

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.

Alvarez, Guadalupe y Difabio de Anglat, Hilda.

Cita:

Alvarez, Guadalupe y Difabio de Anglat, Hilda (2017). *La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado*. *Perfiles Educativos*, XXXI, 51-67.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/4>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/V63>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

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

GUADALUPE ÁLVAREZ* | HILDA DIFABIO DE ANGLAT**

En este artículo se analiza la actividad metalingüística en diferentes espacios generados para la interacción grupal como el *blog* de un taller *online* orientado al desarrollo de estrategias conceptuales y de escritura en el posgrado. Este taller se diseñó como una investigación-acción que, de manera cíclica, diagnostica problemas vinculados con la escritura académica para generar propuestas didácticas a fin de superar las dificultades identificadas. En el primer ciclo que presentamos participaron dos investigadores docentes y un grupo de 11 estudiantes de doctorado (9 mujeres y 2 varones) de ciencias de la educación y otras ciencias sociales de diferentes universidades argentinas. El análisis de este primer ciclo ha mostrado que el trabajo en grupo de pares permite complementar y profundizar el proceso de reflexión metalingüística en torno a la tesis de posgrado, y que esta interacción grupal no parece generarse de manera espontánea, sino a partir de indicaciones didácticas específicas.

This article analyzes metalinguistic activity in spaces generated for group interaction, such as a blog for an online workshop oriented toward developing conceptual and writing strategies at the graduate level. This workshop was designed as an action research that, in a cyclical manner, diagnoses problems linked to academic writing, in order to generate didactic proposals aimed at overcoming the difficulties identified. Participating in the first cycle presented were two research professors and a group of 11 doctoral students (9 women and two men) in education sciences and other social sciences at a number of universities in Argentina. Analysis of this first cycle has indicated that work in peer groups complements and deepens the process of metalinguistic reflection on graduate-level theses, and that this group interaction does not appear to be generated spontaneously but rather on the basis of specific didactic indications.

Palabras clave

Escritura
Metalingüística
Estudios de posgrado
Ambientes virtuales
Estrategias de enseñanza

Keywords

Writing
Metalinguistics
Graduate studies
Virtual environments
Teaching strategies

Recepción: 22 de enero de 2016 | Aceptación: 23 de marzo de 2016

* Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, e investigadora docente (profesor adjunto) del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Buenos Aires, Argentina). Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Líneas de investigación: los modos de potenciar los usos de las nuevas tecnologías para facilitar el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, particularmente en ámbitos universitarios. Publicaciones recientes: (2013, en coautoría con L. Bassa), "TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un *blog* de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 10, núm. 2, pp. 254-268; (2012), "Entornos virtuales de aprendizaje orientados al desarrollo de las habilidades de lectoescritura", *Apertura*, vol. 4, núm. 2, pp. 1-15. CE: galvarez@ungs.edu.ar

** Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Centro de Investigaciones Cuyo (CIC) (Mendoza), mismo que dirige desde 2011. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Líneas de investigación: la producción conceptual y escrita de los géneros del posgrado y otros aspectos vinculados con la educación de nivel doctoral. Publicaciones recientes: (2015), "Operacionalización del constructo 'concepciones de investigación'", *PsicoPedagógica, Psicología y Pedagogía de la Persona*, vol. 13, pp. 61-85; (2014), "Análisis de algunos componentes textuales del proyecto de tesis doctoral en educación: título, justificación del problema y recurso a otros textos", *Onomazéin*, vol. 30, pp. 38-55. CE: centroinvestigacionescuyo@speedy.com.ar

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo proponemos analizar la actividad metalingüística consciente y verbalizada en el marco de diferentes espacios generados para la interacción grupal en el *blog* de un taller totalmente *online* orientado al desarrollo de estrategias conceptuales y de escritura en el posgrado, es decir, un taller que se propone justamente promover la actividad metalingüística. Si bien la investigación previa de esta última es abundante, hasta donde hemos podido indagar, no hay estudios que la aborden en el nivel doctoral. El taller a que nos referiremos se diseñó como una investigación-acción (Hernández Sampieri *et al.*, 2010), enfoque que parte de problemas concretos y situados, y busca intervenir en las problemáticas diagnosticadas para transformarlas. Para ello desarrollamos ciclos sucesivos de diagnóstico de las dificultades de escritura en el posgrado, para luego diseñar e implementar un taller virtual, el cual se evalúa y retroalimenta durante el proceso a fin de superar las dificultades que fueron diagnosticadas. En el presente trabajo centramos el análisis en el primero de estos ciclos.

ESCRITURA EN EL POSGRADO

La masificación internacional de los estudios de posgrado en las décadas recientes ha puesto de manifiesto un problema común: la escasa eficacia terminal de los programas. Se ha señalado que, entre los factores que obstaculizan la producción de los trabajos de evaluación parcial o final de las carreras, destaca la dificultad que encuentran los estudiantes para la escritura (Caffarella y Barnett, 2000; Carlino, 2005; D'Andrea, 2002) y la resolución en solitario de la tarea, con ausencia o escasez de orientaciones didácticas (Delamont, 2005; Di Stefano y Pereira, 2004; 2007). En el primer sentido, "...los escritos de posgrado demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de

conocimientos y una capacidad de auto-organización y regulación del trabajo autónomo que sólo pueden vehiculizarse por medio de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas anteriores" (Arnoux *et al.*, 2004: 3). Respecto del segundo, la pedagogía de este nivel debe superar el supuesto errado de asumir que los candidatos "ya y siempre" son académicos autónomos al comienzo de su postulación (Johnson *et al.*, 2000); son nuevamente alumnos que han de incorporar el conocimiento, las habilidades y los hábitos intelectuales particulares de un campo específico de estudio (Gardner, 2009), en un proceso que les permitirá investigar un tema relevante a un alto nivel de competencia profesional.

Para superar estos problemas se exploraron grupos de escritura orientados específicamente a la redacción de tesis (*e.g.* Aitchison y Lee, 2006; Colombo, 2013; Colombo y Carlino, 2015; Ferguson, 2009; Lassig *et al.*, 2009; Maher *et al.*, 2008), a iniciativa del medio anglosajón, ya que —a excepción de contadas experiencias— son infrecuentes en Latinoamérica; en este sentido, la reciente revisión de los antecedentes de esta práctica pedagógica (Colombo y Carlino, 2015) muestra que la mayoría se implementa en instituciones estadounidenses y australianas.

Según Aitchison y Lee (2006), los grupos de escritura se basan en cuatro principios pedagógicos fundamentales: 1) la identificación como grupo (*e.g.* un supervisor o contexto institucional común); 2) la revisión y el aprendizaje entre pares; 3) el grupo de escritura como comunidad (*e.g.* el desarrollo de un lenguaje común a todos los miembros); y 4) la incorporación de la escritura académica en el marco de actividades genuinas de producción de la tesis.

Considerando los principios de este tipo de grupos, Maher *et al.* (2008) describen, desde el punto de vista de los propios estudiantes, la experiencia en un grupo de escritura en la Universidad de Australia e identifican una serie de beneficios fundamentales. En primer lugar destacan el tipo de aprendizaje realizado,

considerándolo tanto desde la dinámica de los alumnos que aprenden juntos, como desde la perspectiva de los mismos estudiantes que se van transformando en miembros de una comunidad científica (Boud y Lee, 2005) y discursiva (Hernández Rojas, 2005), agregamos nosotros. El conocimiento experto de los supervisores y facilitadores permite reconocer las formas de aprender de los demás. En segundo lugar, Maher *et al.* (2008) señalan la dinámica de trabajo como comunidad de una práctica social discursiva específica. Así, los estudiantes pueden comprender cómo la investigación toma forma con relación a convenciones y protocolos propios de un tipo de audiencia académica en el marco de una disciplina determinada. Finalmente, un aspecto fundamental de la experiencia ha sido, para los autores, el pasaje de una práctica y representación de la escritura como proceso implícito y esencialmente privado, a la escritura como cuestión pública y trabajo compartido.

En línea también con la dinámica de los grupos de escritura orientados a la redacción de tesis doctorales, Lassig *et al.* (2009) desarrollan un modelo de trabajo basado en tres pilares: sesiones grupales, grupo de correo electrónico y escritura individual. Mediante el método de las narrativas estos autores indagaron la efectividad y el valor de su modelo para mejorar la escritura académica. Entre otros aspectos, los resultados muestran que los estudiantes reconocen el grupo como un entorno de aprendizaje con oportunidades para el diálogo profesional sobre la escritura, el aprendizaje y la escritura entre pares, y el desarrollo de una red de colegas.

Por su parte, la experiencia implementada por Colombo (2013) implica subgrupos de tres doctorandos, con diferente procedencia disciplinar y con distinto grado de avance de la tesis, que se reúnen cada 15 días durante dos horas para discutir sus comentarios a un borrador leído de antemano (en tanto se envía con una semana de antelación) o al texto ya revisado a partir de los comentarios. Gracias

a esta dinámica, los lectores pueden sugerir modificaciones específicas por escrito, al tiempo que debaten puntos de vista de modo presencial e incluso, a veces, trabajan el texto de manera conjunta para mejorarlo.

Ferguson (2009), quien también aconseja conformar grupos de tres a seis miembros, enumera los beneficios de esta práctica: la escritura puede ser desmitificada (es un talento innato, un resultado de la inspiración) y puesta en perspectiva con mayor claridad para hacerla manejable (Lee y Boud, 2003); facilita destinar tiempo a la tarea de modo regular (Pololi *et al.*, 2004); promueve la adquisición de las convenciones de escritura, de la competencia crítica y de estrategias metacognitivas para autorregularse; aumenta la motivación y la autoconfianza para escribir; y expande la audiencia inicial limitada de una tesis (sólo director o tutor y evaluadores), lo que genera mayor retroalimentación.

Este tipo de estudios, entonces, hace evidente el valor de la interacción grupal en torno al desarrollo de actividades que tienen como objeto el discurso y la comunicación propios del posgrado, es decir, en torno a actividades metalingüísticas centradas en la escritura académica.

ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA

La difusión del término “metalingüístico” en el campo de la lingüística, y consecuentemente en la enseñanza de la lengua, se debe a Jakobson (1975), quien al establecer las funciones del lenguaje en relación con los factores del proceso comunicativo, se refiere a la función metalingüística en los casos en que el referente del mensaje es el código. En consonancia con esta primera conceptualización, la actividad metalingüística comprende cualquier actividad que tenga por objeto la lengua, el discurso o la comunicación (Camps y Milian, 2000). En este sentido, señala Gombert (1990; 1993) que, si bien es parte de la metacognición, difiere, por ejemplo, de la meta-memoria o

de la meta-atención en que éstas se caracterizan por la función cognitiva a la que remiten —memoria o atención— mientras que la actividad metalingüística se define por el objeto de la actividad cognitiva. Por ello, es al menos parcialmente independiente de otras funciones metacognitivas.

Según Camps *et al.* (2000; 2007), la actividad metalingüística es inherente tanto a la comprensión como a la producción textual dado que ambos procesos involucran actividades de monitoreo e implican cierta habilidad para analizar el uso del lenguaje. El grado de explicitud de este tipo de actividad, sin embargo, puede variar.

De acuerdo con diversos estudios psicológicos sobre la capacidad de considerar la lengua como objeto de conocimiento (Culioli, 1990; Karmiloff-Smith, 1994; Gombert, 1990), Camps y Milian (2000) determinan diferentes manifestaciones del saber metalingüístico: por un lado, proponen pensar en una actividad implícita que no se verbaliza porque es inherente al uso; y por otro lado postulan una actividad metalingüística explícita que se verbaliza, ya sea a partir del lenguaje cotidiano o de un metalenguaje científico.

De manera similar, en el ámbito de la didáctica de la lengua, Rodríguez Gonzalo (2012) plantea, en referencia a Culioli (1990), que en la actividad metalingüística se pueden identificar diferentes niveles:

- actividad epilingüística, no consciente, que se manifiesta en forma de correcciones y ajustes espontáneos;
- actividad consciente, no verbalizada, pero observable en el control del uso del lenguaje; según Allal y Saada-Robert (1992), este nivel es potencialmente explicitable, es decir, accesible a la conciencia frente a una demanda externa o si las exigencias de la tarea provocan dicho esfuerzo de explicitación;
- actividad consciente verbalizada en el lenguaje cotidiano por el hablante;

- actividad metalingüística sistematizada en modelos formales y utilizando términos especializados.

La diferenciación en distintos niveles o tipos de actividad metalingüística es sumamente relevante para la didáctica de la lengua porque fundamenta que el uso y la reflexión sobre dicho uso conforman un *continuum* que parte de una actividad epilingüística o implícita, y puede llegar a diferentes clases de actividad explícita. En este sentido, Adoumieh (2009), en seguimiento de Fraca de Barrera y Maurera Caballero (2006), señala que las estrategias de enseñanza centradas en el nivel metalingüístico tienen como núcleo central la reflexión, y como eje periférico el conocimiento, y que en torno a ellos giran componentes no lineales sino recursivos: 1) intencionalidad y toma de conciencia; 2) conocimiento previo, nuevo e integrado (que se conforma a partir de los dos anteriores); 3) pre-instrucción, co-instrucción y post-instrucción; y 4) organización del texto, revisión y ajustes.

Por otra parte, diversos estudios (Arnoux, 2006; Camps, 1994; Camps y Ribas, 1996; Milian, 1996) han mostrado que una herramienta efectiva para intensificar la actividad metalingüística es el trabajo en colaboración. Este tipo de actividad, entonces, se puede promover en un grupo de escritura orientado al uso del lenguaje, su observación y reflexión. De acuerdo con Camps *et al.* (2007), la interacción entre pares promueve una actividad metalingüística intensa que no sería posible en soledad. A su vez, es esta interacción social la que brinda marcos para el conocimiento compartido y que lleva a la internalización y reflexión individual; por ejemplo, facilita la representación posterior de posibles interlocutores mientras se escribe, esto es, promueve la interiorización de lo intersubjetivo por la consideración —e, incluso, la integración— de puntos de vista. Además, de acuerdo con estos autores, para comprender profundamente este tema se requiere de microanálisis de la

interacción grupal a fin de detectar el surgimiento de actividad metalingüística.

METODOLOGÍA

Como hemos adelantado, nos referimos a una investigación-acción en el marco de la cual, de manera cíclica, se diagnostican problemas vinculados con la escritura académica y luego se diseña, implementa, evalúa y ajusta un taller totalmente virtual orientado a promover la producción de un capítulo escrito por el alumno como parte de sus estudios doctorales. Aquí nos centramos en uno de los ciclos, en el cual participaron dos investigadores docentes y un grupo de 11 estudiantes de doctorado (9 mujeres y 2 varones) de ciencias de la educación y otras ciencias sociales y humanas de diferentes universidades argentinas.

En la instancia diagnóstica se realizó: 1) un texto *cloze*¹ para valorar la competencia lectora (Dastjerdi y Talebinezhad, 2006; Difabio de Anglat, 2008; entre otros); 2) un inventario de escritura académica (Difabio de Anglat, 2012); 3) un inventario sobre concepciones de aprendizaje/conocimiento, que combina el cuestionario “Concepciones del aprendizaje” (Martínez-Fernández, 2007) y algunas dimensiones de la subescala modelos mentales del aprendizaje del *Inventory Learning Style* (ILS) (Vermunt, 1994); y 4) un cuestionario elaborado *ad hoc* en torno al uso de las tecnologías digitales e interactivas, particularmente de aquellas utilizadas para la escritura.²

El diseño del taller se realizó con base en una serie de fundamentos pedagógicos, didácticos y tecnológicos específicos: en primer

lugar, concebimos la escritura como un instrumento clave para el trabajo intelectual y el desarrollo de operaciones cognitivas de orden superior (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower, 1979; Flower y Hayes, 1996).

En segundo lugar, consideramos que la escritura académica, tanto de grado como de posgrado (*e.g.* los trabajos finales de seminarios, los proyectos de investigación y las tesis), exige que el escritor sea capaz de resolver no sólo los aspectos relativos al contenido, sino también los aspectos retóricos; para ello se requiere, junto al dominio de las temáticas, un conocimiento de los géneros específicos que circulan en el nivel académico y de las características propias de sus dispositivos enunciativos (Di Stefano y Pereira, 2004). De acuerdo con ello, nos propusimos la reconstrucción, entre otras dimensiones, del modelo de situación e interacción comunicativa, del modelo de evento y del modelo textual subyacentes (Cubo de Severino *et al.*, 2011). El modelo de situación comunicativa refiere a las relaciones sociales y los roles comunicativos de los participantes en la interacción y su contexto. El modelo de evento da cuenta del proceso de investigación, el contenido y la realidad extralingüística a la que se refiere la tesis. El modelo textual se vincula con las características que asume el texto de acuerdo con las tradiciones discursivas, las instancias y factores de la comunicación lingüística y sus posibilidades de variación. En particular, nos propusimos identificar los movimientos y sus pasos en cada sección de la tesis, así como los recursos y estrategias utilizados para expresar por escrito los significados que

¹ El término *cloze* parece ser un neologismo, pues no figura en los diccionarios (Cairney, 1996: 95, nota del traductor).

² La administración de los tres primeros instrumentos nos permitió acercarnos al perfil de los cursantes en virtud de la interacción entre: competencia lectora, las variables que evalúa el inventario de escritura académica (estrategias escriturales y de regulación, concepciones de escritura —como elaboración y como reproducción— y competencia auto-percibida para la escritura académica) más las tres concepciones de aprendizaje/conocimiento (directa, interpretativa y constructiva). Las agrupaciones resultantes son: 1) puntuaciones inferiores en todas las variables, a excepción de escritura como reproducción y, en correspondencia con ello, en concepción directa (n=4); 2) valores medios en el conjunto de variables, excluyendo escritura como reproducción y concepción directa, las que disminuyen sensiblemente respecto del primer grupo (n=3); y 3) el mejor desempeño y la puntuación más baja en escritura como reproducción (n=4). Si bien en el presente estudio la actividad metalingüística de los cursantes no se analiza en función de estos perfiles, sino desde la cooperación entre pares, es sin duda un tema de sumo interés para trabajos futuros.

se quieren comunicar. Se parte del entendido de que las reconstrucciones de los modelos, realizadas durante los procesos de lectura y comprensión de diferentes tesis, contribuyen con el desarrollo de los procesos de producción textual, y a la inversa (Hernández Rojas, 2005; Parodi, 1999, 2001).

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

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

Finalmente, hemos considerado una conceptualización específica acerca del rol de las tecnologías digitales en la escritura: partimos de los importantes beneficios que las tecnologías digitales han demostrado en otros niveles educativos para la revisión y escritura entre pares (también llamada escritura cooperativa o colaborativa) (e.g. Álvarez y Bassa, 2013; Davoli *et al.*, 2009; Dillenbourg, 1999, 2002; Passig y Schwartz, 2007).

La secuencia didáctica del taller se diseñó recurriendo a diversas tecnologías para cumplir funcionalidades específicas:

- Correo electrónico: se utilizó para el envío y la recepción de documentos de trabajo (bibliografía, documento con actividades). También se empleó para recibir los trabajos de los estudiantes.

En este sentido, ha cumplido las funciones que en una plataforma educativa como Moodle efectúan las etiquetas y la subida de archivos.

- *Blog* del taller: se configuró como privado para los participantes del taller y permitió las interacciones grupales. Así, en el *blog* se plantearon una o más entradas por semana ligadas a las actividades propuestas para dicha semana. Los estudiantes participaban respondiendo con comentarios a cada entrada; por ejemplo, en una entrada del Módulo 1 se les invitó a que consultasen las dudas relativas a la actividad propuesta para dicho módulo y las que pudieran surgir a partir de los comentarios a esa entrada. El *blog* funcionó, entonces, del modo en que lo hacen los foros en una plataforma educativa.
- GoogleDocs: permitió la elaboración de las actividades grupales. Los alumnos utilizaron el documento compartido, los comentarios al documento y el *chat* para la interacción. De esta manera, los documentos GoogleDocs funcionaron como *wikis* y *chat* propios de una plataforma.

En suma, las diferentes funciones que ofrecen las plataformas educativas fueron cubiertas por distintas herramientas y programas de Internet, en especial de la web 2.0.

Por otra parte, la secuencia didáctica se diseñó según un cronograma de 11 semanas (módulos), con temas y actividades determinados en relación con cada una. La primera semana (módulo 1) estuvo dedicada a la presentación del seminario y a las actividades de diagnóstico. La segunda semana (módulo 2) se orientó a la reflexión sobre la escritura, en general, y la escritura académica, en particular. Las siguientes siete semanas (módulos 3-9) se dedicaron al trabajo con los diferentes elementos paratextuales (título, índice, resumen) y con las secciones de la tesis (introducción,

marco teórico, metodología, análisis de resultados, conclusiones). Finalmente, se dedicaron dos semanas para realizar el primer borrador del trabajo final, que consistió en la redacción de un capítulo o fragmento de la propia tesis de cada estudiante.

Las actividades apuntaron fundamentalmente a la búsqueda y el análisis de los elementos paratextuales y las diferentes secciones de la tesis. Este análisis comprendía la reflexión en torno al modelo de la situación comunicativa, al modelo del evento y al modelo textual. En algunos casos se propuso realizar este ejercicio reflexivo de manera individual; en otras, en pequeños grupos. En ambas situaciones, para la realización de consultas se habilitó una entrada del *blog* que podía ser vista y comentada por todos los estudiantes. Por otra parte, al trabajar con las conclusiones se propuso una actividad en la que debió intervenir el grupo completo analizando fragmentos de dicha sección de la tesis. En todos los casos, los docentes realizaban una devolución, lo más completa posible, de las actividades desarrolladas.

Como cierre de la propuesta se aplicaron los siguientes instrumentos: 1) un cuestionario de evaluación de las concepciones de investigación; 2) el inventario sobre escritura académica en el posgrado; y 3) un cuestionario con preguntas abiertas sobre la valoración de los estudiantes en torno a los aportes y limitaciones de las actividades individuales y grupales. Finalmente, se realizó una evaluación de la intervención con base en el análisis de los datos obtenidos en cada una de las etapas previas.

En este artículo exponemos, de manera preliminar, el análisis de un aspecto específico de este taller: la actividad metalingüística en el marco de las intervenciones de las entradas del *blog* habilitadas para todo el grupo. A fin de analizar esta dimensión, nos centramos en dos tipos de actividades propuestas en esos espacios: por un lado, analizamos los comentarios generados en el *blog* a partir de entradas

relativas a tres módulos diferentes en las cuales los docentes proponían a los estudiantes que compartieran dudas y consultas sobre la bibliografía y, fundamentalmente, sobre las actividades individuales. En particular, analizamos los comentarios a las entradas de:

- Módulo 3, relativo al marco teórico y cuya actividad, de tipo individual, solicitaba analizar los diferentes movimientos y pasos, así como las formas de citación de esta sección en diferentes tesis elegidas por los propios estudiantes. Además, se solicitaba reflexionar sobre la futura redacción del marco teórico.
- Módulo 4, relativo a la metodología, cuya actividad, de tipo individual, solicitaba analizar los diferentes movimientos, pasos y estrategias de textualización de la sección metodológica en diferentes tesis también seleccionadas por los propios estudiantes. Además, se solicitaba reflexionar sobre la futura redacción de la metodología.
- Módulo 8, relativo al título y a la bibliografía, en el cual se propuso una actividad de dos partes: la primera, de tipo individual, requería la confección de un listado de diez referencias bibliográficas relativas al propio tema de investigación desde las normas APA; la segunda, de tipo grupal, solicitaba el rastreo y análisis de diez títulos de tesis en función de la categorización de Hartley (2008), y también la relectura de las actividades realizadas a lo largo del taller para el reconocimiento de tres estrategias asociadas al modelo de situación comunicativa, tres asociadas al modelo del evento y tres al modelo textual.

Por otro lado, analizamos los comentarios a tres entradas relativas al módulo 6 que han funcionado como espacios para efectuar

directamente una actividad de corte grupal, a saber: compartir análisis de los diferentes movimientos de las conclusiones, y discutir dichos análisis.

Cada entrada se correspondió con uno de los tres movimientos centrales de las conclusiones (*i.e.* consolidar la ocupación del nicho, evaluar la ocupación del nicho, establecer nuevos nichos) y, en relación con ese movimiento, se presentaron uno o más ejemplos para el análisis y la discusión. En la consigna de trabajo se indicó que cada participante interviniera con al menos un comentario en cada una. Este comentario podía ser:

- a) el análisis de una frase, oración o párrafo de alguno de los ejemplos citados en la entrada. En este análisis, se puede indicar, entre otros aspectos que consideren relevantes, qué paso del movimiento contribuye a lograr el fragmento seleccionado, y qué estrategia de textualización se utiliza para ello. Para este análisis nos guiaremos con la propuesta de Cubo de Severino *et al.* (2011: 201-225), que se ha sintetizado para esta clase.
- b) Un comentario, pregunta o consulta en torno al análisis propuesto por otro participante.

Todas las actividades propuestas, tanto las individuales como las grupales —en grupos pequeños o con todos los estudiantes—, apuntaban a generar reflexión metalingüística sobre el género tesis. Sin embargo, como se puede advertir, la consigna del módulo 6 es la única que exige de modo explícito que los estudiantes comenten entradas de otros en torno, particularmente, a la actividad de análisis, que está centrada en el reconocimiento de los pasos de cada movimiento de las conclusiones y en las estrategias de textualización de cada paso. En las consignas del resto de los módulos referidos se propone, en cambio, consultar dudas generales sobre la bibliografía del módulo o la actividad por realizar en forma individual o en grupo pequeño, pero sin sugerir el

tema específico de las consultas ni determinar interacción entre pares.

Para el análisis apuntamos, en primer lugar, a distinguir, en los diferentes módulos seleccionados, la cantidad de comentarios producidos por los estudiantes, diferenciando aquellos que contienen actividad metalingüística consciente verbalizada de los que no, y la cantidad producida por el docente. En segundo lugar, nos centramos en los comentarios de los alumnos y analizamos si hacían énfasis en el modelo de situación, en el modelo de evento o en el modelo textual; también distinguimos el grado de inclusión de terminología especializada. En tercer lugar, y en caso de comentarios vinculados entre sí, determinamos qué relación se establece respecto de la reflexión metalingüística. Finalmente, analizamos los comentarios de la docente y su posible incidencia en las intervenciones de los estudiantes con actividad metalingüística.

RESULTADOS

En esta sección compararemos inicialmente los comentarios a las entradas de los módulos 3, 4 y 8, con los de las entradas al módulo 6. Luego, analizaremos detenidamente los primeros comentarios y, con posterioridad, los segundos. En ambos casos se tuvieron en cuenta la cantidad de comentarios de docentes y estudiantes, así como sus características. En el caso de los segundos, destacamos si hacen referencia al modelo de situación comunicativa, al modelo del evento o al modelo textual. También consideramos si se vinculan las diferentes intervenciones y en qué sentido lo hacen. En el caso de los comentarios del docente, indicamos sus funciones.

La observación más evidente derivada del análisis indica que los comentarios de los alumnos a las entradas de los módulos 3, 4 y 8 muestran algunas dimensiones comunes, y se diferencian de las intervenciones en el módulo 6.

Presentamos, para comenzar, la cantidad de comentarios de los estudiantes con

Tabla 1. Cantidad de comentarios de estudiantes, con AM y sin AM, y de docentes, correspondientes a las entradas de los módulos 3, 4 y 8

Módulos	Comentarios de los estudiantes		Comentarios del docente
	Con AM	Sin AM	
Módulo 3	1	1	1
Módulo 4	4	4	6
Módulo 8	3	2	3
Total	8	7	10

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Cantidad de comentarios de estudiantes, con AM y sin AM, y de docentes, correspondientes a las tres entradas del módulo 6

Módulos	Comentarios de los estudiantes		Comentarios del docente
	Con AM	Sin AM	
Módulo 6 - movimiento 1	8		5
Módulo 6 - movimiento 2	8	1	5
Módulo 6 - movimiento 3	6		4
Total	22	1	14

Fuente: elaboración propia.

actividad metalingüística (AM) y sin ella (sin AM), las del docente en los módulos 3, 4 y 8 (Tabla 1), y las diferentes entradas del módulo 6 (Tabla 2).

Como se puede observar, una diferencia importante entre los módulos 3, 4 y 8, y el 6, está dada por la cantidad de comentarios con AM y sin AM: en los primeros casos, se establecen en total 15 intervenciones de los estudiantes, de las cuales solamente 8 incluyen AM; en el módulo 8 se generan 23 intervenciones, 22 con AM. Esta discrepancia es estadísticamente significativa según la prueba de diferencia de dos proporciones independientes ($z = 2,37; p < .05$).³

La cantidad de comentarios del docente no difiere tan significativamente como la de los alumnos: en los módulos 3, 4 y 8 el docente interviene en 10 oportunidades, y en las entradas al módulo 6, en 14 ocasiones.

En cuanto a las características de los comentarios de los estudiantes con AM correspondientes a los módulos 3, 4 y 8, cabe destacar

que se refieren al modelo de evento, al modelo textual, o a ambos. En relación con el primer caso, podemos mencionar un comentario a la entrada del módulo 4 en el cual una alumna hace referencia a los dos ejes temáticos involucrados en su tesis (en particular, la formación de profesionales y el uso de tecnologías de simulación) y al vínculo temático existente entre esos temas y los de las tesis relevadas en la actividad.

Ejemplo 1

Mi tesis tiene dos grandes ejes. Por una parte, la formación de profesionales. Por otra parte, el uso de tecnologías de simulación. Encontré dos tesis para hacer la actividad de este módulo pero una se relaciona con el primer eje y la otra, con el segundo. Obviamente hay diferencias marcadas entre ambas. Por eso quería preguntarte si sirven.

Dos estudiantes remiten también al modelo de evento al preguntar, en el módulo 4,

³ Se calcula mediante el programa STATS, el cual acompaña la obra de Hernández Sampieri *et al.* (2010).

sobre el modo de dar cuenta de la metodología en caso de seleccionar el enfoque hermenéutico. El ejemplo 2 representa uno de estos casos.

Ejemplo 2

Tal vez me siento un poco desubicada con el diseño de la metodología porque desde la crítica literaria se manejan otros esquemas; aunque, claro está, que comparando los movimientos que se dan en las lecturas de este curso con la forma como se estructura la metodología desde un enfoque hermenéutico (el mío) logro relacionar varios aspectos, que además me han ido ayudando a precisar ese punto de mi proyecto.

Este tipo de comentarios refiere, a su vez, al modelo textual, en tanto se interroga sobre la modalidad de textualización de la sección metodológica cuando se opta por el enfoque hermenéutico.

Asimismo, es interesante mencionar un comentario a la entrada del módulo 3, en el cual el estudiante remite a la relación textual existente entre las referencias bibliográficas citadas en el marco teórico y otras secciones de la tesis. En este caso predomina la reflexión sobre el modelo textual, particularmente sobre aspectos vinculados a la coherencia de la tesis:

Ejemplo 3

En la clase de marco teórico, se enumeran seis funciones del marco de referencia presentada por Hernández Sampieri et al.; sobre la función “Proveer un marco para interpretar los resultados” se dice:

“Respecto de esta última función cabe señalar que Alda Alves (1992, p. 57),⁴ cuando analiza los tipos de revisión de la bibliografía que se encuentran con frecuencia en las tesis de investigación educativa, señala que el marco referencial nunca debería ser un Apéndice inútil: ‘Este es el tipo en el que el

investigador, después de presentar una revisión de la literatura, organizada en una o más capítulos o partes, aparentemente agotado por el esfuerzo, se rehúsa a volver sobre el asunto. Ni una investigación, conceptualización o relación teórica de las analizadas se utiliza en la interpretación de los datos ni en cualquier otra parte del trabajo. El fenómeno puede ocurrir con la revisión como un todo o el autor se restringe a utilizar apenas uno de sus capítulos”.

La verdad es que no estoy segura de comprender bien la idea. ¿Se refiere a las investigaciones en que los autores añaden mucha teoría que después no usan en ninguna otra parte de la tesis?

En relación con los comentarios presentes en los módulos 3, 4 y 8, se puede añadir que se realizan remitiendo a un lenguaje en general cotidiano, con poca referencia a términos especializados, más allá de los nombres específicos de las secciones de la tesis.

Por otra parte, en dichos módulos no se establece interacción entre pares en torno a los comentarios; sólo el docente interviene para responder las preguntas o inquietudes de los estudiantes. Así, en respuesta al comentario citado en el ejemplo 3, la docente participa de la siguiente manera:

Ejemplo 4

Excelente, Graciela, la observación que destacás y compartís en el blog. Es una orientación clave para escribir el marco teórico y, en función de ello, también la tesis. Tu interpretación del fragmento resulta sumamente clara.

Para reforzar lo que ya has dicho, podríamos reformular las mismas palabras de Alda Alves (1992). Es importante que las investigaciones, conceptualizaciones o relaciones teóricas planteadas en el marco teórico (algunas de ellas al menos) se retomen al analizar los

⁴ Se refiere al siguiente texto: Alda Alves (1992), “A ‘revisão da bibliografia’ em teses e dissertações: Meus tipos inescapáveis”, *Cadernos de Pesquisa*, núm. 81, pp. 53-60.

datos y que también puedan guiar la elaboración de otras secciones de la tesis. En este sentido, es fundamental tener en cuenta las funciones que, según Hernández Sampieri et al. (2010: 52), puede cumplir el marco teórico.

Los comentarios a las entradas del módulo 6 presentan características diferentes. Por un lado, de los 23 comentarios, 22 ponen de manifiesto actividad metalingüística consciente y verbalizada. Esta reflexión refiere, fundamentalmente, al modelo textual. Los alumnos, respetando la consigna de trabajo, orientan sus intervenciones al análisis de los movimientos y los pasos de las conclusiones, así como a sus estrategias de textualización.

Por otro lado, se establece vínculo entre los comentarios de los estudiantes, específicamente en relación con los aspectos seleccionados para la reflexión metalingüística. En este sentido, se hace evidente que la interacción entre pares en torno al análisis de los movimientos, los pasos y las estrategias de textualización permite profundizar el tema. Esta profundización se desarrolla a partir de diferentes dinámicas.

Para comprender estas dinámicas es necesario recordar que el módulo 6 propone tres entradas, cada una de las cuales se focaliza en uno de los movimientos de las conclusiones. Así, en general, en cada entrada, un estudiante inicia el análisis mencionando algunos pasos del movimiento focalizado. Con posterioridad a esta intervención inicial, otros estudiantes completan el análisis de los pasos y consideran también las estrategias de textualización. Luego, cada nuevo comentario permite comprender, de manera más detallada, los pasos de los movimientos, así como las estrategias.

El ejemplo 5 incluye fragmentos de las intervenciones de dos alumnos a partir de las cuales es posible advertir de qué manera se articulan los comentarios para completar y profundizar el análisis del movimiento 1 de las conclusiones.

Ejemplo 5

¡Buenos días a todos!

A continuación incluyo algunos comentarios sobre el texto 2.

Este segmento pertenece al movimiento 1, pasos 1.3 y 1.4 en el que se mencionan la hipótesis y los objetivos planteados, el marco teórico adoptado y los ajustes que se plantearon en virtud de las características del corpus utilizado.

La autora menciona la hipótesis que planteó al inicio del trabajo y recuerda los objetivos que se relacionan de manera causal con los objetivos (En consecuencia...).

Se destaca la relación lógico semántica de causa-consecuencia a lo largo del primer párrafo. (En consecuencia; para poder...; debido a que...). Este lazo cohesivo le otorga solidez al planteo del estudio.

También se hace referencia al marco teórico central.

No se realiza una valoración positiva de los objetivos o del marco teórico. Se trata de repaso de esta información. De todas maneras, la semántica de la causa-consecuencia en relación a las decisiones tomadas en el trabajo (respecto de la hipótesis, de los objetivos o bien del marco teórico) siempre invocan valoración positiva: ¿otorgan? solidez al trabajo. Quizás este segmento de texto está precedido en el texto original por un movimiento 1.2 en el que se destaca la significación del tema seleccionado.

La relación de contra-expectativa que se expresa (Sin embargo,...) señala modificaciones que se realizaron al marco teórico. Si bien se utilizaron 'los niveles generales' planteados por los autores citados, la tesis propone una modificación a los mismos en virtud de las características particulares del corpus.

Si bien no se evalúa explícitamente esta decisión metodológica, se invoca valoración positiva del estudio al reflejarse un cuidadoso ajuste del marco según la hipótesis y el corpus del trabajo.

[...]

Hola a todos.

Añado un breve comentario a lo propuesto por Marisa.

Creo que también el fragmento 2 incluye referencias al paso 1 del movimiento 1: Señalar la estructura de la conclusión.

La autora sostiene:

“A continuación, organizaré la exposición de las conclusiones derivadas del análisis del corpus [...] de acuerdo con los niveles textuales considerados por Ciapuscio (2003a)⁵ como módulos superiores: el funcional, el situacional y el del contenido semántico. El nivel formal gramatical [...] será integrado a la descripción de cada uno de los anteriormente mencionados [...]”.

Puede comprobarse en el texto completo que, a continuación de esta introducción, organiza sus conclusiones en torno a tres subtemas, que son los niveles considerados por Ciapuscio. Esto se comprueba también con el uso que hace de los subtítulos homónimos a esos niveles.

En otra serie de comentarios, una de las estudiantes, luego de sistematizar lo analizado por algunas compañeras en torno al movimiento 1 de las conclusiones, propone ciertos cuestionamientos a la formulación del movimiento seleccionado:

Ejemplo 6

Por otra parte, como recomendación a la doctoranda, el uso del tiempo futuro “organizaré” cambiarlo, en este caso, por un tiempo presente, ya que no es una acción prospectiva (como una propuesta de investigación), sino que ya está consolidada. Considero que los movimientos 1 y 2 del capítulo conclusiones se redactan en tiempo pasado y presente, el movimiento 3 admitiría algunos usos del tiempo futuro. Los usos de los tiempos dependerían de la idea que se esté desarrollando.

Aunque este paso es opcional, y la doctoranda decidió desarrollarlo, podría mejorarlo incluyendo, además de los subtemas derivados del análisis del corpus, otras ideas que introduzcan los subtemas que refieren a los demás movimientos que hacen parte de este capítulo, sobre todo, los obligatorios.

En el ejemplo 7 se muestran las intervenciones consecutivas de dos estudiantes en torno al movimiento 3 de las conclusiones.

Ejemplo 7

Buen día, en mi caso tomo el ejemplo 2.

Observo en el ejemplo la presencia de los pasos del tercer movimiento referido a establecer nuevos espacios de investigación o nuevos nichos. Esta presencia, a mi entender, no sigue la lógica lineal que presenta el punto 3.1 (aplicaciones prácticas e implementaciones) y luego el 3.2 (sugerencia de futuras investigaciones), más bien va intercalando estos dos puntos.

[...]

De la estrategia basada en el metadiscurso textual observo lo siguiente:

Hace uso de organizadores del texto, “en primer lugar”; “en segundo lugar”; “en tercer lugar”; “finalmente”, que le permite ordenar los segmentos de acuerdo con su aparición.

Con relación a la aplicación de la estrategia basada en metadiscurso interpersonal se observa que: Hace uso de los siguientes mitigadores o atenuadores que suavizan las afirmaciones; “se podría”, “puede tener el valor”, “tal vez podrían”. Hace uso de enfatizadores o realzadores para destacar una afirmación, cuando textualiza, “en efecto”, “indudablemente”, “no podemos soslayar”. Hace uso de marcador de persona de autor, al señalar el responsable del texto, cuando escribe “creo haber realizado”, “considero que”, “no quiero dejar de destacar” (este último también puede ser considerado un marcador de actitud).

⁵ Remite a: Guiomar Ciapuscio (2003), *Textos especializados y terminología*, Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.

Hace uso de un marcador de relación con el lector para indicar la postura que adopta el escritor, en particular con el “nosotros inclusivo” al mencionar “dominio disciplinar que nos ocupa”.

[...]

Hola, voy a tomar el ejemplo 2 del movimiento 3, añadiendo algo más al muy buen análisis de Juan.

El fragmento comienza con una valoración del aporte que realiza la tesis y un señalamiento muy breve de sus límites que da pie a los movimientos 3.1 (Considerar aplicaciones y proyecciones) y 3.2. (Sugerir nuevas investigaciones).

[...]

A continuación la autora presenta ordenadamente usando encabezadores (En primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, finalmente) las proyecciones posibles que podrían realizarse a partir de este estudio. Entre ellas se puede establecer una diferencia en cuanto a su nivel de abstracción y su rango de aceptación en el campo disciplinar. Esta diferencia se refleja en la presentación gramatical.

Las dos primeras son sugerencias de exploraciones teórico-metodológicas que parecen ser perspectivas novedosas y están presentadas por medio de estructuras sin agentes personales: los sujetos son respectivamente ‘el análisis del corpus’, ‘el hecho...’, como si fueran señaladas como necesarias por el estudio en sí, sin intervención de un agente humano:

[...]

Las otras dos proyecciones sugeridas, en cambio, son presentadas por la autora de la tesis asumiendo una postura explícita en primera persona, se trata de cuestiones menos abstractas, en un caso el componente persuasivo que existe en el discurso didáctico (que como se señala, no es un hecho desconocido en los estudios lingüísticos) y la importancia de abordar el estudio de corpus con soporte web (también una afirmación que no encontraría objeciones dentro del campo disciplinar).

[...]

Completando el comentario (lo releo y quizá no se comprende bien mi punto de vista), quiero decir que al sugerir investigaciones futuras la autora utiliza un modo más distanciado, casi impersonal, para aquellas proyecciones que pueden ser novedosas en el campo disciplinar, ya que constituyen propuestas de abordaje metodológico aparentemente no utilizadas aún y que pueden generar objeciones o rechazos y un modo más personal y comprometido con aquellas cuestiones más fácilmente aceptables por la comunidad científica. Para ello utiliza los recursos gramaticales que son más adecuados a uno u otro fin. ¡Gracias!

Como muestran los ejemplos 5, 6 y 7, la interacción entre pares, en definitiva, permite completar el análisis de los niveles más globales y macroestructurales (por ejemplo, los movimientos y pasos de las secciones), y también pasar de esos niveles a los microestructurales destacando las estrategias y los recursos lingüísticos utilizados. De esta manera, la interacción grupal lleva a la complejización del proceso analítico de los movimientos, misma que se corresponde con el uso frecuente de términos especializados del área de las ciencias del lenguaje; así, los alumnos se refieren a las denominaciones no sólo de las secciones, los movimientos y los pasos, sino también de los recursos del lenguaje.

Es importante destacar que las intervenciones docentes también inciden en la profundización del análisis a partir de las diferentes funciones que cumplen:

- Valorar positivamente el desempeño de los estudiantes y alentarlos: “Excelente el análisis, Lorena”, “Muy bueno el análisis de Graciela y vale doble (o triple) en tanto ha sido realizado por alguien sin formación en lingüística”.
- Sistematizar lo realizado explicitando, en general, el vínculo entre los comentarios de los estudiantes: “entre

los aportes de Yamila, Kelita, Cristina, Gabriela y Mónica, obtenemos una explicación detallada del modo en que se organiza el ejemplo 2 del movimiento 2, así como de las estrategias de textualización que incluye”.

- Señalar errores y problemas de los análisis: “sólo realizaría una observación: considero que el ‘entendemos’ sería una forma verbal que manifiesta un nosotros de autor con la cual el autor da cuenta de un supuesto del cual ha partido. En este sentido, coincido plenamente con vos: esta forma verbal está incluida en una oración que da cuenta de una idea que ha sido expresada previamente (en la introducción de la tesis, por ejemplo)”.
- Orientar el análisis: “¿alguien se anima con el ejemplo 2 del movimiento 1?”.
- Promover la participación: “Seguimos... (¡¡esto sí es un marcador de relación con el lector!!)”.

CONCLUSIONES

En el presente artículo hemos analizado la actividad metalingüística consciente y verbalizada en los diferentes espacios generados para la interacción grupal en el *blog* de un taller totalmente *online* que se orientó al desarrollo de estrategias conceptuales y escriturales en el posgrado. En particular, centramos el análisis en dos tipos de espacios, de diferentes módulos: por un lado, aquellos que proponen la consulta de dudas generales sobre la bibliografía del módulo o la actividad que se realiza individualmente o en grupo pequeño, pero sin sugerir el tema específico de las consultas ni determinar interacción entre pares; por otro lado, espacios en los cuales se propone, en lugar de consultas generales, una actividad de análisis específica que efectúa todo el grupo y, al mismo tiempo, se establece que haya interacción entre pares durante el desarrollo de la actividad.

Una de las principales conclusiones de la experiencia realizada es que el trabajo en grupo de pares permite complementar y profundizar el proceso de reflexión metalingüística en torno a la tesis de posgrado en tanto promueve un esfuerzo de toma de conciencia y explicitación (Allal y Saada-Robert, 1992; Rodríguez Gonzalo, 2012) que no sería posible en soledad (Camps *et al.*, 2007). Esta profundización permitiría, como manifiestan los ejemplos 5, 6 y 7, un pasaje desde niveles globales y macrotextuales de análisis (*i.e.* determinación de movimientos y pasos) hacia niveles microtextuales, con el establecimiento minucioso de los recursos y las estrategias lingüísticas empleadas en cada sección. Además, la profundización en el análisis estaría ligada a un incremento de la presencia de léxico especializado, en particular, de términos de las ciencias del lenguaje. En este sentido, los estudiantes pudieron establecer con precisión las denominaciones de los movimientos y los pasos de cada sección del género tesis, así como de los recursos lingüísticos utilizados en las diferentes secciones (actividad metalingüística sistematizada) (Culioli, 1990). Este logro destaca especialmente en el caso de los doctorandos de otras disciplinas (por ej.: educación) quienes, progresivamente, fueron apropiándose de convenciones y protocolos lingüísticos (Maher *et al.*, 2008) gracias a su participación en un grupo de escritura formalizado en el desarrollo de conocimiento compartido, estrategias metacognitivas y competencia crítica (Aitchison y Lee, 2006; Ferguson, 2009) que funciona a la manera de una comunidad discursiva (Hernández Rojas, 2005). Por otra parte, esta interacción grupal no parecería generarse de manera espontánea, sino a partir de consignas específicamente diseñadas por el docente (Arnoux *et al.*, 2004; Camps, 1994; Fraca de Barrera y Maurera Caballero, 2006). Como muestra de ello, podemos observar las diferencias que se han señalado entre los comentarios a las entradas del módulo 6 y los del resto de los módulos analizados.

En relación con esta última observación, resulta sumamente relevante recuperar las reflexiones realizadas por Dillenbourg (1999) en torno al aprendizaje colaborativo. Según este autor, a diferencia de la cooperación, en la que los compañeros resuelven subtarefas individualmente y luego ensamblan las producciones parciales en un resultado final (división de tareas de manera vertical), en la colaboración los compañeros realizan la tarea “juntos”, aunque se presente cierta división de actividades de manera horizontal. Dillenbourg propone, además, que el aprendizaje colaborativo no es ni un método ni un mecanismo, sino una suerte de contrato social que, cuando se da entre profesores y estudiantes, se vuelve un contrato didáctico. Así, las probabilidades de que se generen interacciones colaborativas aumentan si se establecen las condiciones iniciales adecuadas (armar los grupos, establecer problemas desafiantes, usar el *software* apropiado, etcétera) y si el docente ocupa el rol de facilitador realizando mínimas intervenciones pedagógicas para redireccionar el trabajo en equipo en un sentido fructífero. Ello requiere que se promueva la colaboración de modo proactivo —en la estructuración del proceso— y de modo retroactivo al regular las interacciones (Dillenbourg, 2002).

En el caso que hemos analizado se podría pensar que la interacción grupal efectiva ha generado aprendizaje colaborativo puesto que los alumnos desarrollaron la tarea “juntos”, y que esto se debió tanto a la consigna propuesta, como a las intervenciones que el docente

realizó a propósito de la interacción que dicha consigna suscitara.

Por otra parte, en esta experiencia, particularmente en el espacio concebido para el análisis de las conclusiones, se pone en evidencia el círculo hermenéutico (Davoli *et al.*, 2009) que se puede generar entre educación y tecnología, a saber: una retroalimentación efectiva entre la herramienta virtual y la necesidad pedagógica de generar la reflexión metalingüística de textos académicos. Así, retomando a Dillenbourg (2002), podríamos sugerir que la virtualización de la interacción grupal es una condición inicial que facilita el aprendizaje colaborativo en tanto permite, a partir del diseño de entornos adecuados (consignas en entradas al *blog*, por ejemplo), el registro por escrito del análisis de textos académicos y la lectura de ese registro para la continuidad del análisis.

Consideramos que estas conclusiones han abierto un camino interesante en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica, particularmente cuando estos procesos se encuentran mediados por tecnologías digitales. En este sentido, en futuros ciclos de nuestra investigación-acción nos proponemos diseñar diferentes consignas potencialmente aptas para promover la actividad metalingüística en el marco de la interacción grupal, a fin de evaluarlas en las etapas de implementación; desde esta dinámica esperamos reunir elementos suficientes para ponderar los criterios a partir de los cuales se pueden elaborar consignas efectivas con estos fines.

REFERENCIAS

- ADOUMIEH, Nour (2009), “El modelo contextual interaccionista y las estrategias metalingüísticas”, *Laurus*, vol. 15, núm. 29, pp. 11-32.
- AITCHISON, Claire y Alison Lee (2006), “Research Writing: Problems and pedagogies”, *Teaching in Higher Education*, vol. 11, núm. 3, pp. 265-278.
- ALLAL, Linda y Madelon Saada-Robert (1992), “La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire”, *Archives de Psychologie*, vol. 60, núm. 235, pp. 265-296.
- ÁLVAREZ, Guadalupe y Lorena Bassa (2013), “TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un *blog* de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 10, núm. 2, pp. 5-19.

- ARNOUX, Elvira (2006), "Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol. 44, núm. 1, pp. 95-118.
- ARNOUX, Elvira, Ann Borsinger de Montemayor, Paula Carlino, Mariana di Stefano, Cecilia Pereira y Adriana Silvestre (2004), "La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado", *Revista de la Maestría en Salud Pública*, vol. 2, núm. 3, pp. 1-16.
- BEREITER, Carl y Marlene Scardamalia (1987), *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, Erlbaum.
- BOUD, David y Alison Lee (2005), "Peer Learning as Pedagogic Discourse for research education", *Studies in Higher Education*, vol. 30, núm. 5, pp. 501-515.
- CAFFARELLA, Rosemary y Bruce Barnett (2000), "Teaching Doctoral Students to Become Scholarly Writers: The importance of giving and receiving critiques", *Studies in Higher Education*, vol. 25, núm. 1, pp. 39-52. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/030750700116000>
- CAIRNEY, Trevor (1996), *Enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid, Morata.
- CAMPS, Anna (1994), *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova.
- CAMPS, Anna, Oriol Guasch, Marta Milian y Teresa Ribas (2000), "Metalinguistic Activity: The link between writing and learning to write", en Anna Camps y Marta Milian (eds.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write*, Amsterdam, AUP, pp. 103-124.
- CAMPS, Anna, Oriol Guasch, Marta Milian y Teresa Ribas (2007), "El escrito en la oralidad: el texto intentado", *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-19.
- CAMPS, Anna y Marta Milian (2000), "La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura", en Anna Camps y Marta Milian (comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Santa Fe, Homo Sapiens, pp. 7-23.
- CAMPS, Anna y Teresa Ribas (1996), *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. Memoria de investigación*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura-Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- CARLINO, Paula (2005), "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil", *Anales del Instituto de Lingüística*, núm. 24, pp. 41-62.
- COLOMBO, Laura (2013), "Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado", *Aula Universitaria*, núm. 15, pp. 61-68.
- COLOMBO, Laura y Paula Carlino (2015), "Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: una revisión de trabajos anglosajones", *Lenguaje*, vol. 43, núm. 1, pp. 13-34.
- CUBO de Severino, Liliana, Hilda Puiatti y Nelsi Lacon (eds.) (2011), *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*, Córdoba, Comunic-arte.
- CULIOLI, Antoine (1990), *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, París, Ophrys, vol. I.
- D'ANDREA, Livia (2002), "Obstacles to Completion of the Doctoral Degree in Colleges of Education", *Educational Research Quarterly*, vol. 25, núm. 3, pp. 42-58.
- DASTJERDI, Hossein y Mohammad Talebinezhad (2006), "Chain-Preserving Deletion Procedure in Cloze: A discursual perspective", *Language Testing*, vol. 23, núm. 1, pp. 58-72.
- DAVOLI, Paolo, Matteo Monari y Kerstin Severinson Eklundh (2009), "Peer Activities on Web-Learning Platforms. Impact on collaborative writing and usability issues", *Education and Information Technologies*, vol. 14, núm. 3, pp. 229-254.
- DELAMONT, Sara (2005), "Four Great Gates: Dilemmas, directions and distractions in educational research", *Research Papers in Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 85-100.
- DI STEFANO, Mariana y Cecilia Pereira (2004), "La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales", en Paula Carlino (coord.), *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, pp. 23-41.
- DI STEFANO, Mariana y Cecilia Pereira (2007), "El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares", *Revista Signos*, vol. 40, núm. 64, pp. 405-430.
- DIFABIO de Anglat, Hilda (2008), "El test cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario", *Revista de Lingüística Teórica Aplicada*, vol. 46, núm. 1, pp. 121-137.
- DIFABIO de Anglat, Hilda (2012), "Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado", *Revista de Orientación Educativa*, vol. 26, núm. 49, pp. 37-53.
- DILLENBOURG, Pierre (1999), "What do you Mean by Collaborative Learning?", en Pierre Dillenbourg (ed.), *Collaborative-Learning: Cognitive and computational approaches*, Oxford, Elsevier, pp. 1-19.
- DILLENBOURG, Pierre (2002), "Over-Scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design", en Paul A. Kirschner (ed.), *Three Worlds of CSCL: Can we support CSCL?*, Herleen (Nederland), Open Universiteit, pp. 61-92.
- FERGUSON, Therese (2009), "The 'Write' Skills and More: A thesis writing group for doctoral students", *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 33, núm. 2, pp. 285-297. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03098260902734968>

- FLOWER, Linda (1979), "Writer-Based Prose: A cognitive basis for problems in writing", *College English*, vol. 41, núm. 1, pp. 19-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/376357>
- FLOWER, Linda y John Hayes (1996), "Teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto, 1. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, pp. 73-110.
- FRACA de Barrera, Lucía y Sandra Maurera Caballero (2006), "Un modelo pedagógico metalingüístico para la producción de textos escritos", *Letras*, vol. 48, núm. 72, pp. 107-126.
- GARDNER, Susan (2009), "The Development of Doctoral Students: phases of challenge and support", *ASHE Higher Education Report*, vol. 34, núm. 6, pp. 1-14.
- GOMBERT, Jean-Emile (1990), *Le développement métalinguistique*, París, PUF.
- GOMBERT, Jean-Emile (1993), "Metacognition, Metalinguage and Metapragmatics", *International Journal of Psychology*, vol. 28, núm. 5, pp. 571-580.
- HARTLEY, James (2008), *Academic Writing and Publishing. A practical handbook*, Londres, Routledge.
- HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo (2005), "La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural", *Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núm. 107, pp. 85-117.
- HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2010), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill.
- HOFER, Barbara (2001), "Personal Epistemology Research: Implications for learning and teaching", *Journal of Educational Psychology Review*, vol. 13, núm. 4, pp. 353-383.
- JAKOBSON, Roman (1975), "Lingüística y poética", en *Ensayos de Lingüística General*, Barcelona, Seix Barral, pp. 347-395.
- JOHNSON, Lesley, Alison Lee y Bill Green (2000), "The PhD and the Autonomous Self: Gender, rationality and postgraduate Pedagogy", *Studies in Higher Education*, vol. 25, núm. 2, pp. 135-147.
- KARMILOFF-SMITH, Annette (1994), *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*, Madrid, Alianza.
- LASSIG, Carly, Mary Lincoln, Lisette Dillon, Carmel Diezmann, Jillian Fox y Zui Neofa (2009), "Writing Together, Learning Together: The value and effectiveness of a research writing group for doctoral students", ponencia presentada en "Australian Association for Research In Education 2009. International Education Research Conference", Canberra, National Convention Centre, 29 de noviembre - 3 de diciembre de 2009, en: <http://eprints.qut.edu.au/28976/1/c28976.pdf> (consulta: 7 de noviembre de 2016).
- LEE, Alison y David Boud (2003), "Writing Groups, Change and Academic Identity: Research development as local practice", *Studies in Higher Education*, vol. 28, núm. 2, pp. 187-200. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0307507032000058109>
- MAHER, Damian, Leonie Seaton, Cathi McMullen, Terry Fitzgerald, Emi Otsuji y Alison Lee (2008), "Becoming and Being Writers: The experiences of doctoral students in writing groups", *Studies in Continuing Education*, vol. 30, núm. 3, pp. 263-275. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01580370802439870>
- MARTÍNEZ-Fernández, José Reinaldo (2007), "Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología", *Anales de Psicología*, vol. 23, núm. 1, pp. 7-16.
- MILIAN, Marta (1996), "Contextual Factors Enhancing Cognitive and Metacognitive Activity During the Process of Collaborative Writing", en Gert Rijlaarsdam, Huub van den Bergh y Michel Couzijn (eds.), *Effective Teaching and Learning of Writing. A handbook of writing in education*, Amsterdam, Amsterdam University Press, vol. 14, pp. 372-386.
- PARODI, Giovanni (1999), *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PARODI, Giovanni (2001), "Comprensión y producción lingüística: una nueva mirada al procesamiento del discurso escrito", *Versión*, núm. 11, pp. 59-97.
- PASSIG, David y Gali Schwartz (2007), "Collaborative Writing: Online versus frontal", *International Journal on e-Learning*, vol. 6, núm. 3, pp. 395-412.
- POLOLI, Linda, Sharon Knight y Kathleen Dunn (2004), "Facilitating Scholarly Writing in Academic Medicine: Lessons learned from a collaborative peer mentoring program", *Journal of General Internal Medicine*, vol. 19, núm. 1, pp. 64-68.
- RODRÍGUEZ Gonzalo, Carmen (2012), "La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 59, pp. 87-118.
- VERMUNT, Jan (1994), *Inventory of Learning Styles in Higher Education: Scoring key*, Tilburg (Netherlands), Tilburg University-Department of Educational Psychology.
- ZIMMERMAN, Barry y Rafael Risemberg (1997), "Becoming a Self-Regulated Writer: A social cognitive perspective", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 22, núm. 1, pp. 73-101.