

Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado

Colombo, Laura M.

Resumen

Presentamos en este artículo la implementación de grupos de escritura con estudiantes de doctorado integrantes de un equipo pluridisciplinar de investigación. Se conformaron dos grupos de tres doctorandos que buscaban avanzar la escritura de sus tesis. Se describen los antecedentes de la iniciativa, las razones de dicha conformación y las similitudes y diferencias, así como los logros y desafíos encontrados en su funcionamiento. Hallamos que los grupos de escritura favorecen los intercambios entre pares, lo que contrarresta el aislamiento asociado con el proceso de escritura de la tesis, a la vez que ayudan a jerarquizar el rol de la escritura en la investigación.

Palabras clave: revisión de textos, escritura, tesis

Summary

A teaching experience with writing in the graduate groups

In this article we present the implementation of writing groups for doctoral students who are part of an interdisciplinary research team. Two groups were formed with doctoral students who wanted to advance their thesis writing. First, we present the background of the initiative, the reasons for implementing it, and similarities and differences as well as challenges and achievements found by each writing group. We found that writing groups allow peer exchange and thus counteract the isolation feelings associated with thesis writing as well as give hierarchy to the role of writing in research.

Keywords: text revision, writing, thesis

Presentado: 7-8-13 | Aceptado: 22-10-13
CONICET –Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía
y Letras de la UBA, Buenos Aires, Argentina.
25 de mayo 221 1er piso C1002ABE,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
colombolaurama@gmail.com

Introducción

La escritura a nivel de posgrado cobra importancia ya que, por un lado, la mayoría de los programas culminan con la elaboración de una tesis o un trabajo escrito y, por el otro, tiene una relación intrínseca con la adquisición y elaboración de conocimientos disciplinares (Carlino, 2005). A su vez, la producción escrita ha comenzado a ser conceptualizada como un elemento central en las prácticas pedagógicas de formación para la investigación (Aitchison & Lee, 2006; Kamler & Thomson, 2006; Paltridge & Starfield, 2007). En este trabajo presentamos una experiencia pedagógica destinada a facilitar la adquisición de las prácticas de escritura a nivel de posgrado y a avanzar el trabajo de tesis: grupos de escritura.

Los grupos de escritura se conformaron con integrantes del GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativa a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias), dirigido por la Dra. Paula Carlino. Entre las múltiples actividades llevadas a cabo por los 13 integrantes de este equipo pluridisciplinar de investigación se revisan de manera conjunta fragmentos de borradores escritos por sus miembros (avances de tesis en curso, ponencias, artículos). Durante las reuniones, se leen los fragmentos y cada lector menciona uno o varios aspectos positivos del texto, seguido de aquellos a mejorar junto con sugerencias para hacerlo. Mientras reciben las devoluciones orales, los autores no tienen derecho a réplica ya que el objetivo es escuchar el modo en que su texto llega a los lectores.

Esta modalidad de trabajo con borradores si bien es reconocida como beneficiosa por los 13 integrantes del GICEOLEM y se sigue aplicando, ha planteado ciertos desafíos. Primero, por cuestiones de tiempo, solo se revisan fragmentos breves por lo que algunos autores declararon sentirse frustrados por no poder presentar textos completos. Segundo, al recibir devoluciones de más de diez personas algunos integrantes declararon sentirse abrumados. Tercero, la revisión de textos por lo general propicia debates teóricos fructíferos, pero los mismos suelen apartarse de la revisión textual, esta situación solía impacientar a aquellos autores que tenían urgencia por reescribir sus borradores. Finalmente, dado el alto número de participantes y el carácter quincenal de las reuniones, las oportunidades que cada integrante tiene de presentar borradores son contadas y muy dispersas en el tiempo. A pesar de estos desafíos, el espacio de revisión de textos del GICEOLEM ha demostrado ser y continúa siendo un espacio valioso ya que cumple una función didáctica en cuanto a la revisión entre pares, a la vez que resalta lo gradual y recursivo del proceso de escritura (Carlino, 2008).

En base a las ventajas y desventajas planteadas con respecto a la revisión de fragmentos de textos en las reuniones del GICEOLEM, la directora del GICEOLEM junto con la autora de este artículo decidieron abrir un nuevo espacio: los grupos de escritura. La siguiente sección detalla esta iniciativa.

Metodología

A partir de abril de 2012 y funcionando en forma paralela a las reuniones generales del GICEOLEM, comenzaron a reunirse dos subgrupos de escritura formados por seis becarios doctorales y una becaria posdoctoral (autora de este artículo). Estos subgrupos nacieron en base a las necesidades y posibilidades de los becarios quienes, como parte de su recorrido doctoral, producen textos para congresos y artículos para revistas especializadas. A su vez, al ser becarios con dedicación exclusiva, disponen de tiempo para llevar adelante estas actividades que contribuyen al avance de la tesis.

En principio, la directora del GICEOLEM y la autora asentaron algunas cuestiones organizativas para el funcionamiento de los subgrupos de escritura. Primero, las reuniones se harían cada quince días. Esto otorgaría a los participantes tiempo para producir y presentar borradores de mayor extensión así como para leer y comentar textos de otros con anticipación a las reuniones. Segundo, se armarían dos subgrupos de tres personas. Así, los miembros de cada grupo evitarían recibir comentarios de demasiados lectores pero tendrían la oportunidad de obtener la opinión de más de uno. A su vez, cada persona podría presentar sus borradores con más frecuencia. Finalmente, se decidió también que la autora actuaría como coordinadora y se dejó abierta la posibilidad de que luego participara en uno o ambos grupos.

La autora llevó adelante una revisión de la literatura sobre grupos de escritura que permitió identificar factores que obstaculizaban o facilitaban la implementación de estos, y preparó una lista de cuestiones a definir para sentar las pautas de funcionamiento de los dos subgrupos. Durante la primera reunión con los 6 becarios doctorales se definió en forma conjunta la configuración de cada subgrupo de modo que en cada uno hubiera doctorandos con diferente procedencia disciplinar y con diferente grado de avance en cuanto a su investigación doctoral. Cada subgrupo se reuniría por dos horas y luego se haría una reunión plenaria para evaluar el funcionamiento de cada uno y proponer cambios de mejora. A su vez, se acordó que se enviarían los textos a ser comentados con una semana de antelación proporcionando una descripción del ámbito de producción y recepción de los mismos para guiar al lector.

Además, se sugirió a los autores que orientaran las devoluciones, marcando de antemano a las fortalezas y debilidades de los borradores presentados. Finalmente, se acordó que los lectores enviarían en forma electrónica el texto con sus comentarios como mínimo el día anterior a la reunión y que todos traerían su computadora portátil y una copia electrónica del texto con devoluciones ya que la conexión a internet en el lugar de trabajo es intermitente. Asimismo, se concertó que las reuniones estarían dedicadas a discutir los comentarios o los borradores ya modificados en base a los mismos.

Este nuevo espacio abierto por los subgrupos de escritura complementaría aquel existente en las reuniones quincenales del GICEOLEM. Si bien todas las reuniones eran quincenales, el número acotado de participantes en las de los primeros permitió que cada participante presente en cada encuentro un texto completo. Asimismo, esto fue posible porque se dedicaba mayor tiempo a la revisión de textos. A su vez, mientras

en el GICEOLEM los textos se llevaban impresos y se leían y comentaban en forma oral durante las reuniones; en los subgrupos de escritura los participantes contaban con una semana para leer y comentar los borradores de los compañeros. Por lo tanto, cada autor recibía en primer lugar comentarios escritos y luego, durante las reuniones se discutían ya fuere los comentarios o las modificaciones hechas al texto en base a éstos. Así, los lectores podían sugerir modificaciones específicas por escrito y a la vez se daba lugar a negociaciones presenciales en las que autor y lector discutían sus puntos de vista y a veces trabajaban el texto de manera conjunta para mejorarlo. Finalmente, mientras el diálogo entre autor y lector era estructurado¹ en las revisiones de textos que se llevan a cabo en el marco de las reuniones generales del GICEOLEM, en los subgrupos de escritura no lo era.

En la siguiente sección, presentamos las estrategias empleadas en cada uno de los subgrupos de escritura que funcionaron en forma paralela a las reuniones generales del GICEOLEM y los resultados de esta iniciativa. Los datos se recolectaron mediante observación no participante, grabación de las sesiones de trabajo de cada grupo, así como comunicaciones oral y vía email con cada uno de los participantes.

Resultados y discusión

Cada subgrupo fue desarrollando una modalidad particular de funcionamiento en cuanto a las herramientas usadas para intercambiar comentarios, el manejo del tiempo de las reuniones, los temas en torno a los cuales giraban las discusiones y el tipo de textos que se trabajaron.

Para intercambiar los textos comentados, uno de los subgrupos utilizó la función de *control de cambios* en el procesador de textos, con cada participante haciendo comentarios y luego enviando por email los archivos al resto. En cambio, el otro subgrupo comenzó haciendo lo mismo pero luego optó por usar la plataforma *Google docs* en vez del procesador de textos. Esta herramienta resultó más cómoda para los participantes ya que en un documento podían ver los comentarios escritos por todos, lo cual propició que “dialoguen” los revisores con el autor y entre ellos. Sin embargo, debido a lo intermitente de la conexión a internet del Instituto, se decidió seguir usando *Google docs* pero habiendo previamente grabado en las computadoras los archivos comentados para poder trabajar con los documentos sin necesidad de conexión a internet.

El manejo del tiempo fue otro aspecto que se desarrolló de manera diferente. Mientras uno de los subgrupos respetó las dos horas de trabajo, revisando los textos que el tiempo permitiera; el otro extendió el tiempo de las reuniones para poder revisar los borradores de cada integrante en cada encuentro. Asimismo, en uno de los subgrupos las discusiones solían “despegarse” un poco más de los textos, con los integrantes desviando su atención hacia cuestiones teóricas, búsqueda de materiales en línea, intercambio de bibliografía y consejos prácticos sobre cómo encarar la escritura y el proceso de investigación. Si bien las tareas se alejaban de manera esporádica de los textos, contribuían de igual manera con su redacción ya que estos intercambios enriquecían a los participantes y realizaban un aporte a sus tesis.

A su vez, si bien ambos subgrupos revisaron textos diferentes en cada encuentro, uno de ellos dio prioridad a las urgencias y los tiempos para presentar los mismos en diversos ámbitos. Por ende, se comenzó trabajando secciones de la tesis (i.e., capítulos de metodología, proyectos de tesis, análisis de datos, revisión de la literatura) y luego, se pasó a hacerlo con ponencias y resúmenes a presentar en congresos. Estos borradores no tenían como objetivo inmediato ser parte de la tesis, pero publicar y presentar ponencias en congresos ayudan a avanzar ya que permiten a los tesistas seguir elaborando el problema de investigación, lograr visibilidad profesional y del proyecto de tesis así como desarrollar una identidad académica (Carlino, 2006, 2012). Esto lo ilustra la siguiente oración de uno de los borradores de ponencia presentado para revisión: *“Este trabajo formará parte de los antecedentes de mi tesis doctoral”* (Noelia, borrador presentado al grupo)

A pesar de que los subgrupos mostraron diferencias en cuanto a la organización de la tarea de revisión conjunta de textos, hubo coincidencias en cuanto a los logros y beneficios de ésta. Los aspectos positivos y negativos del trabajo de revisión de textos se discutieron en las puestas en común coordinadas por la autora y realizadas en cada encuentro luego de que cada subgrupo trabajara de manera independiente.

En efecto, todos los participantes reconocieron que la flexibilidad en cuanto a qué textos revisar en cada reunión les resultó funcional ya que permitió cubrir necesidades apremiantes y cumplir plazos para la entrega de textos. Así, trabajaban con escritos que fueron presentados en ámbitos específicos (por ejemplo, ponencias para congresos), cuestión que fue altamente apreciada por los participantes como demuestra la siguiente declaración: *“Esto de la revisión está bueno porque si alguien tiene que presentar un texto para un congreso o algo así, se lo puede mandar a los compañeros primero y eso te tranquiliza”* (Mercedes)

Asimismo, y en congruencia con lo que indica la literatura, el intercambio producido en los grupos de escritura fue beneficioso para los menos experimentados, ya que aprendieron de los más experimentados (Ferguson, 2009). Según uno de los participantes:

“Nosotros dos estamos recién empezando, pero trabajar el texto de X quien está más avanzada sobre la metodología, comentar el texto nos sirve, nos da señales de alarma previas. Y también encontrás bibliografía en lo que leés y la pedís” (Nuria)

A su vez, los doctorandos más avanzados aprenden de aquellos que recién comienzan con sus tesis ya que estos últimos aportaron un renovado entusiasmo y nuevas formas de ser y hacer (Aitchison, 2009; Lave & Wenger, 1991; Maher, Seaton, McMullen, Fitzgerald, & Otsuji, 2008). Así, en ambos grupos los tesistas menos avanzados en sus estudios doctorales comenzaron a sentirse más autorizados a comentar los textos de aquellos que se encontraban ya a punto de finalizar sus tesis como lo demuestra la siguiente declaración: *“Yo pensaba que no iba a tener nada para aportar a X, y sin embargo, sí lo tuve”* (Karina)

Además, en ambos subgrupos se vio como beneficioso el hecho de que cada participante proviniera de diferentes disciplinas (i.e., Biología, Lingüística, Psicología y Educación) ya que, así como lo marcan varios trabajos sobre grupos de escritura (Boud & Lee, 1999;

Cumbie, Weinert, Luparell, Conley, & Smith, 2005; Cuthbert & Spark, 2008; Cuthbert, Spark, & Burke, 2009; Ferguson, 2009; Galligan, et al., 2003; Rose & McClafferty, 2001), esto enriquecía los intercambios de recursos y puntos de vista diferentes.

Finalmente, el hecho de haber pactado en ambos subgrupos que se enviarían los borradores con una semana de anticipación para dar tiempo a los lectores de comentarlos resultó expeditivo como muestra la siguiente declaración: *“Leer el texto con anticipación resultó práctico ya que nos podemos explayar en los comentarios”* (Karina)

A su vez, esto permitió durante las reuniones presenciales abocarse a cuestiones más globales y relacionadas con el contenido del texto: *“discutimos más sobre contenido que otra cosa y eso está bueno”* (Liliana)

Por otro lado, muchas de las dificultades que hubieran podido presentarse en cuanto al funcionamiento los subgrupos de escritura fueron sorteadas durante la primera reunión. Durante este encuentro y basándose en la revisión de la literatura se tomaron decisiones conjuntas que facilitaron la puesta en marcha de los subgrupos ya que permitieron identificar posibles retos. Una vez definida la configuración de los subgrupos, cada uno negoció de manera eficiente demás cuestiones y solucionó independientemente los desafíos que se les presentaron. Por ejemplo, cuando las herramientas con las cuales se revisaban los textos (i.e., Word y Google docs) presentaron desafíos, los mismos fueron sorteados de manera rápida y eficaz.

Otra dificultad enfrentada por los grupos fue entrar en tarea rápidamente y manejar los tiempos dedicados a cada texto durante los encuentros. Sin embargo, estas cuestiones fueron reguladas en forma paulatina luego de que cada participante identificara su propio ritmo y lo ajustara al de sus compañeros. Por ejemplo, en el subgrupo en que se había decidido comenzar más temprano, también se había pactado un recreo ya que uno de los participantes manifestó necesitarlo. A este respecto, si bien muchos autores proponen un acercamiento estructurado en cuanto al manejo de los tiempos y objetivos para escribir de manera regular y constante (Ferguson, 2009; Morss & Murray, 2001; Pololi, Knight, & Dunn, 2004), otros proponen respetar los tiempos de evolución de los grupos para que los mismos evolucionen de manera natural (Galligan, et al., 2003; Gere, 1987). Esta última aproximación fue la adoptada en esta experiencia. Si bien la coordinadora, luego de la primer reunión con todos los participantes, atendió a las reuniones de cada subgrupo, lo hizo para observar su funcionamiento permaneciendo al margen. De hecho, luego de un período de ajuste, la autonomía otorgada a los subgrupos pareció facilitar considerablemente su desarrollo.

Conclusiones

Las actividades de revisión conjunta de textos desarrolladas en las reuniones generales del GICEOLEM así como las llevadas a cabo en los subgrupos de escritura muestran que no existe una única y acertada manera de hacerlo. Sin embargo, lo que nuestra experiencia marca es que el solo hecho de dedicar tiempo a la revisión de textos jerarquiza esta práctica como pieza fundamental en la formación de doctorandos (Kamler

& Thomson, 2006), desafiando el mito de que se escribe cuando uno está inspirado o que la escritura es un don innato de algunos (Carlino, 2006).

Por el contrario, creemos que las prácticas de escritura académica, lejos de ser innatas, se adquieren mediante la interacción con textos disciplinares y sobre todo con otros (Casanave, 2002). El hecho de abrir espacios para compartir textos propios y ajenos así como la experiencia de redactarlos y comentarlos se vuelven factores fundamentales para la alfabetización académica a nivel de posgrado.

De hecho, los grupos de escritura dan un lugar a las prácticas letradas donde la escritura, parte esencial de la investigación, se vive de manera compartida como un proceso recursivo, y no como algo lineal o un mero producto final (Aitchison, 2003). Efectivamente, la revisión entre pares no es algo ajeno al ámbito científico-académico donde las publicaciones con referato constituyen una práctica letrada habitual. Así, los grupos de escritura ofrecen a los doctorandos un lugar donde experimentar el aspecto colegial de la escritura científica (Boud & Lee, 1999; Grant & Knowles, 2000; Hay & Delaney, 1994) que de seguro les será de suma utilidad en su carrera académica.

A su vez, al propiciar la interacción con otros, los grupos de escritura funcionan como un dispositivo para fortalecer vínculos y contrarrestar, así, el aislamiento que otros doctorandos en las Ciencias Sociales suelen expresar como obstáculo para la realización de sus tesis (Carlino, 2003, 2005).

Finalmente, otro factor que creemos fundamental para facilitar el desarrollo de los grupos de escritura es la toma de decisiones basada en la revisión de la literatura. Aprender sobre lo que ha funcionado o no en diferentes contextos puede ayudar no sólo a quienes coordinen grupos de escritura sino también a sus participantes para propiciar la efectividad de iniciativas pedagógicas de este tipo. El propósito de este artículo, por lo tanto, no es ofrecer fórmulas para el éxito, sino compartir una experiencia que consideramos exitosa y seguimos llevando adelante con ajustes y renovaciones. Dar a conocer lo que ha funcionado o no en nuestro contexto, creemos enriquece el abanico de opciones para llevar adelante experiencias pedagógicas enriquecedoras en un nivel donde la pedagogía no goza de un lugar central: los estudios de posgrado.

Referencias bibliográficas

Aitchison, C. (2003). Thesis writing circles. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 97-115.

Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8), 905-916.

Aitchison, C. y Lee, A. (2006). Research writing: Problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278.

Boud, D. y Lee, A. (1999). Promoting research development through writing groups. Ponencia pre-

sentada en la Australian Association for Research in Education Conference. Disponible en www.aare.edu.au.

Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, Vol. xxiv-xxv-xxvi, 41-62. Disponible en <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>.

- Carlino, P. (2005).** ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y *magistri* exitosos. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 9(30), 415-420. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19980/2/articulo19.pdf>
- Carlino, P. (2006).** La escritura en la investigación. En C. Wainerman, directora de la Serie *Documentos de Trabajo n° 19*, Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, 43 pp., Disponible en: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>
- Carlino, P. (2008).** Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2), 20-31. Disponible en: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>
- Carlino, P. (2009).** Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: Análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. En E. Narvaja de Arnoux (Comp.), *Escritura y producción de conocimientos en carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editores, (pp. 227-246). Disponible en: <http://www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>
- Carlino, P. (2012).** Helping Education doctoral students face writing and emotional challenges towards identity change. In M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 217-234). Sig-W Series Volume on Academic Writing. London: Emerald Group Publishing. <http://www.emeraldinsight.com/books.htm?issn=1572-6304&volume=24>
- Casanave, C.P. (2002).** *Writing games: Multicultural case studies of academic literacy practices in higher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cumbie, S., Weinert, C., Luparell, S., Conley, V. y Smith, J. (2005).** Developing a scholarship community. *Journal of Nursing Scholarship*, 37(3), 289-293.
- Cuthbert, D. y Spark, C. (2008).** Getting a GRIP: examining the outcomes of a pilot program to support graduate research students in writing for publication. *Studies in Higher Education*, 33(1), 77-88.
- Cuthbert, D., Spark, C. y Burke, E. (2009).** Disciplining writing: The case for multi-disciplinary writing groups to support writing for publication by higher degree by research candidates in the humanities, arts and social sciences. *Higher Education Research & Development*, 28(2), 137-149.
- Ferguson, T. (2009).** The 'write' skills and more: A thesis writing group for doctoral students. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 285-297.
- Galligan, L., Cretchley, P., George, L., Martin, K., McDonald, J. y Rankin, J. (2003).** Evolution and emerging trends of university writing groups. *Queensland Journal of Educational Research*, 19(1), 28-41.
- Gere, A.R. (1987).** *Writing groups: History, theory, and implications*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Grant, B. y Knowles, S. (2000).** Flights of imagination: Academic women be(com)ing writers. *International Journal for Academic Development*, 5(1), 6-19.
- Hay, I. y Delaney, E. J. (1994).** 'Who teaches, learns': Writing groups in geographical education. *Journal of Geography in Higher Education*, 18(3), 217-234.
- Kamler, B. y Thomson, P. (2006).** *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*. London and New York: Routledge.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991).** *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Maher, D., Seaton, L., Mcmullen, C., Fitzgerald, T. y Otsuji, E. A. (2008).** Becoming and being writers: The experiences of doctoral students in writing groups. *Studies in Continuing Education*, 30(3), 263-275.
- Morss, K. y Murray, R. (2001).** Researching academic writing within a structured programme: Insights and outcomes. *Studies in Higher Education*, 26(1), 35-52.
- Paltridge, B. y Starfield, S. (2007).** *Thesis and dissertation writing in a second language: A handbook for supervisors*. New York: Routledge.
- Pololi, L., Knight, S. y Dunn, K. (2004).** Facilitating scholarly writing in academic medicine: Lessons learned from a collaborative peer mentoring program. *JGIM: Journal of General Internal Medicine*, 19, 64-68.
- Rose, M. y Mcclafferty, K.A. (2001).** A call for the teaching of writing in graduate education. *Educational researcher*, 30(2), 27-33.