending on time and number of Ss). Each video will have no voice over, only moments and music related to the celebration	5
			By groups, teachers will ask Ss to choose one of the celebrations displayed. Moreover, the teacher will hand out a short piece of paper containing a "script" mainly composed of present continuous sentences with actions similar to those of the videos. Ss will review the "script" and ask for any teacher assistance in vocabulary or grammar.	15
		Exploratory / Transformational thinking	Teachers will arrange Ss as if they were in the theater. Then the teacher will start reading the corresponding "script" to the first group, and children will act out every action described. The rest of the class will be the audience. Now and then, the teacher will stop the "play" and will ask the audience what was the last scene that took place, or the final action acted? Ss should answer by saying aloud the sentence in present continuous or using the vocabulary presented	50
	Last survey (Likert Scale)	10		

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

Estudiantes-profesores de lenguas extranjeras: disposiciones para la construcción de paz en Colombia desde las aulas¹

*Foreign language student-teachers: Dispositions from
the classrooms for peacebuilding in Colombia*

ADRIANA SALAZAR-SIERRA

Magíster en Lingüística de la Universidad de Antioquia.

adriana.salazar@javeriana.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-6187-1449>

EDGAR AUGUSTO AGUIRRE-GARZÓN

Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Universidad
Distrital Francisco José de Caldas.

edgar_aguirre@javeriana.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-7537-9236>

DIEGO UBAQUE-CASALLAS

Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Universidad
Distrital Francisco José de Caldas.

dfubaquec@udistrital.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-8116-9163>

¹ Este estudio se deriva de la investigación “Formación de futuros docentes de lenguas para el escenario de reconciliación social: visibilización de saberes y experiencias emergentes de docentes-practicantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas”. Los autores agradecen a la Vicerrectoría de Investigaciones de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia) la financiación del proyecto (ID SIAP 8137) y a la Universidad Nacional de Colombia, Código 41599



MARÍA EUGENIA LÓPEZ-HURTADO

Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Universidad
Distrital Francisco José de Caldas.

melopez@unal.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2830-1019>

RESUMEN

Este artículo describe eventos narrativos relacionados con el modo en que estudiantes-profesores de lenguas extranjeras afrontan el conflicto y la reconciliación en las aulas durante su práctica pedagógica, en Bogotá-Colombia. Se aproxima, desde una epistemología narrativa de investigación, a saberes personales, alrededor de cómo se llega a ser docente de lenguas en contextos de enseñanza donde la reconciliación social está en juego. Para ello, se obtuvieron los eventos narrativos a través de 12 entrevistas semiestructuradas con estudiantes de Licenciaturas en Lenguas Extranjeras de dos universidades de Bogotá, entre junio y diciembre de 2018. Se utilizó como apoyo para el análisis el software Nvivo12. Por medio de este, se realizaron codificaciones abiertas y axiales que muestran una textura sólida y concluyente del saber emergente que construyen los estudiantes-profesores en sus prácticas. Se destaca dentro de los resultados la toma de conciencia de los estudiantes-profesores sobre las acciones que favorecen la convivencia pacífica en el aula. También son relevantes los posicionamientos que hacen sobre su rol como profesores en la construcción de la paz, posturas que cuestionan el concepto de paz neutra, referente teórico de partida. En conclusión, se reconoce que los estudiantes-profesores se aproximan a pedagogías contra-hegemónicas y rehumanizantes. Ellos expresan la necesidad de tener en cuenta las realidades de sus estudiantes al enseñar inglés. Esta disposición los acerca a una construcción de paz.

Palabras clave: Estudiante-profesor, lengua extranjera, práctica pedagógica, solución de conflictos, Colombia.

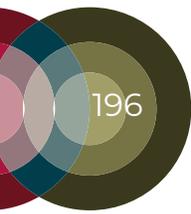
ABSTRACT

This paper describes narrative events related to how Colombian student teachers of English face conflict in classrooms during their pedagogical practicum. Twelve semi-structured interviews were obtained from students who belonged to bachelor programs from 2 universities in Bogot-

Como citar este artículo:

Salazar-Sierra, A., Aguirre-Garzón, E., Ubaque Casallas, D., López-Huertado, M. (2024). Estudiantes-profesores de lenguas extranjeras: disposiciones para la construcción de paz en Colombia desde las aulas. *Zona Próxima*, 40, 194-215.

Recibido: 26 de enero de 2022
Aprobado: 2 de noviembre de 2023



ta between June and December 2018. Narratives obtained were related to how conflicts were approached and their management in the practicum context. Nvivo 12 Software was employed to support data analysis. Some results reveal that practitioners were conscious of actions favoring peaceful coexistence in the classroom. Moreover, the positioning of student teachers was relevant to their role as foreign language teachers in the construction of peace. The positionings they assume as language teachers for peacebuilding are also relevant, dispositions that question the concept of Neutral Peace as a starting theoretical base. In conclusion, student-teachers approach counter-hegemonic and re-humanizing pedagogies through discourse and practice. They express the necessity to consider their students' realities when teaching English. This provision brings them closer to peacebuilding.

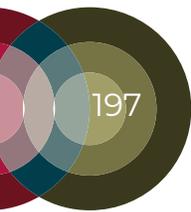
Keywords: Student teachers, foreign languages, teaching practice, conflict resolution, Colombia

INTRODUCCIÓN

En el contexto colombiano, hablar de violencia en lo contemporáneo significa hacer memoria de hechos como la Guerra de los Mil Días (1889-1902), la violencia de los años 50 entre liberales y conservadores, el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán (1948), “pero también [la lucha] entre pueblo y oligarquía, entre asesinos sin rostro y duelos nunca claramente establecidos” (Herrera y Olaya, 2019, p. 56). Estos mismos autores resaltan que los colombianos cambian del bipartidismo al miedo a opciones políticas provenientes de sistemas no capitalistas que dan surgimiento a grupos guerrilleros. A este escenario se suman la configuración de grupos paramilitares y la guerra “antisubversiva” del Estado.

Con estas memorias coexisten memorias subalternas y subterráneas que se constituyeron al margen de las versiones oficiales, memorias de resistencia que entretejen otros imaginarios sobre estos acontecimientos, y configuran comunidades de memoria que acrisolan otras formas de imaginar el orden social y el lugar de los sujetos dentro de él, en la pugna por avizorar otros mundos posibles (Herrera y Olaya, 2019, p. 57).

A esto se suma que pueden ser traducidas a cifras, pues “Colombia es un país que por más de medio siglo estuvo sujeto a un conflicto sociopolítico y armado que causó al menos 300 mil muertes, cerca de ocho millones de desplazados y más de 60 mil desaparecidos” (Aguilar-Forero y Velásquez, 2018, p. 945). Esto nos permite establecer la dimensión y heterogeneidad del conflicto. La



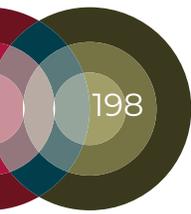
historia reciente de Colombia ha sido marcada por interacciones violentas por parte de diversos actores: agentes del Estado, paramilitares, grupos al margen de la ley y guerrillas.

En medio de este oscuro panorama, en 2016 se vivió un hito en Colombia. El Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), dos de los principales actores del conflicto armado, después de un complejo proceso de negociaciones firman un acuerdo de finalización del conflicto. Esto da inicio a un proceso de construcción de una paz “estable y duradera”, como se nombró en el discurso mediático. Una oportunidad donde todos los colombianos deben involucrarse y la educación tiene un papel protagónico, puesto que allí se evidencia lo complejo que resulta el manejo de los conflictos. Una investigación realizada por López de Mesa-Melo *et al.*, en 2013, en nueve instituciones escolares de Cundinamarca (Colombia), así lo ratifica: los estudiantes manifiestan convivir en medio de conductas agresivas (verbales y físicas), acoso escolar y aislamiento social principalmente en el aula.

En el marco de estas condiciones estructurales, los colombianos configuran sus interacciones cotidianas. Particularmente en el contexto de esta investigación, se registran las interacciones relatadas por estudiantes-profesores de lenguas extranjeras de dos universidades en el marco de su práctica pedagógica en colegios de Bogotá. Estos relatos evidencian algunas tensiones que dan cuenta de ese tránsito desde condiciones estructurales de violencia en Colombia, hacia nuevas disposiciones sobre la paz. Se entiende la disposición como la apertura a la diversidad, una construcción situada y reflexiva, en este caso sobre la forma de afrontar el conflicto en el aula.

Así pues, relatar lo vivido permite la emergencia de conexiones muy complejas entre lo individual y lo social (Halbwachs, 2004, citado por Herrera y Olaya 2019). Los eventos narrativos dan cuenta de cómo una nueva generación de docentes asume este reto del posacuerdo de paz en un momento coyuntural que vive Colombia. El escenario educativo no solo es relevante porque las nuevas generaciones desde sus prácticas nos indican cómo se proyecta una nueva forma de vivir, sino porque en contextos de la enseñanza de lenguas extranjeras —inglés— aún no hay investigación suficiente que documente una comprensión alternativa de la construcción de paz (Aldana, 2021) y su importancia en el escenario educativo.

En tal sentido, este artículo inicia con el planteamiento de un marco conceptual como punto de partida que permitirá el diálogo con los resultados. Continúa con una apuesta metodológica donde el centro es el reconocimiento de las disposiciones para la paz construidas por los estudiantes-profesores a través de sus reflexiones. El núcleo fundamental de este texto es el análisis de los eventos narrativos, a partir de los cuales se ratifican y cuestionan algunos posicionamientos teóricos, se visibilizan saberes locales y se infieren acciones futuras.



MARCO CONCEPTUAL

UNA MIRADA DECOLONIAL DE LA EDUCACIÓN Y DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Lo que sucede en el aula resulta ser fragmentado, lleno de matices; no es homogéneo. Por eso analizarlo requiere una mirada de la educación desde la perspectiva decolonial, entendida por Alvarado (2015) como

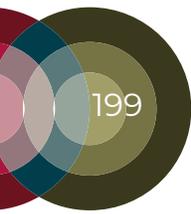
una visión humanista a través de un proceso dinámico de intercambio permanente de saberes alternativos, proponiendo, a su vez, una teoría pedagógica diseñada para fomentar el accionar social de los invisibilizados culturalmente, donde a través de la praxis se logren integrar nuevas cosmovisiones (p. 111).

Así, el autor propone la búsqueda del “saber otro” donde se tenga en cuenta la condición humana con sus luces y sombras. Esto permitiría la recuperación de la memoria histórica donde tenga lugar lo excluido e invisibilizado.

Para ello, se enfatiza en la reflexión sobre las particularidades de los contextos y se impulsa la aceptación de las cosmovisiones y motivaciones de los pueblos históricamente marginados (Walsh, 2008). La intención es evitar marcos de pensamiento hegemónicos. Para la autora, desde la perspectiva colonial se descarta la existencia y conveniencia de otros conocimientos y formas de pensamiento diferentes a los propuestos por hombres blancos europeos. Todo el sistema educativo está permeado por este planteamiento, donde las propuestas científicas europeas son el marco de referencia intelectual.

Uno de los retos propuestos por Andreotti (2011, citado por Aguilar-Forero y Velásquez, 2018) es lograr que los educadores asuman los procesos implicados en su práctica de manera flexible, trascendiendo los paradigmas eurocéntricos donde se promulga la neutralidad y la universalidad al abordar el concepto de la ciudadanía mundial. Esto permite un abordaje crítico y transformador con perspectiva decolonial.

Ahora bien, en el campo de la enseñanza del inglés persisten fuerzas hegemónicas muy marcadas que permean los currículos, los planes de clase y las metodologías, entre otros aspectos. Según Kumaravadivelu (2016), es particularmente con lo metodológico y los materiales utilizados que se gestiona y mantiene la marginalidad. De acuerdo con este autor, desde los métodos se ejerce mayor control para mantener los principios de Occidente, estableciendo un vínculo con el ha-



blante nativo y todo lo que esto significa. El llamado es a las comunidades de la periferia a asumir la responsabilidad de cuestionar de manera autorreflexiva la mirada de la enseñanza del inglés desde estos principios racionales. Esto implica promover acciones orientadas a transformar las relaciones de subordinación y dominación. En esta investigación, lo anterior significa la disposición de los estudiantes-profesores de inglés para reflexionar sobre sus actos en clave de reconocer las situaciones conflictivas y sus posibilidades de resolución en el aula.

¿CONFLICTOS SIN VIOLENCIA?

“Conflicto y violencia no son sinónimos. [...] lo que determina una situación de conflicto no es su apariencia externa, sino aquello que no se manifiesta, es decir, lo que hay en sus causas profundas” (Lira *et al.*, 2014, p. 131). Es por ello que, en este estudio, comprender los conflictos como parte de la condición humana, significa entender sus causas y consecuencias para poderlos transformar y llegar a la resolución de estos sin acudir a la violencia, evitando dirimirlos “negando o suprimiendo al adversario” (Valencia, 2018, p.127). Para describir este escenario del cual se pretende salir, es necesario retomar los tipos de violencia a partir de la clasificación propuesta por Galtung (2003, citada por Valencia, 2018): la violencia directa (en sus múltiples modalidades: física, psicológica y verbal), la violencia estructural (relacionada con la marginación y la pobreza) y la violencia simbólica (imposiciones culturales como lengua, ritos y religión).

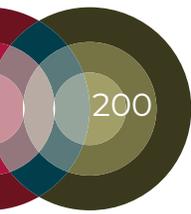
La clasificación propuesta permitirá identificar los actos de violencia en el contexto educativo donde se encuentran los estudiantes-profesores. Adicionalmente, como afirma Andino (2018), se hace necesario abordar un espacio fundamental en la formación de nuevos docentes sobre la gestión de la violencia y el manejo del conflicto en el aula para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela.

HACIA UNA CONSTRUCCIÓN LA DE PAZ

La reconciliación remite al concepto de “paz neutra” (Jiménez, 1997, 2014, citado por Del Pozo *et al.*, 2019). Este concepto nos anuncia la búsqueda de una ruptura de la polarización entre “paz positiva”¹ y “paz negativa”², propios del pensamiento occidental. Este reto invita a profundizar en los aspectos culturales y simbólicos para consolidar la cultura de paz. Por consiguiente, es

¹ Paz positiva: se relaciona con asumir el conflicto a través de intervenciones donde se promueve el “desarrollo” de las comunidades, con la convicción que esto generará una convivencia pacífica.

² Paz negativa: se entiende como la utilización de estrategias defensa para lograr la ausencia de conflictos.



fundamental comprender la diversidad e intentar reducir la violencia cultural simbólica por medio de redefiniciones sociales y el reconocimiento de saberes y realidades. En palabras de Zarama (2018): “Si queremos construir una paz diferente a la planteada por el pensamiento occidental, nos damos la oportunidad de elaborar un escenario distinto que permita una convivencia para el reconocimiento de las múltiples sociedades” (p. 36).

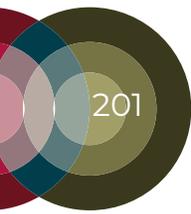
La nueva oportunidad de asumir la “paz neutra” en las aulas de clase lleva a los formadores de nuevas generaciones a tener en cuenta la diferencia, y a aceptar la diversidad de roles, las múltiples experiencias y las formas de percibir el mundo de los agentes que se interrelacionan. Del Pozo *et al.* (2019) revelan que, para comprender, aprehender y contribuir a transformar la realidad a partir de la práctica, es necesario un proceso de orientación en los programas de formación de docentes. A partir de esta experiencia se construye conocimiento sociopedagógico/socioeducativo donde todos los agentes aportan en la solución de los conflictos.

Al respecto, Jiménez (2014, como lo cita Del Pozo *et al.*, 2019) propone el desarrollo de una paz neutra a través de tres componentes: el diálogo (eliminando y neutralizando la violencia semiótica mediante el propio lenguaje); la educación (mediante aprendizaje de valores decididos intersubjetivamente por y para la sociedad); y la investigación (adquisición de un nuevo paradigma pacífico que ayude a avanzar dentro del marco epistemológico de la paz y la búsqueda de la neutralización de la violencia mediante fórmulas más eficientes). Estos tres componentes se ponen en juego en esta investigación para dar cuenta del proceso que viven los estudiantes-profesores hacia la construcción de la paz en las aulas mientras se aprende inglés.

TRANSFORMACIÓN DE LOS CONFLICTOS

Son varias las opciones para transformar y construir cultura de paz en las aulas. Desde la creación de oportunidades de expresión de la juventud a través de las artes plásticas (Reyes y Fajardo, 2018) hasta la promoción de la voz de los estudiantes (Escobedo *et al.*, 2017). Dichas prácticas de transformación en la escuela permiten la creación de una escuela democrática y participativa, donde se aborda un modelo intercultural e inclusivo. Como lo menciona Susino (2012), citado por Escobedo *et al.* (2017), es necesario apoyar las iniciativas que surgen en las escuelas que sugieren aumentar el protagonismo de los estudiantes en la toma de decisiones sobre el diseño, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar.

Desde otra perspectiva, encontramos un estudio orientado a abordar el conflicto en el contexto escolar que está relacionado con la creación de oportunidades para que se incentive el uso de



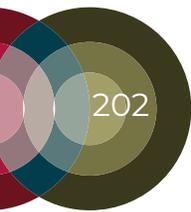
una pedagogía para la participación en los procesos colectivos de la escuela (Cuervo, 2017). Esta es una oportunidad para que los estudiantes-profesores desarrollen en sus alumnos una competencia de acción, pues permite ir más allá del trabajo grupal y agrega la posibilidad de que los estudiantes decidan sobre los objetivos que persiguen en los espacios de trabajo colectivo.

Conviene citar el estudio de Pineda-Alfonso y García-Pérez (2016), que ilustra la necesidad de reformulación de la identidad profesional en función de un nuevo tipo de relaciones en el aula. Allí se ven transformadas sus creencias y prácticas alrededor de la comprensión del conflicto y la renuncia a ejercer una posición convencional de poder en el aula. Se propone un estilo distinto de intervención en el aula donde se permite un espacio a los estudiantes de participación y construcción de sus ideas y argumentos en los debates. Se empieza a incluir un discurso deconstrutor que rompe con las certezas del discurso monolítico del conformismo de los estudiantes. Esta nueva postura de permitirles a los estudiantes un rol más activo de participación, construcción y cuestionamiento a partir de la argumentación en los debates, posibilita que los docentes y estudiantes afiancen sus relaciones de confianza y construyan sus propias ideas con sentido y sello personal que resuelva situaciones de conflicto en el mundo actual.

Otro aporte relacionado con la transformación de los conflictos proviene de la sociología relacional, con la cual se propone reconfigurar el conflicto para poder intervenir los problemas sociales entendidos en clave relacional: “una forma diversa de relacionar las relaciones” (Donati, 2009, p. 227, citado por Estupiñán y Garro-Gil, 2017). Dicha propuesta consiste en buscar el origen de los conflictos y pensar cómo la institución educativa puede abordar el manejo de las relaciones entre sus miembros.

Las anteriores propuestas pueden ser consideradas como vías para “situarnos en nuestros contextos y optimizar los saberes de Occidente para desenvolvemos en nuestro propio ritmo” (Zamara, 2018, p. 41). En esta investigación se facilita esta ruta a través de la narración. Los estudiantes-profesores, en un ejercicio de reflexión posibilitado por sus profesores acompañantes de la práctica, traen sus historias y su mirada de los conflictos y su transformación.

Todo lo anterior posibilita al docente en formación trascender en su desempeño en el aula que va más allá del desarrollo de un plan de clase. Esta propuesta invita a que se introduzca este nuevo paradigma donde cuenta no solamente el desarrollo de capacidades cognitivas para el aprendizaje de una lengua extranjera, desde modelos eurocéntricos. De igual modo consiste en involucrar las capacidades sociales que se desarrollan a través de la búsqueda del equilibrio no solamente de la emoción y del conocimiento, sino también de la interacción social con los otros miembros de la comunidad para lograr la solución de los conflictos.



En este sentido, el propósito de este artículo es describir eventos narrativos que los estudiantes-profesores construyen en sus experiencias de práctica pedagógica en relación al manejo del conflicto y su aproximación a la reconciliación.

METODOLOGÍA

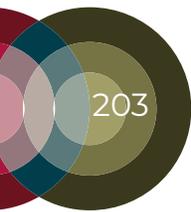
Este estudio cualitativo se enfoca en los eventos narrados por los estudiantes desde su práctica docente. Se aproxima, desde una epistemología narrativa de investigación, a saberes personales, alrededor de cómo se llega a ser docente de lenguas en contextos de enseñanza donde la reconciliación social está en juego. En palabras de Arias y Alvarado (2015):

Narrar implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos (p. 172).

En ese sentido, el estudio hace uso de entrevistas para recopilar e interpretar las diferentes experiencias a través de eventos narrativos. Estas son coconstruidas por el entrevistador (docente acompañante del proceso de práctica docente) y el entrevistado (docente en formación) en un momento y lugar donde este encuentro se convierte en una reflexión en torno a la experiencia del estudiante-profesor en su práctica pedagógica como agente social y promotor de reconciliación en el aula.

La investigación aquí planteada entiende la práctica como un campo de construcción social de conocimiento exploratorio, donde el estudiante-profesor se construye como futuro profesor en las aulas de clase. Es importante destacar que este tipo de exploración no solo permite repensar y discutir en torno a la formación docente, sino ante la dicotomía entre teoría y práctica. Se trata de que en la narración se evite encontrar la “verdad”, ya que esto nos aleja de la subalternización (Berverly, 2013). El propósito es reconocer lo que se trata de representar.

Se estudia la práctica docente de estudiantes de dos programas de Licenciatura en Lenguas Modernas en Bogotá para comprender cómo interactúan las visiones de llegar a ser docente de lengua extranjera con contextos complejos de convivencia y tolerancia en las aulas de clase. Las prácticas pedagógicas están organizadas para que un estudiante-profesor acuda de manera regular (entre 5 o 10 horas a la semana) durante un año a un colegio de Bogotá. Esta institución puede ser pública o privada, la condición es que imparta educación básica (grado 0 a 9) o educación media (grados 10 y 11). Se establece un convenio entre la universidad y la institución



para que el practicante se inserte en la dinámica del colegio y asuma la enseñanza de inglés bajo la supervisión de un profesor (ya sea de la institución y/o de la universidad).

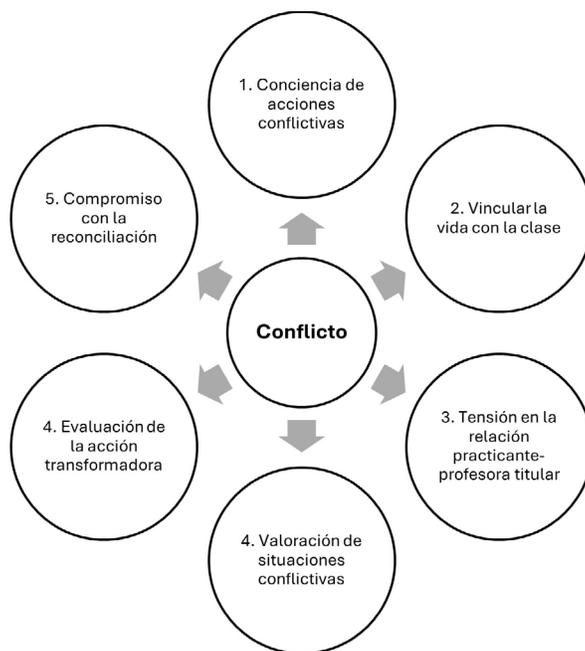
Dicho esto, para este estudio se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas con estudiantes-profesores entre junio y diciembre de 2018. De esta forma, se obtuvieron eventos narrativos relacionados con la manera como se aproximan a los conflictos y la reconciliación en sus lugares de práctica.

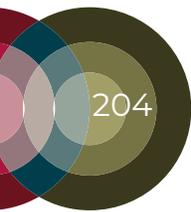
Los eventos narrativos se analizaron cualitativamente a través del software Nvivo 12. Por medio del cual se realizaron codificaciones abiertas y axiales que muestran una textura sólida y concluyente del saber emergente que construyen los estudiantes-profesores en sus prácticas.

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los eventos narrativos en las voces de los estudiantes-profesores. Las categorías iniciales fueron *conflicto* y *reconciliación*. Dentro de cada una de estas emergen subcategorías que cualifican los hallazgos, como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1. Subcategorías emergentes en las entrevistas con los estudiantes-profesores





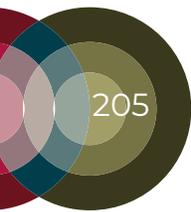
EL CONFLICTO EMERGE EN LA CLASE DE INGLÉS DE DIFERENTES FORMAS

Dentro de los hallazgos se destaca la categoría *conflicto* con una saturación de 128 referencias. Así mismo, en los relatos emergieron subcategorías que nos permiten caracterizar la dinámica del conflicto. Una de las más frecuentes es la “conciencia de acciones conflictivas”, entendida como la identificación y reflexión en torno a los sucesos en la clase que generan conflicto. Los tipos de conflictos mencionados por los practicantes en orden de frecuencia son: la dificultad de vincular la enseñanza con elementos de la realidad de los estudiantes; la necesidad de ser flexibles en los procesos de enseñanza para favorecer la motivación y atención de los estudiantes; y los conflictos que surgen en la relación con los profesores titulares (aquellos que son los directores del grupo de estudiantes con quienes realizan la práctica). Igualmente aparecen otro tipo de conflictos vinculados con discriminación por género, nacionalidad y acoso escolar.

Es interesante contrastar estos resultados con un estudio realizado con 58 practicantes en Austria, realizado por Weinberger *et al.* (2016) donde se describen los tipos de conflictos que encuentran los docentes en formación en su práctica pedagógica. La manera como se obtuvo la información fue a partir de reflexiones escritas de los practicantes y de entrevistas semiestructuradas. Entre los hallazgos principales, Weinberger *et al.* (2016) destacan las interrupciones o molestias generadas por los estudiantes cuando no están atentos a clase, esta situación en nuestra investigación es considerada por los practicantes como uno de los motivos de conflicto. Sin embargo, en el caso colombiano este tipo de conflicto no es de los más reportados. Al hacer este análisis comparativo, los estudiantes-profesores en Bogotá identifican problemáticas cercanas a la situación local, la cuales van más allá de la dinámica de la clase como se espera desde lógicas occidentales. En este sentido, se aproximan a reflexiones antimarginalizadoras con las que hacen visible la realidad local, particularmente aquella relacionada con la vida misma, como se profundizará en el siguiente apartado.

VINCULAR LA VIDA CON LA CLASE

Uno de los hallazgos más relevantes es evidenciar que para los estudiantes-profesores es conflictivo no vincular su enseñanza con la realidad de los estudiantes. Esto nos sitúa en un escenario muy interesante. El compromiso de los estudiantes-profesores con la situación del país es una apuesta por otra manera de proceder que supere la expectativa del aprendizaje de la lengua extranjera. Si se tiene en cuenta “que (en) la educación para la paz nos referimos a compartir, mediante el modelaje y las estrategias docentes, una forma de vida que invita a disfrutar de la belleza



de vivir” (Lira *et al.*, 2014, p. 127), tiene sentido pensar en pedagogías que no solo den cuenta de procesos de corte cognitivo.

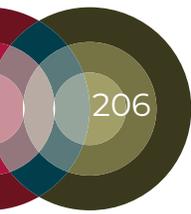
...en primera instancia porque volvemos a lo de las necesidades locales, es algo que se está presentando en el colegio [Bullying]. Este muchacho que tomó la decisión de quitarse la vida hace dos semanas, esa fue una de las razones por las que dije, no, tengo que hacer esto y a mí me pareció o me sorprendió algo y es que los profesores lleguen a la clase, empiecen a explicar su tema, lo que sea, como si nada estuviera pasando. Eso me genera, o sea me pone a pensar porque si ese problema sucede ¿por qué no lo tratamos? ¿Qué pasa? (Participante 2). A partir de lo citado, se puede apreciar cómo el estudiante-profesor se plantea un vínculo de lo pedagógico con lo humano. Si se habla de humanizar, no se puede trivializar el hecho de que alguien se quitó la vida. Por eso, el Participante 2 tensiona el hecho de desvincular las prácticas de enseñanza de dimensiones emocionales y de la realidad contextual. Esta construcción aséptica de la enseñanza que critica la estudiante-profesora obedece a la “monoculturalidad fundante de la empresa educativa y su razón moderno-occidental-capitalista” (Walsh, 2012, p.176). Y que, según la autora, se problematiza “para dar centralidad, más bien, a la vida y, por ende, al trabajo aún incompleto de la humanización y descolonización”.

Tal evento narrativo nos remite a una pedagogía humanizante y decolonial, porque propone una participación donde se involucre la realidad (Alvarado 2015), a la vez que se desvincula de prácticas tradicionales de enseñar contenidos únicamente para la competitividad. Se asume la necesidad de aproximarse a la emocionalidad en la clase como lo proponen Moncada-Cerón y Gómez-Villanueva (2016), con el fin de enfrentar y solucionar conflictos.

TENSIÓN EN LA RELACIÓN PRACTICANTE-PROFESORA TITULAR

Entonces como desde ahí la profesora me preguntó: ‘a Uds. no les dan...’ porque siempre se desordenaron, y más como que yo no di bien las instrucciones. O sea, el que yo no diera bien las instrucciones generó dispersión y eso mismo hizo que la profesora me preguntara “¿tú no sabes cómo...manejar esta clase de situaciones? (Participante 5).

Eventos como el anterior reflejan un detonante de conflicto, donde el estudiante-profesor siente que se ponen en duda sus conocimientos y no se da apertura para el aprendizaje. La relación docente/practicante, como un escenario de conflicto, no solo se evidencia en esta investigación. Un estudio realizado en Bogotá en el que se exploran los eventos narrativos en las autoevaluaciones de practicantes de lenguas extranjeras, así lo confirma:



Las inversiones en los capitales humanos colisionan quizá por las pretensiones individuales del sujeto y de los otros que dan lugar a la fractura, a los discursos de desaprobación y, en algunos casos, impulsan la iniciativa para seguir invirtiendo o llevan a la decepción, como parece ser la situación expresada por PG y WAM:

Debo decir, sin embargo, que no fue fácil para mí trabajar en equipo, puesto que me cuesta trabajo aceptar ideas sobre la educación que se oponen radicalmente a las que yo tengo, mucho más cuando no se explica por qué debe ser así y no se me da la oportunidad de argumentar mis ideas y concepciones. (Castañeda-Peña *et al.*, 2016, p. 69)

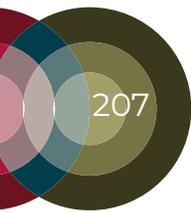
En los estudiantes-profesores se evidencia la necesidad de una apertura de “otro saber”. Se plantea un conflicto que no debería conducir a la violencia, sino a la posibilidad de coexistencia de diferentes saberes. Desde una mirada decolonial, la meta no es llegar a un consenso, se trata de “...propiciar una visión más abierta y diversa del mundo, que permita la convivencia de posiciones distintas en pro de un objetivo común, la transformación del mundo en un sistema más justo y solidario” (Rivas-Flores *et al.*, 2020, p. 46). Una dinámica que conduce a la construcción de la reconciliación.

¿CÓMO VALORA EL CONFLICTO EL ESTUDIANTE-PROFESOR?

Otra de las subcategorías que tiene una frecuencia alta en la interpretación de las experiencias de aula que enfrentan los docentes en formación alrededor del conflicto es la “valoración de situaciones conflictivas”. Esta se refiere a los juicios de valor que se emiten de acuerdo con una situación dada donde los estudiantes-profesores expresan sus puntos de vista sobre los comportamientos conflictivos de sus estudiantes, como se evidencia a continuación:

Una debilidad que vi en el aprendizaje de los estudiantes fue que no ponían mucha atención a las instrucciones, ellos solo se preocupaban por escribir acerca de lo que yo escribía en el tablero y realmente no escuchaban las instrucciones que yo impartía. Pero eso es algo que tienen que mejorar, tienen que ayudarse a sí mismos porque, aunque sean más respetuosos, no tienen problemas de comportamiento como el otro grupo, pero sí son egoístas con ellos mismos... (Participante 1).

El estudiante-profesor logra valorar dos dimensiones del conflicto en su aula. Una relacionada con los procesos cognitivos de sus estudiantes. Y otra, la más interesante para este estudio, el practicante reflexiona en torno a un conflicto vinculado con la manera de relacionarse, donde hace falta la cooperación. El practicante hace evidente que no solamente hay conflicto cuando aparece la violencia física o verbal. En su reflexión toca el tema de la importancia de las comuni-



dades, de las acciones colectivas, las cuales, según Kumaravadivelu (2016), son las únicas posibles para que la subalternización no avance.

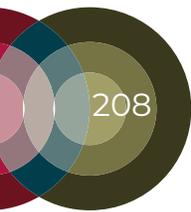
Entonces en lo de la lectura estoy de acuerdo contigo porque yo no me enfoqué en el entender, me enfoqué en que ellas tuvieran la lista de verbos que se me dijo tenían que tener. O sea, no utilicé preguntas para saber si entendieron o no, porque estaba pensado que una vez que copien eso, se van a volver locas, entonces tengo que hacer otra cosa y otra cosa. Y eso es lo que quisiera de ellas, yo no puedo esperar que ellas me respeten si yo las estoy callando como un perro. (Participante 7)

En este evento narrativo se evidencia la autovaloración de posibles conflictos. En un ambiente pedagógico tradicional, Van-Arckel (2012) explica que el profesor asume y promueve una posición de poder, la cual es dominante, autoritaria e impositiva. Estas subjetividades se proyectan a través de violencias simbólicas sobre las que el Participante 7 reflexiona en su intervención. Aquí el estudiante-profesor se cuestiona cómo interactúa con sus estudiantes y toma conciencia de sus prácticas y de las consecuencias de estas. Este es un momento importante a la hora de intentar deconstruir y reflexionar a partir de lo que no se considera lo deseable para una cultura de paz. La relevancia de este hallazgo radica en que, según Gallego *et al.* (2016), la violencia hacia los estudiantes va más allá de lesionar su integridad y emociones, es un fenómeno que se puede convertir en “el germen para futuros agresores” (p.118). El estudiante-profesor, sin duda, contribuye a promover culturas de coexistencia cuando reflexiona sobre las relaciones tradicionales de marginalización y subalternización entre profesor y estudiantes (Kumaravadivelu, 2016).

EFFECTOS DE LAS ACCIONES DE LOS ESTUDIANTES-PROFESORES

Con relación a la subcategoría de este estudio “evaluación de la acción transformadora”, cuyo propósito central es interpretar y valorar el efecto de la acción transformadora en la mediación del conflicto por parte del estudiante-profesor, se destaca el siguiente evento:

Yo me di cuenta de que a veces es muy difícil ver las cosas como ellos lo ven, como los niños lo ven, porque para mí puede ser algo totalmente superficial como algún motivo que haya generado esta microviolencia. Para mí puede ser irrelevante. Pero para ellos no, y si no es irrelevante para ellos, hay que configurar nuestro pensamiento para poder intentar ver las cosas como ellos las ven, y así poder actuar ante esa situación. Siento que a veces se le quita relevancia un poco, pero no; si para ellos es importante, pues es importante. Eso he aprendido y que son totalmente inevitables yo creo porque... bueno, es que no sé si verías la microviolencia como un conflicto porque el conflicto como definición realmen-



te se da en la interacción de dos o más personas, o sea, es inevitable que haya conflicto porque se da con la interacción (Participante 11).

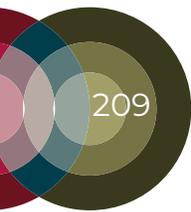
... Lo que pasa es que, digamos que lo pensé, pero lo vi difícil, porque no sé qué tan fácil sería para un estudiante que ha sufrido *bullying*, expresar eso en público. Digamos, la pregunta 7 acá, que si alguien te hace *bullying* qué harías. Me parece que es la 7. De hecho, en cierto momento dije: 'no pues, yo la voy a responder' porque pensé que no se iban a sentir cómodos, pero pues me sorprendí de que la respondieran libremente, no hubo esa tensión. ¿Entonces, esto me lleva a pensar, bueno por qué no preguntarle: "¿tú qué has hecho?", es decir, preguntarle directamente "¿tú qué has hecho o qué harías?". (Participante 10)

Las ejemplificaciones anteriores nos revelan una apuesta por comprender los saberes de los estudiantes, las dinámicas de su entorno, para entender la clase de conflicto que se genera entre ellos. Se trata de una apertura para "(...) no solo (...) comprender desde lo racional, también desde lo emocional, la disposición desde el mismo sujeto, debe contemplar las pasiones, las sensaciones y los sentimientos" (Zarama, 2018, p. 40). Es la evidencia de comprometerse con una comunidad desde su realidad, que supera la asistencia a la clase de inglés.

Lo propuesto por el Participante 10 acerca de relacionar la clase con las problemáticas, coincide con la propuesta de León-Garzón y Castañeda-Peña (2018), quienes concluyen en su investigación que incorporar las necesidades sociales en el contexto de la enseñanza de inglés mejora el aprendizaje, principalmente de habilidades sociales que favorecen la convivencia. Vizcarra-Morales *et al.* (2018), por su parte, expresan la necesidad de prestar atención a la educación emocional y al trabajo de autoconocimiento que permite comprender y manejar conflictos tanto intrapersonales como interpersonales e intragrupal para posibilitar una mejor convivencia.

DOCENTES EN FORMACIÓN Y SU COMPROMISO CON LA RECONCILIACIÓN

Se destaca en los estudiantes-profesores la conciencia de acciones conflictivas en el aula (31 referencias). Sin embargo, no sucede lo mismo cuando mencionan acciones de reconciliación (15 referencias). Esto es preocupante cuando se ve la diferencia numérica, pero cuando se analiza el contenido de las acciones vinculadas con la resolución de conflictos cambia la perspectiva. Los estudiantes-profesores hablan menos de reconciliación, pero cuando lo hacen las reflexiones son muy profundas. Sus planteamientos remiten al papel fundamental de los docentes en contextos de conflicto. Ellos serían los movilizadores de dolores y prejuicios compartidos por la comunidad (Halai y Durróni, 2018).



Aproximarse en la cotidianidad a la reconciliación nos acerca al concepto de paz neutra, pero también desborda este referente teórico. Es posible identificarlo en el relato de uno de los practicantes:

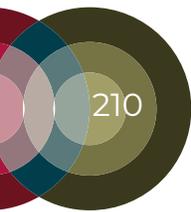
Yo creo que nosotros generamos en el aula la conciencia de que en Colombia existen muchísimas culturas. De que en Colombia existe más de una lengua, de que en Colombia existen muchísimas costumbres que se remontan a la colonia, o a los pueblos afro o a los pueblos indígenas. Yo creo que cuando nosotros pensamos en eso, podemos pensarnos ya no solo como un pueblo conformado por una clase de gente, por una clase de pueblo, sino por un país que contempla muchísimas formas de ver el mundo. A partir de eso podemos generar formas de comprender al otro y a partir de eso podemos entender que podemos promover paz, que es la necesidad principal que tiene el país en este momento. (Participante 12)

El Participante 12 visiona una pluralidad en formas de pensar, ser y existir que rebasan concepciones monoculturales de la realidad (Walsh, 2012). Esta postura es muy dicente si entendemos que la negación y eliminación de esos otros mundos posibles ha sido parte del insumo para el conflicto social en Colombia (Zarama, 2018). Este compromiso se asume desde una mirada decolonial.

En palabras de Ortiz *et al.* (2018): “La decolonialidad de la educación se logra en la misma medida en que se reconoce la validez e importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial” (p. 205). Esto comienza por el reconocimiento de las múltiples culturas presentes en el aula que menciona el estudiante. La enseñanza de lenguas trasciende el aprendizaje del código y pasa a ser la mediadora (Aldana, 2021), al acercar a los estudiantes a una comprensión de pluriculturalidad que puede ser un saber favorecedor para la construcción de la paz.

En este complejo proceso que implica la construcción de la paz, la educación tiene un papel muy importante. Allí, donde el diálogo es vital en la transformación de los conflictos, la comunicación no violenta debe privilegiarse (Tyson, 2016). Otro estudio realizado en Australia sobre las tensiones que se generan en la relación entre estudiantes-profesores y estudiantes señala que se espera de los practicantes una actitud reflexiva como estrategia para resolver conflictos (Hudson y Hudson, 2018). Esto se evidencia en los relatos de los estudiantes-profesores entrevistados en Bogotá. La estrategia privilegiada para establecer ese diálogo con los estudiantes es la pregunta que moviliza la reflexión con el estudiante.

...es que me gustaría que ellas pensarán más por qué están haciendo las cosas que hacen, pues obviamente me estresa y a veces es ya va, espérense, hagan silencio, pero en otras ocasiones les pregunto a las niñas: ¿por qué necesitas hacer eso, necesitas hacerlo? Por



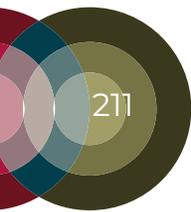
ejemplo, ese día con Mariana pasó algo interesante porque también le hice lo mismo que a Alejandra. Ella estaba haciendo algo, no recuerdo muy bien, pero hizo algo y yo le pregunté: ¿Mariana por qué haces eso, para qué lo haces? Pues mi herramienta favorita siempre va a ser la pregunta. La pregunta es poderosa, a veces los niños se muestran muy sorprendidos cuando les hacen una pregunta y tú notas en su cara cómo está en choque con lo que le acabas de preguntar. Ya sea que involucre sus sentimientos, no sé una simple pregunta, simple entre comillas, una simple pregunta como ¿por qué crees que es necesario tratar mal a esa persona? Para ellos puede ser como... los hace pensar y eso es lo que quiero que ellos logren hacer por sí solos (Participante 7).

Es muy alentador el tipo de acercamiento del estudiante-profesor con sus estudiantes. De esta manera se aproxima a “la posibilidad de comprendernos como diferentes, y que a partir de las diferencias debemos construir todo lo que nos concierne como sociedad sin discriminar, ni eliminar al otro” (Zarama, 2018, p. 44). La enseñanza de una segunda lengua pasa a un segundo plano. La intencionalidad de mejorar la convivencia al abordar aspectos simbólicos propios de la cultura y que no favorecen la reconciliación se hace evidente. Esto significa la aproximación al concepto de paz neutra, no obstante, parece que este referente teórico se queda corto para analizar lo expresado por los estudiantes-profesores. Se podrían considerar estos eventos narrativos como relatos alternativos sobre la construcción de la paz, los cuales pueden implicar un costo emocional significativo (Aldana, 2021). La construcción de paz desde el profundo reconocimiento de la humanidad se aleja de conceptos teóricos relacionados con construir una “cultura de paz”. De esta forma, se desmonta el discurso de “paz estable y duradera” para transitar hacia las reflexiones de Aldana (2021) sobre el reconocimiento de la complejidad de la construcción de paz en contextos de ELT, cuyo motor es la reflexión del profesor sobre el día a día.

Ahora, analicemos las iniciativas de los estudiantes-profesores:

Además, hubo otro problema de comportamiento porque algunas niñas estaban peleando con los niños. Hubo un punto en que la niña quería ir al baño y en la entrada del salón había un niño, entonces la niña no pudo pasar; y ellos dos parecían no ser muy buenos amigos, luego la niña decidió empujarlo y hacerlo caer. Hubo como una mini pelea allí, después yo hablé con ellos, le dije a la niña que tenía que disculparse, pero ella no lo hizo. Sin embargo, yo tuve que ser muy cuidadosa con esta clase de problemas, pues podían ser estudiantes que son difíciles y eso es lo que yo no quiero en mi clase (Participante 3).

Lo primero es utilizar esos momentos de conflicto como un instrumento para el aprendizaje. O sea, lo que veíamos acá que le dijo “burro”, que lo trató mal, si el tema es la violencia, por qué no conectar eso con la clase. Y, por otro lado, sería que ellos propusieron hablar sobre su propia realidad. (Participante 5)



Los estudiantes-profesores asumen un papel activo en la búsqueda de nuevas posibilidades para la convivencia. Reconocen la realidad y están dispuestos a movilizar el cambio, pero en este proceso, la pregunta es si están preparados para ello. ¿La formación universitaria les ofrece herramientas para hacerlo?

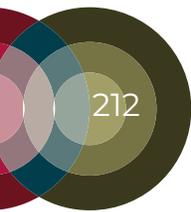
Al respecto, Valencia *et al.* (2016) manifiestan la necesidad de articular los currículos y los procesos formativos en escenarios de conflicto para alinear la formación universitaria con las transformaciones regionales y nacionales. Estos autores proponen la investigación en este campo como un dispositivo mediador. Otra propuesta es la de Chaux (2019), quien demuestra cómo la implementación de estrategias en el aula de clase como “la empatía” (conexión emocional con los otros) resultan ser útiles para disminuir la agresión.

Los esfuerzos por acercarnos a la paz ya se han estudiado en Colombia. De esta línea hacen parte los resultados del estudio empírico realizado con 1843 personas colombianas por Rettberg y Ugarriza (2016, citado por Tabarquino, 2018) sobre el significado de la reconciliación en Colombia, el cual se asocia con un cambio emocional de las personas que conduzcan a la cooperación y el diálogo.

En este sentido, la contribución de los estudiantes-profesores es palpable. No obstante, es evidente el llamado a repensar los procesos formativos como escenarios universitarios no solo teniendo en cuenta nociones disciplinares, sino alrededor de discursos y prácticas que favorezcan la paz. Esta postura significa “avanzar en la construcción de conocimiento sobre el campo de la educación para la paz bajo horizontes de saberes situados, por ejemplo, desde la sistematización de experiencias” (Torres Gómez, 2019, p. 161). Lo anterior permitiría, según el autor, la construcción de una paz sostenible.

CONCLUSIONES

En los eventos narrativos analizados emergen formas a través de las cuales los estudiantes-profesores se aproximan a pedagogías contrahegemónicas y rehumanizantes. En sus reflexiones sobre sus prácticas, ellos visionan la necesidad de tener en cuenta las realidades de sus estudiantes al enseñar inglés y la importancia de configurar una visión plural que proyecta pedagogías que posibilitan un tránsito hacia el allanamiento del eurocentrismo que se encuentra enraizado en la estructura centro-occidental de la educación en América Latina (Palermo, 2015). Convenimos, desde nuestra lectura, que dicha estructura excluyente esconde los cimientos del conflicto. Estas disposiciones los acerca a la construcción de la paz al hacer sentido de su práctica pedagógica



a través de procesos reflexivos y de reconstrucción de sus experiencias. Desde allí se posicionan como “sujetos revolucionarios comprometidos con la creación y re-creación” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 57) de otros mundos posibles.

A partir del cambio de ejercicio del poder, los practicantes construyen con sus estudiantes nuevas formas de diálogo en las que se reconocen desde sus diferentes realidades. Es este un proceso de formación conjunta, pues el docente en formación también se construye a sí mismo como agente promotor de coexistencias pacíficas por la empatía y la sensibilidad que desarrolla con sus estudiantes y sus necesidades.

Otro aspecto que contribuye a la reconciliación es provocar oportunidades de aprendizaje a partir de la rutina. Esto permite mejorar la atención y la comunicación con los estudiantes de una manera más propositiva y crítica. Así, ellos aportan a la construcción de una mejor escuela, sociedad y país.

La construcción de paz en el aula implica múltiples disposiciones, puesto que los estudios sobre construcción de paz son escasos en el campo de la enseñanza del inglés. Por ser esta una práctica tecnificada que reproduce modelos neoliberales (Hurie, 2018), los discursos sobre la construcción de paz en escenarios de formación docentes son importantes para desvelar la diversidad de situaciones conflictivas presentes en el aula. Bajo esta óptica, los futuros docentes podrían convertirse en gestores de paz, una necesidad apremiante en Colombia. Sería muy importante rastrear qué sucede con la disposición de los estudiantes y qué se construye a largo plazo. El camino para la construcción de la paz en Colombia apenas comienza y posiblemente tendrá muchos tropiezos. Sin embargo, lo valioso son las acciones que muestran disposición para alcanzarla.

Finalmente, ya que “las competencias docentes requieren una ideología personal de la enseñanza que permita a los maestros transitar de una pedagogía de la homogeneidad a una pedagogía de la diversidad” (Lira *et al.*, 2014, p. 126), se avoca a que las instituciones formadoras de docentes promuevan espacios que conduzcan a visibilizar las diferentes formas como algunos estudiantes-profesores realizan dicho tránsito. En especial, nos referimos a aquellos tránsitos informados en saberes locales que nos acercan a una comprensión más humana y plural de enseñanza de lenguas extranjeras.

Adriana Salazar-Sierra, Edgar Augusto Aguirre-Garzón,
Diego Ubaque-Casallas, María Eugenia López-Hurtado

REFERENCIAS

- Aguilar-Forero, N. y Velásquez, A. (2018). Educación para la ciudadanía mundial en Colombia: Oportunidades y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 937-961. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n78/1405-6666-rmie-23-78-937.pdf>
- Aldana Gutiérrez, Y. (2021). An-other reading of peace construction in ELT. *Análisis*, 53(98). <https://doi.org/10.15332/21459169.6300>
- Arias Cardona, A.M. y Alvarado Salgado, S.V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3022/2427>
- Alvarado, J. (2015). Pensar la educación en clave decolonial. *Revista de Filosofía*, (8), 103-116. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/21018/20877>
- Andino, R. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *Alteridad*, 13(1), 108-119. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.08>
- Beverly, J. (2013). Testimonio, subalternidad y autoridad narrativa. En N. Denzin, y Y. Lincoln (Coords.). *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 343-360). Gedisa.
- Castañeda-Peña, H., Rodríguez-Uribe, M., Salazar-Sierra, A. y Chala-Bejarano, P. (2016). *Eventos narrativos, comunidades y arquitecturas de práctica docente: formación inicial de profesores de inglés y francés*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Chaux, E. (2019, 4 de diciembre). Aprender paz en medio de la violencia [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IcgXrjiGdco>
- Cuervo, L. (2017). Formar para la participación democrática. Caminos de la educación para la paz reflexiones sobre la educación para la paz, condiciones legales y construcción de estrategias de formación de la participación ciudadana en la escuela. *Uni-pluri/versidad*, 7(2), 39-46. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.17.1.03>
- Del Pozo, F., Jiménez, F. y Barrientos, A. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: como construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto. *Zona Próxima*, (29), 32-51. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.29.0004>
- Escobedo, P., Sales, A. y Traver, J. (2017). La voz del alumnado: su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XXI*, 20(2), 299-318. <https://doi.org/10.5944/educXX1.11940>
- Estupiñán, L. y Garro-Gil, N. (2017). La teoría relacional: Una propuesta para la comprensión y resolución de los conflictos en la institución educativa. *Estudios sobre Educación*, (32), 135-154. <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/8717/7725>
- Gallego, L., Acosta, J., Villalobos, Y., López, A. y Giraldo, A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 116-125. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v16i2.81>

Adriana Salazar-Sierra, Edgar Augusto Aguirre-Garzón,
Diego Ubaque-Casallas, María Eugenia López-Hurtado

- Halai, A., & Durrani, N. (2018). Teachers as agents of peace? Exploring teacher agency in social cohesion in Pakistan. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(4), 535-552. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1322491>
- Herrera, M. y Olaya, V. (2019). Violencia política y relatos desde la dimensión subjetiva. *Historia y Memoria*, (18), 49 - 76. <https://doi.org/10.19053/20275137.n18.2019.7356>
- Hudson, P., & Hudson, S. (2018). Mentoring preservice teachers: Identifying tensions and possible resolutions. *Teacher Development*, 22(1), 16-30. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1298535>
- Hurie, A. (2018). ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 333-354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a09>
- Kumaravadivelu, B. (2016). The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL QUARTERLY* 50(1), 66-85.
- León-Garzón, R. y Castañeda-Peña, H. (2018). Exploring Social Skills and Character Education of Students through Storytelling in L2. *Gist Education and Learning Research Journal*, 17, 128-157.
- Lira, Y., Vela-Lira, H. y Vela- Álvarez, H. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación Educativa*, 14(64), 123-144.
- López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C., Soto-Godoy, M. y Urrea-Roa, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educ. Educ.* 16(3), 383-410.
- Moncada, J. S. y Gómez, B. (2015). Formación de competencias socioemocionales para la resolución de conflictos y la convivencia, estudio de caso en la secundaria sor Juana Inés de la Cruz Hidalgo México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(1), 112-133. <https://doi.org/10.18359/reds.1452>
- Ortiz, A., Arias, M. y Pedrozo, Z. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Ensayos Pedagógicos* 8(2), 201-233. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.13-2.10>
- Palermo, Z. (2015). Itinerario. En Z. Palermo (Ed.), *Des/decolonizar la universidad* (pp. 15-35). Ediciones del Signo.
- Pineda-Alfonso, J. y García-Pérez, F. (2016). Conflicto y convivencia: profesores y alumnos en el proceso de enseñanza en un aula de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1073-1091.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca.
- Reyes, M. y Fajardo, J. (2018). Creando y sintiendo Prácticas artísticas para la construcción de cultura de paz. *Inclusión y Desarrollo*, 5(2), 101-124. <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.5.2.2018.101-124>

Adriana Salazar-Sierra, Edgar Augusto Aguirre-Garzón, Diego Ubaque-Casallas, María Eugenia López-Hurtado

- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46-62 <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Tabarquino, R. (2018). La construcción de paz e interiorización del posconflicto en Colombia: tres décadas de garantía. *Reflexión política*, (40), 50-66 .
- Torres Gómez, M. F. (2019). Educación para la paz y formación profesional: aproximación desde la investigación documental. *Praxis & Saber*, 10(22), 143-167. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.7424>
- Tyson, R. (2016). Pedagogical imagination and practical wisdom: the role of success-narratives in teacher education and professional development. *Reflective Practice*, 17(4), 456-471, DOI: 10.1080/14623943.2016.1172479
- Valencia, I., Corredor, O., Jiménez, A., De los Ríos, J. y Salcedo, L. (2016). Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 126-140. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69545978012>
- Valencia, H. (2018). Conflicto, democracia y paz. *Revista Filosofía UIS*, 17(1), 124-143. <http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v17n1-2018006>
- Van-Arcken, H. (2012). La escuela tradicional. *Pedagogía docentes*. [https:// pedagogiadocente.wordpress.com/modelos\[1\]pedagogicos/la-escuela-tradicional](https://pedagogiadocente.wordpress.com/modelos[1]pedagogicos/la-escuela-tradicional)
- Vizcarra-Morales, M., Rekalde-Rodríguez, I. y Macazaga-López, A. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 95-108.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Instituto científico de culturas indígenas.
- Weinberger, A, Patry, J., & Weyringer, S. (2016). Improving Professional Practice through Practice-Based Research: VaKE (Values and Knowledge Education) in University-Based Teacher Education. *Vocations and Learning*, (9), 63-84. <http://dx.doi.org/10.1007/s12186-015-9141-4>
- Zarama, J. (2018). Pedagogías del sur, un enfoque de la educación para la paz. *RESED*, (6), 34-56. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2018.i6.04