



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

ISSN: 123-3432

ISSN: 2145-566X

Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia

Chois Lenis, Pilar Mirely; Guerrero Jiménez, Héctor Iván; Brambila Limón, Rocío
Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en
posgrado: revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica
Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, vol. 25, núm. 2, 2020, Mayo-Agosto, pp. 535-556
Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a09>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255066610014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

UNA MIRADA ANALÍTICA A LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN POSGRADO: REVISIÓN DE PRÁCTICAS DOCUMENTADAS EN LATINOAMÉRICA

AN ANALYTICAL VIEW OF WRITING IN GRADUATE SCHOOL: A REVIEW OF DOCUMENTED PRACTICES IN LATIN AMERICA

REGARD ANALYTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE AU NIVEAU DE TROISIÈME CYCLE : EXAMEN DES PRATIQUES DOCUMENTÉES EN AMÉRIQUE LATINE

Pilar Mirely Choís Lenís

Candidata a doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.

Docente, Departamento de Fonoaudiología, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.

pilarchois@unicauca.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-8630-1618>

Héctor Iván Guerrero Jiménez

Magíster en Educación, Línea de investigación Pedagogía de la Lectura y la Escritura, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.

Docente Departamento de Fonoaudiología, Fundación Universitaria María Cano, Medellín, Colombia.

hectorivanguerrerojimenez@fumc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-0850-867X>

<https://orcid.org/0000-0003-0850-867X>

Rocío Brambila Limón

Candidata a Doctora en Educación, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

Psicóloga, Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.

RESUMEN

Esta revisión documental de experiencias pedagógicas aporta al campo de la escritura en el posgrado, proponiendo como eje de análisis las diversas formas que adopta su enseñanza en las disciplinas y en los contextos actuales latinoamericanos, desde una perspectiva de los nuevos estudios de literacidad. La revisión arrojó las tendencias siguientes: a) la mayoría de las experiencias fueron desarrolladas en la modalidad de seminario o taller, b) eran orientadas por un docente especialista en lengua; c) focalizaban la revisión entre pares como estrategia didáctica, y d) promovían la escritura de la tesis o un apartado de ella. La revisión también reveló que existen tensiones entre el modelo de enseñanza de escritura que sustentan las propuestas y quién debería ser responsable de implementarlo.

Palabras clave: enseñanza de la escritura; Latinoamérica; nuevos estudios de literacidad; escritura en posgrado.

ABSTRACT

This review of pedagogical experiences presents a state of knowledge to the field of writing in graduate school, by putting forward the varied ways to teach writing in the disciplines and in contemporary Latin American contexts, from a New Literacy Studies perspective. This review showed some trends, such as the following (a) most of the experiences were delivered in curricular spaces called workshops or seminars; (b) they were oriented by a language specialist; (c) they emphasized peer revision as a didactic strategy; and (d) they focused on writing the thesis or a section of it. Furthermore, it revealed tensions between the writing teaching models being proposed and who should be responsible for carrying them out.

Keywords: writing instruction; Latin America; New Literacy Studies; writing in graduate school.

535

Recibido: 2017-12-31 / Aceptado: 2019-12-18 / Publicado: 2020-05-05

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a09>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2020), PP. 535-556, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

rocio.brambila76@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6777-7792>

RÉSUMÉ

Cette révision documentaire des expériences pédagogiques apporte un état des connaissances sur l'écriture aux cours de troisième cycle, en se focalisant sur les diverses formes que cette instruction prend dans plusieurs disciplines et contextes latino-américains contemporains, sur la perspective des nouvelles études sur la littéracités. Cette révision a montré les tendances suivantes : 1) la plupart des expériences ont été délivrées sous la modalité d'ateliers ou séminaires ; 2) ils ont été orientés par des spécialistes de la langue ; 3) ils mettent l'accent sur la révision des ébauches entre pairs comme stratégie didactique ; 4) elles sont orientées vers l'écriture d'une part de la thèse ou d'une section. En plus, la révision a révélé des tensions concernant le modèle d'enseignement de l'écriture proposé et qui devrait être responsable de sa réalisation.

Mots clés : enseignement de l'écriture ; Amérique latine ; nouvelles études de littéracités ; écriture au troisième cycle.

Introducción

El desarrollo social, cultural, económico y científico de una nación está relacionado con la educación de su población, pues una formación de alto nivel y calidad permite producir y socializar el conocimiento, lo cual genera ventajas permanentes para un desarrollo sostenible (Jaramillo, 2010). Las llamadas “sociedad del conocimiento”, “economía del aprendizaje” o “economía basada en el conocimiento” coinciden en reconocer que es necesario, cada vez más, contar con personas talentosas y creativas que enfrenten los problemas de sus sociedades (Luchilo, 2010), lo que ha ocasionado, durante las últimas tres décadas, en Latinoamérica, un aumento importante de programas de especialización, maestría y doctorado, que tienen como objetivo la formación de recursos humanos de alta especialización y el fomento de la investigación (Fastuca y Wainerman, 2015).

Por ejemplo, los programas de posgrado en Argentina presentaron un porcentaje de crecimiento de 37,5 % entre 2002 y 2014 (Barsky y Dávila, 2016), en tanto México tuvo un desarrollo del 48,7 % entre 2005 y 2015 (México, Secretaría de Educación Pública, 2016). En Colombia, por su parte, se aprobaron 999 nuevos programas de posgrado entre 2003 y 2008, y el número de programas de maestrías y doctorados se incrementó en 63 y 88 %, respectivamente, en ese periodo (Ministerio de Educación Nacional—MEN—, 2017; Universidad Nacional de Colombia, 2009). Esta ampliación de la oferta ha traído consigo el aumento de especialistas, magísteres y doctores: el país tuvo en 2017 más de tres veces el número de graduados de posgrado que tuvo en 2001, pasando de 3852 a 11 766 (Colombia, MEN, 2017).

Sin embargo, el ingreso no corresponde al egreso, pues las tasas de titulación en la Latinoamérica han sido históricamente bajas. Reportes como el de Rodríguez *et al.* (2010) sugieren, en Colombia, cifras de 34 % de graduación en programas de maestría y doctorado. Además, de acuerdo con el MEN, el 51,8 % de los estudiantes de posgrado deserta.

El mayor nivel de deserción se encuentra en las especializaciones, con un 53 %, seguido por las maestrías, con un 47 %, y doctorados, con un 27 % (Colombia, MEN, 2015a).

Investigaciones sobre los factores que dificultan la titulación en posgrado, así como la graduación a tiempo, señalan que la escritura de la tesis se constituye en uno de los obstáculos que impide alcanzar ese objetivo (Carlino, 2008a; Ferrer y Malaver, 2000; Reisin y Carlino, 2009; Rietveldt y Vera, 2012). Este tipo de hallazgos ha posibilitado reconocer la escritura como un asunto importante en la formación posgraduada, de modo que especialistas en el tema hacen un llamado a docentes e instituciones para que apoyen la formación escritural de los estudiantes de este nivel educativo (Moya *et al.*, 2013; Narvaja *et al.*, 2003; Ochoa, 2009).

Efectivamente, pueden encontrarse desarrollos investigativos llevados a cabo en las últimas décadas, así como algunas experiencias pedagógicas sobre la escritura en posgrado documentadas en la región, lo cual evidencia un campo disciplinar emergente. Como lo señala una investigación efectuada por Navarro *et al.* (2016), en las últimas décadas han tenido lugar en Latinoamérica hitos institucionales, pedagógicos y científicos que permiten demostrar el desarrollo de lo que ellos denominan el “espacio disciplinar de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior”. Los autores identifican un aumento progresivo de iniciativas de enseñanza, investigación, publicación y eventos que demandan, a su juicio, un recuento basado en datos que contribuyan a conocer mejor y a consolidar ese espacio disciplinar (Navarro *et al.*, 2016). Aunque la mayor parte de las iniciativas se han concentrado en el nivel de pregrado, reconocen un interés progresivo por estudiar la escritura en el posgrado en la región, que atribuyen a la expansión natural del objeto de estudio, así como al aumento de la matrícula y los programas en este nivel educativo.

En efecto, la revisión de la literatura, hecha por la primera autora de este artículo en el marco de su tesis doctoral sobre la escritura en posgrado, arrojó

un incremento de estudios y experiencias pedagógicas al respecto en Latinoamérica desde el inicio del siglo XXI. El análisis de los estudios mostró la tendencia a investigar las dificultades, las prácticas y los procesos escriturales de los estudiantes, en detrimento del estudio de las prácticas docentes, y la pertinencia de explorar estas últimas (Chois y Jaramillo, 2016). Por ello, consideramos pertinente analizar también las prácticas pedagógicas documentadas en la región, que nos permitiera caracterizarlas e identificar tendencias respecto a la enseñanza de la escritura en posgrado. Decidimos abordar el análisis de los materiales seleccionados desde preguntas orientadoras propias del campo de la didáctica, toda vez que esta tiene como terreno de aplicación los problemas relativos a la enseñanza y el aprendizaje en situaciones de educación formal (Bronckart y Schneuwly, 1996) y, por tanto, busca analizar cómo son presentados los contenidos en situaciones concretas de clase u otra situación educativa formal. En este sentido, de acuerdo con Pérez y Rincón (2013), la didáctica se pregunta por asuntos como: ¿qué objeto o contenido enseñar?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿a quién? y ¿para qué?

Para esta investigación retomamos algunas de estas preguntas para hacer un primer análisis a los documentos y presentamos nuestros hallazgos en términos de qué y cómo se enseña sobre la escritura en posgrado en Latinoamérica, quién lo hace, qué ideas sobre la escritura soportan esas prácticas y cuál es el objetivo que las orienta. Este análisis nos permitió identificar las tendencias sobre la enseñanza de la escritura en posgrado de la región, lo cual puede orientar a docentes de lengua y de otros campos disciplinares interesados en apoyar la formación escritural de este nivel, mostrándoles como alternativas posibles los caminos ya transitados por otros. Nuestros hallazgos también podrían motivar futuras investigaciones acerca de las prácticas docentes sobre la escritura en un nivel formativo poco estudiado, para aportar a la configuración del campo de estudios sobre la escritura en la educación superior, campo emergente en Latinoamérica.

La enseñanza de la escritura desde los nuevos estudios de literacidad

La perspectiva teórica desde la que nos situamos es la de los nuevos estudios de literacidad (NEL) (Barton y Hamilton, 2004; Bazerman, 2012; Carlino, 2013; Carrasco y Kent, 2011; Gee, 2004; Lewis, Enciso y Moje, 2007; López Bonilla, 2013, 2017; Street, 2013). En ellos, se comprende la escritura como una práctica social e históricamente situada, así como estrechamente articulada con otras, como la lectura, la conversación y la acción sobre los textos escritos, conocidas como “prácticas de literacidad”. Así, los NEL permiten un acercamiento a las prácticas letradas desde una epistemología crítica (Moreno y Sito, 2019), al oponerse a la comprensión de la escritura como una habilidad genérica aplicable a cualquier contexto.

Esta perspectiva permite estudiar las particularidades de las prácticas de literacidad, su enseñanza y aprendizaje en ámbitos culturales específicos, en este caso, programas académicos de posgrado de distintos campos disciplinares.

Para Zavala (2008), la literacidad siempre involucra una manera particular de usar la lectura y la escritura, y un modo de relacionarse con otras personas mientras se hace, con miras a alcanzar un propósito social específico. También se asume que cada escenario sociocultural se caracteriza por sus propias prácticas de literacidad, es decir, podemos hablar de múltiples literacidades. Las literacidades académicas, por ejemplo, están presentes en contextos formativos, como cursos y materias, pero son diversas y múltiples (Lea y Street, 2006), pues varían de acuerdo con los campos disciplinares y los espacios institucionales a los que se asocian. Prior y Bilbro (2012), por ejemplo, afirman que no solo los géneros discursivos difieren entre una disciplina y otra, o entre una profesión y otra, sino que las prácticas de literacidad y las ideologías asociadas con cada una varían, a veces radicalmente.

En coherencia con estos planteamientos, se comprende que las personas aprenden a escribir al

participar en eventos de literacidad, a medida que cumplen objetivos sociales que les resultan relevantes y significativos. No se espera, entonces, solamente el aprendizaje de la composición de textos lingüísticos, sino también de quién, cómo, cuándo, dónde, en qué condiciones, con qué herramientas y con qué propósitos se elaboran (Ivanic, 2004). Por ello, desde la perspectiva de los NEL, se esperaría que la enseñanza de la escritura en posgrado promoviera oportunidades para que los estudiantes participaran en prácticas de literacidad propias de las comunidades académicas disciplinares en las que desean inscribirse.

Este marco nos permitirá entonces analizar, más adelante, las prácticas docentes sobre la escritura en posgrado documentadas en Latinoamérica.

Método

Para la búsqueda de documentos que dieran cuenta de prácticas pedagógicas sobre la escritura, desarrolladas en posgrados latinoamericanos, acudimos a las bases de datos Dialnet, SciELO, Redalyc, Educational Resource Information Center (ERIC) y Scopus, entre mayo de 2017 y mayo de 2019. También revisamos las memorias de eventos académicos sobre lectura y escritura específicamente, o sobre educación en general. Como motor de búsqueda, tuvimos en cuenta palabras clave clasificadas en dos grupos: por un lado, “Escritura”, “Escritura académica” y “Producción escrita”; por otro, “Posgrado”, “Tesis”, “Especialización”, “Maestría” y “Doctorado”. Ingresamos palabras de los dos grupos, combinadas entre sí.

Recolección de datos

Como criterios de selección establecimos: 1) documentos que dieran cuenta de propuestas pedagógicas para promover la escritura en posgrado; 2) que hubiesen sido desarrolladas en países de Latinoamérica, y 3) publicados en castellano o inglés, sin límite en fecha de publicación, dado que se trata de un tema emergente. Excluimos textos de reflexión y ensayos, así como resúmenes de ponencias. Seleccionamos 28 documentos en total, que incluyen reportes de experiencias, artículos de investigación y ponencias en

extenso, publicados entre 2006 y 2018. Esos documentos dan cuenta de 22 experiencias, pues algunos de ellos reportan la misma experiencia, focalizando aspectos diferentes en cada publicación.

Análisis de datos

Identificación de documentos. Una primera exploración de los documentos nos permitió identificarlos según su año de publicación, y el país, nivel de posgrado y campo disciplinar en el que se llevó a cabo la experiencia.

Categorización. La lectura repetida de cada artículo nos permitió resaltar la información que daba cuenta de cada una de las categorías que nos planteamos desde las preguntas retomadas del campo de la didáctica (Bronckart y Schneuwly, 1996): contenidos de enseñanza —¿qué se enseña?—, metodología propuesta —¿cómo se enseña?— y propósito de la intervención —¿para qué se enseña?—.

Identificación de subcategorías. La focalización en los contenidos de enseñanza evidenció que, en las prácticas documentadas, usualmente los docentes motivaban la escritura de un género discursivo particular, así que emergió la categoría “género discursivo”. Del mismo modo, el análisis de la metodología de enseñanza nos mostró dos aspectos que se incluían en los documentos seleccionados: el “tipo de actividades” que proponían los orientadores y el “tipo de espacio curricular” en el que se llevaban a cabo. Así identificamos estas dos subcategorías.

Identificación de categorías emergentes. Aunque no nos planteamos inicialmente la pregunta sobre quién enseña a escribir, identificamos que las personas que orientaban las experiencias tenían diversa formación disciplinar. Emergió así la categoría “persona que orienta la experiencia”, pertinente en el campo de estudios sobre la escritura en educación superior, dada la discusión al respecto.

Además, las repetidas lecturas de los documentos seleccionados nos revelaron diversas posiciones teóricas que dieron paso a la categoría “concepción

de escritura”. Si bien los autores declaramos que nos ubicamos en la perspectiva de los NEL, nuestro esfuerzo para indagar esta categoría estuvo orientado a identificar las perspectivas teóricas sobre la escritura que explicitaron los autores de los documentos seleccionados.

Así, resaltamos en los artículos la información que daba cuenta de cada categoría emergente.

Codificación. Clasificamos y pusimos un nombre a cada tipo de información que identificamos respecto a cada categoría o subcategoría. Por ejemplo, para tipo de espacio curricular, codificamos: a) seminario / taller, b) módulo a interior de seminario; c) grupo de escritura / tutoría grupal, y d) trabajo en laboratorio.

Elaboración de matriz de análisis. En una tabla de Excel incluimos los fragmentos de los documentos que ilustraban cada código propuesto y los cuantificamos.

540

En definitiva, los documentos fueron analizados desde categorías como: el país, el nivel de formación posgraduada y el nombre que los autores le dan al espacio curricular en el que desarrollan la experiencia. Además, la formación disciplinar de quien orienta la experiencia pedagógica, los aspectos de la escritura que el docente orientador de la experiencia focalizó con sus estudiantes, el género discursivo cuya producción se privilegia durante la intervención, el campo disciplinar del programa académico en el que se lleva a cabo la experiencia pedagógica y los enfoques desde los que los autores conceptualizan la escritura.

En la Tabla 1 presentamos la matriz de análisis, las categorías que arrojó, junto a la codificación y el conteo. Como se observa en la Tabla 1, la mayor parte de las 22 experiencias se desarrollaron: 1) en Argentina, 2) mediante la modalidad de seminario o taller, 3) con la orientación de un docente especialista en lengua, 4) focalizando la revisión entre pares como estrategia didáctica, y 5) con miras a la escritura de la tesis o un apartado de ella.

Los conteos de la última columna exceden el número de experiencias analizadas en las categorías “contenidos de enseñanza” y “concepción de escritura” porque, para algunas experiencias, los autores declaraban más de una opción.

Es importante resaltar que, en la Tabla 1, las dos primeras filas, que se refieren a país y nivel de formación del posgrado en donde se realiza la experiencia, corresponden a datos de identificación de las experiencias. Las categorías de análisis atañen a las filas posteriores.

Resultados

Para dar cuenta del análisis realizado, organizamos la información de acuerdo con las preguntas planteadas en la introducción.

¿Qué se enseña sobre escritura en los posgrados de América Latina?

El análisis de los documentos seleccionados nos permitió identificar qué contenidos han sido objeto de enseñanza en las experiencias llevadas a cabo con la intención de aportar a la formación escritural de los estudiantes de posgrado. Entre esos se incluyen: valoración de textos escritos, estrategias de lectura y de escritura, géneros discursivos, elaboración de conocimientos científicos mediante la escritura, normas para la citación de referencias bibliográficas y recursos para la investigación. Esta revisión se ocupará de las tres primeras categorías.

Valoración de textos escritos

En algunos casos, los autores explicitaron la valoración de textos escritos como contenido de enseñanza. Espino (2015), por ejemplo, asumió el proceso mismo de evaluación como contenido de su propuesta pedagógica, en tanto Cruz (2015) calificó la valoración de la escritura como un tema latente durante el curso de su intervención. La solicitud de valoración entre pares, de textos escritos por los estudiantes, es una práctica frecuente y autores como Bigi (2010) refirieron haber explicado pautas para la coevaluación como contenido necesario. No

Tabla 1 Matriz de análisis de los documentos

Categoría	Descripción	Codificación	Conteo
País	Lugar donde se llevó a cabo la experiencia	México	4
		Argentina	14
		Colombia	2
		Venezuela	2
Nivel de formación	Grado de formación posgraduada en el que se realiza la experiencia	Especialización	2
		Maestría	10
		Doctorado	7
		Varios	2
		No especifica	1
Tipo de espacio curricular	Nombre que autores le dan al espacio curricular en el que desarrollan la experiencia	Seminario / Taller	17
		Módulo a interior de seminario	2
		Grupo de escritura / Tutoría grupal	2
		Trabajo en laboratorio	1
Persona que orienta la experiencia	Formación disciplinar de quien orienta la experiencia pedagógica	Experto en lengua	17
		Experto en disciplina	2
		Trabajo conjunto	3
Contenidos de enseñanza	Aspectos de la escritura que el docente orientador de la experiencia focalizó con sus estudiantes	Revisión entre pares	15
		Estrategias	6
		Características de géneros discursivos	7
Género discursivo	Tipos de textos cuya producción se privilegia durante la intervención	Tesis o fragmento	17
		Artículo científico	3
		Otros	2
Campo disciplinar	Disciplina del programa académico en el que se lleva a cabo la experiencia pedagógica	Ciencias sociales y humanas	14
		Ciencias naturales	3
		No especifica	5
Concepción de escritura	Enfoques desde donde los autores conceptualizan la escritura	Proceso	3
		Herramienta epistémica	6
		Práctica social	12
		No explícita	8

Fuente: elaboración propia.

obstante, en gran parte de los documentos analizados no se explicitan los contenidos de aprendizaje ligados a la valoración de textos entre pares, ni los apoyos brindados por el docente para esa tarea. Esto podría hacer pensar, a lectores interesados en aportar a la formación escritural de estudiantes de posgrado, que solo asignar a los estudiantes la tarea de valorar los

textos de sus compañeros haría que ellos comprendieran los criterios y procedimientos necesarios para llevar a cabo la tarea.

Sin embargo, cuando se tiene como objetivo pedagógico “Favorecer que la revisión de textos ajenos contribuya a que los estudiantes identifiquen

criterios para revisar sus propios textos” (Carlino, 2015, p. 11), es necesario reconocer qué contenidos y prácticas de enseñanza podrían contribuir a alcanzarlo, pues como plantea Carlino (2015), la capacidad de ofrecer comentarios críticos de calidad y aprovechables para el autor “no es una competencia espontánea, sino que debe aprenderse y puede enseñarse” (p. 9).

Por eso, ella identifica cuatro tipos de razones para incluir la enseñanza de la revisión entre pares en el posgrado: 1) socioculturales, pues se trata de una práctica social característica del mundo científico al que se espera que los tesisistas se incorporen; 2) didácticas, porque los problemas de los estudiantes para escribir incluyen dificultades en la revisión sustantiva de sus textos; 3) institucionales, dado que se promovería la conformación de una estructura para sostener la labor del tesisista, quien no recibiría retroalimentación solo de su director, y 4) cognitivas, toda vez que la revisión sustantiva del texto es considerada fuente del potencial epistémico de la escritura (Carlino, 2005b).

Álvarez y Difabio (2017) coinciden en resaltar la necesidad de intervención pedagógica cuando plantean que el trabajo en grupo de pares posibilita complementar y profundizar la reflexión metalingüística sobre la tesis de posgrado, pero “esta interacción grupal no parece generarse de manera espontánea, sino a partir de indicaciones didácticas específicas” (p. 51), que incluyen la consigna propuesta y las intervenciones que el docente realiza durante la interacción que el seguimiento de dicha consigna promueve entre los estudiantes.

Estrategias de lectura y de escritura

En cuanto a las estrategias como contenidos de enseñanza, conviene precisar que no en todos los casos se alude a lo mismo. La palabra “estrategia” proviene del ámbito militar y es definida por la Real Academia Española como el “Arte de dirigir las operaciones militares” (2019), aunque se ha generalizado en el discurso cotidiano para referirse a una serie de acciones orientadas a un fin. La

enseñanza de estrategias en la formación escritural está dirigida a promover, por un lado, un alto nivel de control mientras se escribe y, por otro, la capacidad de adecuar las actuaciones según unos objetivos propuestos.

En los documentos analizados se alude a estrategias: de revisión y sistematización de la información de artículos científicos y de revisión (Narváez, 2009); para gestionar y regular la escritura y los procesos de planificación, textualización y revisión (Espino, 2015); del proceso de producción conceptual y de composición escrita (Difabio y Del Valle, 2013), y a estrategias metacognitivas para la construcción de una reseña crítica (Mostacero, 2013). Mediante la focalización de las estrategias como objeto de enseñanza, se pretende que los estudiantes aprendan procedimientos para operar con los textos y sean capaces de monitorear sus actuaciones a la luz de los objetivos de escritura que se han trazado.

Algunos apuntan que la capacidad de reflexión y control sobre la escritura permite cualificar su práctica y beneficiar, en consecuencia, el aprendizaje. Para Di Stefano y Pereira (2004), por ejemplo, el trabajo guiado sobre las creencias y los saberes vinculados a la práctica de escritura, así como la reflexión sistemática sobre el lenguaje, la producción discursiva y el proceso de escritura contribuyen a desarrollar la capacidad de ejercer control sobre el propio escrito. Esa capacidad de control, para las autoras, potencia las posibilidades epistémicas de la escritura, lo cual es, a su juicio, el objetivo central de los espacios destinados a orientar la producción escrita en posgrado.

Géneros discursivos

Por otro lado, algunos géneros discursivos académicos y científicos —sus características, similitudes y diferencias— también han sido asumidos como contenidos de enseñanza. El trabajo de Narváez (2009), por ejemplo, incluyó las diferencias y convergencias en la producción de tres tipos de textos que considera propios de la investigación en la

disciplina en la que se forman los estudiantes: los artículos científicos, los artículos de revisión y las reseñas bibliográficas. Así mismo, Cruz (2015) señala que “fueron pertinentes los contenidos vinculados a modelos de escritura, tipología textual, género académico, textos especializados y científicos” (p. 53). En propuestas como la de Álvarez y Difabio (2017), las actividades apuntaban a generar reflexión metalingüística, particularmente sobre el género discursivo “tesis”, lo que se explica por su alta envergadura. Así mismo, en gran parte de las experiencias pedagógicas analizadas, los docentes propusieron abordar la escritura de apartados o capítulos específicos de sus proyectos o informes finales de investigación.

Otras, se enfocaron en apoyar la escritura de géneros discursivos orientados a la publicación. Por ejemplo, Sabaj (2009) propuso a sus estudiantes de maestría analizar artículos de investigación científica y producir extractos de sus partes superestructurales, en tanto Mostacero (2013) y sus estudiantes de doctorado y maestría “eligieron trabajar con géneros que les permitieran preparar artículos para publicar”, por lo que “estuvieron de acuerdo con incluir el informe, el ensayo y la reseña, como géneros de ejercitación previa” (p. 181). Sin embargo, también hubo espacios pedagógicos en los que se abordaron géneros no directamente vinculados a la investigación o publicación. Tal es el caso de Bigi (2010), quien trabajó la elaboración de un texto autobiográfico y de un artículo de opinión con estudiantes de la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura.

En otras experiencias se incluyeron, como contenidos, las concepciones de los participantes sobre la escritura; perfiles de escritura; la elaboración del conocimiento científico y académico (Difabio y Valle, 2013), además de la citación y los recursos para la investigación, tales como bases de datos y redes sociales especializadas para científicos y académicos (Amieva y De Angelo, 2010; Espino, 2015; Franco, 2016).

Es importante señalar que dichos contenidos no necesariamente son abordados desde una clase magistral en la que se promueven conocimientos de tipo declarativo, es decir, no se trata de que los estudiantes sean capaces de nominar algunas estrategias de escritura o explicar qué son géneros discursivos a partir de determinados autores, sino de orientar sus prácticas lectoras y escritoras para comprender y producir un determinado texto de acuerdo con las especificidades de su campo de formación. Se espera que sean capaces de construir y usar tales saberes en función de sus propios intereses como autores, esto es, se privilegian los saberes de tipo procedimental de manera reflexiva, para promover un saber hacer.

¿Cómo se enseña?

En este apartado identificamos, por un lado, el tipo de espacio curricular en el que tienen lugar las experiencias pedagógicas y, por otro, el tipo de actividades que los profesores proponen a sus alumnos.

En cuanto al tipo de espacios, son usuales los llamados “talleres de tesis”, a veces denominados “seminario-taller”, cuyas sesiones generalmente se concentran en un momento puntual de la estructura curricular. De acuerdo con Narvaja, Borsinger, Carlino, Di Stefano, Pereira y Silvestri (2004), con el nombre “taller de tesis” se proponen espacios de formación con muy diversos contenidos de enseñanza, que no necesariamente incluyen la escritura; algunos, por ejemplo, consisten en seminarios de metodología de la investigación.

Fernández y Guevara (2017) afirman que el taller es un dispositivo pedagógico que promueve la articulación entre teoría y práctica. A estas autoras les interesan particularmente los talleres de tesis que se encargan del desarrollo de los saberes inherentes al quehacer investigativo, no solo de su escritura, pues entienden la tesis más allá del texto escrito, como un proceso de investigación durante el cual se requiere orientación. En este artículo, sin embargo, hemos incluido solo documentos

que dan cuenta de talleres de tesis que asumen la escritura como contenido, o aquellos denominados específicamente “talleres de escritura”. Algunos implican el encuentro presencial entre tesisistas y expertos en su campo de formación (Narvaja, 2009), mientras que los talleres virtuales ofrecen en línea apoyo para el proceso de elaboración de un trabajo de grado y soporte de tipo emocional y motivacional al estudiante (Difabio y Valle, 2013).

Además de los talleres o seminarios, encontramos que algunas de las propuestas exploradas se llevan a cabo al interior de un espacio académico más amplio. Por ejemplo, el denominado “Módulo de escritura académica” (Narváez, 2009) se desarrolló tan solo en cinco sesiones, al interior de un seminario de metodología de la investigación que perseguía fines más amplios y constaba de dieciséis sesiones en total. Por otra parte, se han realizado experiencias por fuera de programas académicos, como la conformación de grupos de escritura al interior de un equipo de investigación, como estrategia para apoyar la formación de investigadores de diferentes niveles de posgrado y diversos campos disciplinares (Colombo, 2012b, 2013, 2017). Un *grupo de escritura* es entendido como una comunidad de escritores que se reúnen de manera periódica para discutir sus borradores; esta práctica no es muy frecuente en Latinoamérica, pero sí en países angloparlantes (Colombo y Carlino, 2015).

En cuanto al tipo de actividades que se llevan a cabo en las experiencias pedagógicas documentadas, la más común es la revisión entre pares, enunciada por autores como Carlino (2005, 2008), Colombo (2013), Mostacero (2014) y Narvaja (2009). Para el logro de esta actividad, identificamos dos modalidades: 1) la lectura oral en voz alta por parte del autor ante sus compañeros, quienes hacen sus aportes y observaciones después de escucharlo; y 2) el autor envía su texto, con anticipación, al lector o lectores, para que sea revisado y comentado antes del encuentro cara a cara, en el que pueden conversar sobre el texto.

El primer caso puede identificarse con lo que los autores denominaron “tutorías grupales y entre pares” o “tutoría recíproca, consensuada y rotativa al interior de un grupo de escritura” (Guerrero y Mostacero, 2014). El segundo caso tiene lugar en experiencias como los grupos de escritura, en los que los lectores intervenían los textos usando herramientas como control de cambios en el procesador de textos o la plataforma Google Docs, y los compartían con los participantes antes del encuentro presencial. Durante este, en algunas oportunidades, los autores escuchaban a los lectores sin derecho a réplica, para concentrarse en atender cómo es percibido su texto; mientras que, en otras ocasiones, autores y revisores discuten los comentarios, con el propósito de mejorar progresivamente el texto (Colombo, 2012b, 2013, 2017).

Además de la revisión por parte de pares, se incluye la que hacen expertos en el campo de formación disciplinar para la reescritura de tramos de la tesis (Narvaja, 2006, 2009), así como la revisión de los profesores expertos en escritura que orientan los talleres o seminarios, bien sea que directamente valoren y comenten los textos, o que orienten la valoración conjunta por parte del grupo, como en los casos de Carlino (2008) y Guerrero y Mostacero (2014).

Otra actividad propuesta en las experiencias documentadas fue la exploración del género “tesis”, que consiste en orientar el análisis de algunos ejemplares o de apartados específicos de ellos para identificar sus características (Álvarez y Difabio, 2017; Carlino, 2009;). Por ejemplo, promovieron la identificación de los movimientos y pasos (Swales, 1990) en cada sección de la tesis, además de los recursos y las estrategias que utilizaron los autores para expresar los significados que deseaban comunicar, partiendo del supuesto de que esto contribuye al desarrollo de los procesos de producción textual, y viceversa. Por último, el diario de tesis propuesto por Carlino (2009) permite registrar los sentimientos y las tareas implicados en la elaboración de este tipo de trabajo, como

una herramienta para comprender la sinuosidad del camino y las emociones inherentes al mismo autor.

¿Quién enseña a escribir en posgrado?

La mayoría de las experiencias documentadas fueron orientadas por expertos en educación, lenguaje, análisis del discurso o escritura, que la mayoría de veces coincide con el campo de formación de los estudiantes de posgrado, pero en ocasiones se trata de campos más distantes, como Epidemiología (Narváez, 2009), Salud Pública (Pereira y Di Stefano, 2007), o grupos interdisciplinarios, como uno conformado por estudiantes doctorales de Biología, Lingüística, Psicología y Educación (Colombo, 2012a). Unas pocas intervenciones pedagógicas involucran la participación de expertos en el campo del saber en el que se forman los estudiantes, cuando dicho campo no coincide con el del experto en escritura. Así sucedió en los casos de Narvaja (2006) y de Amieva y De Angelo (2010), quienes documentaron experiencias de trabajo conjunto entre expertos en escritura y expertos en el campo disciplinar de formación posgraduada.

Llama la atención que, exceptuando los trabajos de Carrasco y Kent (2011) y Carrasco *et al.* (2012) y Carrasco *et al.* (2018) con doctorandos de ciencias duras al interior de laboratorios, no se hayan documentado otras experiencias desarrolladas por expertos en otros campos del saber sin formación formal en escritura. El equipo de investigadores mexicanos estudió cómo estudiantes de doctorado de Fisiología, Astrofísica y Microbiología aprendían a ser autores mediante su interacción con científicos de diferente nivel de experticia, al interior de laboratorios. Encontraron que los estudiantes tienen seminarios donde presentan sus avances y reescriben sus textos a “la luz de las aportaciones de otros, los pares en el laboratorio y los expertos en la figura del jefe de laboratorio y a través de la bibliografía especializada” (Carrasco y Kent, 2011, p. 1236). Aquí se destaca la importancia de interactuar con

miembros de la comunidad de práctica a la que los estudiantes aspiran ingresar.

También desde esta perspectiva, pero en el campo de las ciencias sociales, el trabajo de Fernández y Guevara (2017) se propuso explorar los talleres de tesis en la formación de investigadores en Argentina, como espacios de aproximación a una comunidad de práctica y a sus tareas. Las autoras destacan que los docentes orientadores de dos talleres de tesis que documentaron eran investigadores en ejercicio, lo cual les permitía transmitir su experiencia personal para aconsejar a los doctorandos o ejemplificar la toma de decisiones en el proceso de construcción de la tesis. Vemos, entonces, que predominan las experiencias orientadas por expertos en escritura sobre las orientadas por expertos de otros campos disciplinares, o por ambos de manera conjunta.

¿Qué ideas sobre la escritura soportan esas prácticas?

Los documentos revisados permiten identificar las maneras en que sus autores comprenden la escritura, lo que se pone de manifiesto solo en algunas oportunidades de forma explícita.

En algunos casos, se asume la escritura como un proceso que se desarrolla mediante una serie de etapas o pasos (Bigi, 2010; Carrasco y Kent, 2011; Espino, 2015; Mostacero, 2013). Álvarez y Difabio (2017), por ejemplo, conciben los procesos implicados en la producción escrita —planificación, puesta en texto y revisión— como estrategias de autorregulación. Desde esta perspectiva, los docentes de algunas prácticas documentadas apoyan la elaboración de un plan de texto (Bigi, 2010), mediante el cual el autor toma decisiones con respecto a asuntos como qué decir, en qué orden, de qué manera, en qué género y con qué propósito, entre otras.

A la comprensión de la escritura como proceso también aporta el importante lugar que se atribuye a la revisión o evaluación textual (Amieva y De Angelo, 2010; Bigi, 2010; Colombo, 2012a; Cruz, 2015;

Difabio y Valle, 2013; Narvaja, 2006), que constituye la fase final de la producción textual, orientada a valorar el texto de acuerdo con el plan trazado, para reconocer sus aciertos y desaciertos. Además, algunos profesores promueven la escritura de borradores (Carlino, 2005) y la reescritura de las producciones, con miras a mejorar la calidad del producto final (Sabaj, 2009), es decir, se reconoce la posibilidad de cualificar los textos a partir de los resultados de la revisión. Llama la atención que se apoye mucho más la tarea de revisión del texto, que las de planificación y textualización.

Los trabajos de Cruz (2015), Mostacero (2013) y Narvaja (2010), por su parte, revelan la concepción de la escritura como una herramienta para aprender, cuando potencian la experiencia de la producción escrita no solo para avanzar en la formación escritural, sino también en la apropiación de los saberes específicos de la disciplina en la que se inscriben. Así lo señalan igualmente Álvarez y Difabio (2017), quienes conciben la escritura como un “instrumento clave para el trabajo intelectual y el desarrollo de operaciones cognitivas de orden superior” (p. 55), basándose en autores como Bereiter y Scardamalia (1992) y Flower (1979).

Otra manera de comprender la escritura, puesta de manifiesto en las experiencias documentadas, es la de una actividad que depende del género que se produce. Trabajos como el realizado por Sabaj (2009), centrado específicamente en la producción de un artículo científico; Mostacero (2013), en la reseña crítica y el ensayo; Vázquez (2009), en la memoria profesional, y Amieva y De Angelo (2010) y Narvaja (2010), en la formulación de proyectos de tesis, dan cuenta de la particularidad de tareas y formatos implicados en cada género discursivo. Además, Carlino (2009) propone la exploración del género “tesis” como dispositivo para apoyar la escritura del mismo, basándose en que, para saber escribir una tesis, es necesario conocer en qué consiste una. En ningún caso se propuso escribir en general “textos académicos” desvinculados de una tarea de escritura global o

alguno en particular como preparación para otro que se considera más complejo.

Otros documentos revelan la comprensión de la escritura como una práctica que depende del campo del saber en el que se inscribe, mediante acciones como promover la revisión de los textos de los estudiantes por expertos en el campo disciplinar en el que aquellos se forman (Amieva y De Angelo, 2010), o el análisis de documentos propios de la disciplina, recomendados por expertos en la misma (Narvárez, 2009).

Por otra parte, proponer a los estudiantes producir textos con una audiencia y propósito auténticos, revela el reconocimiento de la escritura como una práctica social determinada por los ámbitos en que tiene lugar. Por ejemplo, algunas experiencias analizadas (Cruz, 2015; Franco, 2016; Sabaj, 2009) apoyan a los estudiantes de posgrado para realizar ponencias y artículos científicos para ser publicados, prácticas de escritura propias del ejercicio investigativo y de las comunidades académicas en las que los autores esperan hacer oír su voz y así convertirse en “hablante autorizado acerca de los asuntos que conciernen a su comunidad, a partir de su educación, de su formación inicial en ambientes especializados, como lo son los ofrecidos por maestrías y doctorados científicos” (Carrasco y Kent, 2011, p. 1231).

Hallamos también que algunos autores referían asumir la escritura como una actividad social, colaborativa, que requiere participación de “otros”. Algunas experiencias permiten dilucidar la importancia del trabajo entre pares, en algunos casos como un ejercicio previo a la presentación propiamente dicha del documento a la audiencia definida (Bigi, 2010; Carrasco y Kent, 2011). Carlino (2005), Cruz (2015), Espino (2015), Mostacero (2014) y Sabaj (2009), por su parte, privilegian el trabajo entre pares como un factor que favorece el desarrollo de habilidades en escritura.

Por otro lado, encontramos que algunas experiencias dan un lugar significativo a la participación

de expertos, tanto en escritura como en el campo disciplinar, que fungen como lectores intermedios bajo la premisa de que es necesario para un escritor contar con lectores reales (Amieva y De Angelo, 2010). En cualquier caso, estas prácticas se distancian de la idea de un escritor enfrentando en soledad los desafíos de la escritura.

Desde esta perspectiva, para Colombo (2017), la escritura es una práctica social inseparable de los contextos sociales y culturales en la que se desarrolla, de modo que está en estrecha relación con el contexto disciplinar en el cual se ejerce y se construye, mediante relaciones sociales. En el trabajo de Carrasco y Kent (2011), desde la misma perspectiva, se ve a la escritura como una práctica social que les sirve a los doctorantes para formarse como autores autónomos en ciencias. Es decir que, dentro de un contexto disciplinar, los jóvenes científicos aprenden a escribir tácitamente, para construir conocimiento nuevo y de frontera al interior de su disciplina, pero lo hacen de manera paulatina, a través de su formación doctoral, hasta convertirse en científicos reconocidos por su comunidad disciplinar y escribir sin la ayuda de su tutor.

Conviene señalar que las diferentes perspectivas sobre la escritura hasta ahora identificadas no son necesariamente excluyentes. Por ejemplo, con frecuencia, el reconocimiento de los procesos cognitivos implicados en la escritura no implica el desconocimiento de su dimensión social. Pereira y Di Stefano (2007), al respecto, afirman que al pensar en la enseñanza de la escritura, consideran que los abordajes cognitivos son complementados por los aportes de otras disciplinas que conciben la escritura como una práctica social e históricamente condicionada, lo cual permite focalizar el modo en que se construye socialmente el sentido, así como los elementos que hacen posible su circulación. De igual modo, en el estudio que realiza sobre la lectura especializada exigida a estudiantes de doctorado, Peredo (2016) la reconoce como un insumo que no solo les permite aprender, sino que

también los dota de herramientas que les permite producir un texto nuevo y así convertirse en científicos “productor[es] de conocimiento”, dentro del área disciplinar en la que se están formando.

Por último, de la mayoría de experiencias documentadas se puede derivar la comprensión de la escritura como una actividad “enseñable”, dado que todas están orientadas a favorecer el aprendizaje de la misma, y como un acto complejo que requiere de su ejercicio para desarrollarse, en tanto la única forma de aprender a escribir es escribiendo, por lo que pareciera ser insuficiente la prescripción otorgada por un tutor.

¿Cuál es el objetivo que orienta las intervenciones pedagógicas?

Algunos autores de las experiencias pedagógicas documentadas explicitan el objetivo que perseguían con ellas, más allá de la realización puntual de una actividad. Puede identificarse que unas experiencias buscan la aprobación de los textos presentados por los estudiantes en pro de su titulación a tiempo. Otras estuvieron orientadas a la cualificación de la escritura y las posibilidades que ella ofrece al sujeto, en tanto algunas señalaron como propósito la participación de los aprendices en la comunidad disciplinar en la que se inscriben los estudios de posgrado.

El taller de tesis I, documentado por Fernández y Guevara (2017), tenía como objetivo orientar a los estudiantes en la elaboración de un proyecto de investigación, en tanto el taller de tesis II buscaba guiarlos en la construcción de un plan de tesis. De acuerdo con los autores, el docente se posicionaba en un rol certificante y “fomentaba en los alumnos la lógica de la aprobación al decirles que su objetivo era que su proyecto de tesis fuera aprobado por el programa doctoral” (Fernández y Guevara, 2017, p. 41).

Amieva y De Angelo (2010), por su parte, documentaron la manera como la coordinación de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Ingeniería de una

universidad argentina atendieron “los problemas de escritura que evidenciaban los cursantes y que conducían a que éstos se demoraran en la definición y la presentación de sus proyectos de tesis” (p. 785). Decidieron reformular el programa del Seminario de Posgrado en Ciencias de la Ingeniería, de modo que incluyera la enseñanza de la escritura académico-científica, para la pronta definición de los proyectos de tesis de posgrado.

Para Di Stefano y Pereira (2004), por otro lado, el principal objetivo de los espacios que tienen como propósito orientar la producción escrita en los estudios de posgrado es potenciar las posibilidades epistémicas de la escritura. Así mismo, desde una perspectiva cognitiva, Narvaja (2006) se propuso afinar las operaciones cognitivo-discursivas necesarias en las diferentes etapas de elaboración de la tesis, en tanto Álvarez y Difabio (2017) pretendían promover la actividad metalingüística de los estudiantes, de modo que desarrollaran estrategias conceptuales y de escritura en el posgrado.

Desde una postura de la escritura como práctica social, por su parte, el objetivo se plantea en términos de favorecer la inclusión en una comunidad de práctica. De acuerdo con Fernández y Guevara (2017), las comunidades tienen sistemas previstos para la inclusión de nuevos miembros y los estudios doctorales se constituyen en un mecanismo de inserción a la comunidad académica, por lo que les permiten, según Carrasco y Kent (2011), convertirse en hablantes autorizados, capaces de reproducir el discurso de su disciplina ante un grupo de iguales que avalan sus hallazgos y los incorporan al cúmulo de conocimientos de su campo disciplinar.

Por ello, experiencias como la de Espino (2015) se proponen fomentar la apropiación de estrategias de escritura y comunicación de textos científico-académicos, específicamente de capítulos de tesis, artículos científicos y ponencias, atendiendo los cánones propios de la comunidad científico-académica de la que hacen parte. A Colombo (2016) le interesó, como investigadora, analizar el modo

en que los docentes, en calidad de participantes más plenos de las comunidades discursivas académicas, brindaban ayudas pedagógicas que propiciaran, en los estudiantes, el ejercicio de prácticas letradas reales y su aprendizaje. Encontró que el seminario constituyó un lugar donde los estudiantes pudieron conocer y apropiar las prácticas letradas de la comunidad disciplinar en la que aspiraban participar.

Así mismo, para Fernández y Guevara (2017), el taller de tesis que documentaron fue un espacio pedagógico clave para la inserción de los aprendices en la comunidad académica. Para los autores, los talleres observados funcionaron como una micro-comunidad de práctica que replicaba las tareas, los repertorios y los compromisos mutuos de los miembros de la comunidad de referencia. Dado que, en el taller de tesis, la tarea propia de la comunidad no se aborda en toda su complejidad, Fernández y Guevara (2017) afirman que el espacio curricular propicia una participación periférica, basándose en los planteamientos de Lave y Wenger (1991). En la misma línea, algunas experiencias promueven exclusivamente la publicación científica. Desde el viejo adagio estadounidense citado por Plume y Van Weijen (2014): “publicar o perecer”, se valora la utilidad de establecer una conversación entre especialistas y de ser reconocido dentro de un campo disciplinar (Carrasco y Kent, 2011; Peredo, 2016; Sabaj, 2009).

Los alcances de las propuestas realizadas desde una perspectiva cognitiva se complementan, no se excluyen, con aquellas que se proponen desde una perspectiva social. Aunque, a la luz de los aportes claves que emergen de los NEL, se sabe que, como lo refiere Hernández (2019), “El gran aporte de los NEL fue, entonces, cuestionar el modelo autónomo y afirmar que leer y escribir no son actividades ideológicamente neutras, ni separadas de las prácticas sociales en que tienen lugar” (p. 367).

Discusión

Desde el inicio de este siglo, autores de otras latitudes han reclamado la necesidad de ocuparse de

la escritura de los estudiantes de posgrado. Rose y McClafferty (2001), por ejemplo, señalaron que aunque algunos profesores de este nivel pasan mucho tiempo trabajando con sus estudiantes en la producción de textos escritos, existían en ese entonces pocas propuestas para abordar su enseñanza en los planes de estudios. Encontramos que en Latinoamérica se han llevado a cabo y documentado algunas experiencias pedagógicas sobre la escritura en la educación posgraduada desde 2006 (Narvaja, 2006), que contribuyen a nutrir lo que Navarro *et al.* (2016) denominan “espacio disciplinar de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior”, cuyos primeros antecedentes ubican en los años ochenta y ha llegado a constituir, de acuerdo con los autores, un campo diverso y en expansión. Este proceso de emergencia puede justificar la diversidad de contenidos, maneras de enseñar e ideas sobre la escritura que identificamos en las experiencias analizadas.

En este apartado hacemos dos cosas: primero, señalamos algunos puntos de encuentro y de ruptura entre las prácticas documentadas y los planteamientos teóricos inherentes a NEL. Luego, discutimos dos tensiones que identificamos sobre aspectos que exploramos en las experiencias analizadas: contenidos, métodos y agente de enseñanza.

Respecto a lo primero, las experiencias documentadas revelan ciertas prácticas docentes coherentes con la comprensión de la escritura como una práctica social, promulgada por los NEL. Por ejemplo, encontramos que se promueven géneros discursivos y modos de interacción propios de comunidades educativas del nivel de posgrado, así como de las comunidades disciplinares. La mayoría de experiencias, por ejemplo, se concentró en la elaboración de la tesis, género emblemático de la formación posgraduada, especialmente en la doctoral. Esto se opone a la ejercitación de habilidades y fragmentos desarticulados, propia de la comprensión de la escritura como una habilidad genérica aplicable a cualquier tipo de documento y contexto.

También promovieron la interacción con expertos —en la disciplina y en escritura— y con pares

para la producción textual, lo que se distancia de asumir la escritura como una práctica solitaria que puede desarrollarse en estados de ensimismamiento e inspiración. Los documentos estudiados revelaron actividades puntuales, como la revisión de borradores en el marco de esa interacción, que son usuales en las comunidades disciplinares de las que los estudiantes de posgrado aspiran a ser parte. Así tomó vida, en las experiencias analizadas, la idea de que las personas aprenden a escribir mediante su participación en eventos de literacidad, a medida que cumplen objetivos sociales que les resultan relevantes y significativos en el marco de práctica social. Estos asuntos justifican que la idea predominante sobre la escritura, y emergente en las experiencias documentadas, sea la de una práctica social, defendida desde los NEL.

Ahora bien, proponer las estrategias de escritura, las características de los géneros discursivos y el proceso de escritura como contenidos de enseñanza no necesariamente estaría en coherencia o en incoherencia con los NEL. Pensamos que lo estarían si esos contenidos se abordan como aprendizajes necesarios en el marco de una secuencia didáctica orientada a la elaboración de un texto dirigido a una audiencia y con un propósito inherente a una práctica social particular. Si se cumplen estas condiciones, la práctica social daría sentido a tales tipos de contenidos, pues se abordarían de manera articulada y en función del texto que producen.

Por último, respecto a la relación entre las características de las experiencias documentadas y los planteamientos de los NEL, podemos señalar que se esperaría más presencia de los docentes disciplinares cuando estos no hacen parte de campos disciplinares cercanos al lenguaje o la educación. Así lo señalamos en la segunda parte de esta discusión: las tensiones que presentamos a continuación.

Identificamos tensiones respecto a: 1) enseñanza explícita frente a enculturación o enseñanza tácita —para dar respuesta a qué y cómo enseñar—; y 2)

experto en escritura frente a experto disciplinar — para dar respuesta a quién enseña—.

Enseñanza explícita frente a enculturación o enseñanza tácita

Con relación al qué y cómo se enseña, encontramos en las experiencias analizadas una articulación entre la enseñanza explícita y las prácticas docentes orientadas a promover la participación en comunidades de práctica, perspectivas que a veces se presentan en la literatura como opuestas. Por ejemplo, Rose y McClafferty (2001) sostienen que hay quienes argumentan a favor de la inmersión en equipos y proyectos de investigación con un mentor como la mejor alternativa para adquirir la capacidad de escribir académicamente, por considerar que el enfoque explícito en la escritura académica en un curso específico podría recortar tales procesos. Al respecto, estos autores defienden la utilidad de la instrucción explícita, a veces incluso muy directa, citando evidencia de investigación y los testimonios de sus propios estudiantes.

Para atenuar la brecha entre ambos enfoques, otros plantean propuestas alternativas. Respecto al aprendizaje disciplinar, por ejemplo, Ford y Forman (como se cita en Montes y López, 2017, p. 165) proponen que los aprendices participen en las actividades que realizan los expertos de la disciplina en la que se inscribe el programa de formación, en vez de limitarse a aprender los resultados de esas actividades; es decir, proponen un giro hacia la práctica. Eso implicaría, para la enseñanza de la escritura, de acuerdo con Montes y López (2017), identificar cuáles son las prácticas más representativas que deberían estar presentes en el salón de clases y cómo implementarlas; en otras palabras, demandaría recontextualizar el conocimiento.

Algunos autores de las experiencias que aquí revisamos refieren haber orientado sus intervenciones con miras a promover la participación de los estudiantes en las comunidades de práctica en las que se inscriben sus programas de estudio (Colombo, 2016; Espino, 2015; Fernández y Guevara, 2017). Para ello

proponen —y algunos enseñan—, al interior de sesiones de clase, actividades que estiman propias de las comunidades científicas, como la revisión de textos entre pares. Estas actividades podrían facultar a los aprendices para convertirse en lo que Englander y López-Bonilla (2011, p. 405) denominan “guardianes” de su disciplina, encargados de permitir o no el acceso de miembros a su comunidad de práctica, mediante el *referato* (arbitraje o juicio de los pares) en revistas científicas.

Este tipo de prácticas, que se dan de manera natural al interior de equipos de investigación como los documentados por Carrasco y Kent (2011), implican, dentro de espacios como los talleres —de tesis o de escritura—, seminarios o grupos de escritura, la explicitación de asuntos como los criterios de valoración y las reglas de juego referidas, por ejemplo, al tipo de comentarios permitidos y al orden en que estos se presentarán. De acuerdo con Rijlaarsdam y Couzijn (2000), la explicitación de los parámetros orienta la identificación de los principios organizativos y estructurales del texto que los estudiantes deben escribir, lo que podría favorecer la construcción asertiva del mismo y el desarrollo de la competencia textual.

Así también sucede con el análisis de productos terminados del tipo de aquellos que los estudiantes deben producir. La revisión bibliográfica, propia de los grupos de investigación, se da al interior de los espacios intencionalmente dedicados a la escritura, como una posibilidad de analizar modelos, es decir, de identificar las maneras en que quienes ya han transitado ese camino, han resuelto los desafíos propios de la escritura académica disciplinar. Más allá de conocer lo que otros han dicho sobre el tema de interés, motiva reconocer las características propias de los géneros a escribir y la reflexión de los procedimientos necesarios para lograrlos. Lo que Miras y Solé (Castelló, 2007) llaman “escribir para comunicar”.

Creemos que la enseñanza explícita, sistemática e intencional recomendada por autores como Ainciburu (2014), Espino (2015), Mendoza (2014) y Rose y McClafferty (2001) no necesariamente es

contraria a reconocer el aprendizaje de la escritura como proceso de enculturación (Prior, 1998), que implica la apropiación de conocimientos tácitos (Delamont y Atkinson, 2001). Ambos enfoques pueden confluir en espacios curriculares basados en el reconocimiento de las prácticas discursivas propias de las comunidades disciplinares en las que se están formando los estudiantes de posgrado y en la participación de expertos de dichas comunidades.

Experto en escritura frente a experto disciplinar

Encontramos que, a pesar de que cierta literatura señala que son los miembros de una comunidad disciplinar quienes conocen y ejercen prácticas discursivas propias de su campo (Carlino, 2005), la enseñanza de la escritura suele estar a cargo de expertos en escritura en las experiencias que analizamos. Si bien parece lógico que enseñe a escribir quien sabe sobre la escritura, es necesario comprender que, desde los NEL, esta no es una habilidad genérica que pueda desempeñarse de una única manera siempre. Al contrario, se trata de una actividad histórica y socialmente situada que, por tanto, varía entre una comunidad de práctica y otra, entre un campo disciplinar y otro (Barton y Hamilton, 2004). Así, el experto en enseñanza de la escritura con frecuencia sabe escribir propuestas de intervenciones pedagógicas, sustentar proyectos de investigación sobre su tema o presentar informes sobre sus avances, pero no necesariamente sabe cómo plantear un problema de investigación pertinente en química o elaborar el artículo de un ensayo clínico en medicina. Este reconocimiento podría justificar que 14 de las 22 experiencias analizadas hayan tenido lugar en programas de formación posgraduada de las ciencias sociales, de manera central en Educación y Análisis del Discurso, pues los expertos en escritura usualmente tienen formación en estos campos del saber.

Ahora bien, también puede ponerse en cuestión que un especialista que lee y escribe con suficiencia en su campo disciplinar sea capaz de enseñar a otros a hacerlo de forma intencional y sistemática,

pues no necesariamente ha reflexionado o hecho consciente los procesos y las prácticas que lleva a cabo cuando lo hace. Escribir bien no necesariamente corresponde a saber enseñar a escribir bien. Por ello, parecen deseables las experiencias en las que intervienen de manera colaborativa tanto los expertos disciplinares como los expertos en escritura, con roles definidos desde sus experticias. Los expertos en el campo disciplinar pueden ofrecer modelos de los modos de leer, hablar, actuar e interactuar con otros para escribir en su comunidad de práctica, así como del uso de los recursos necesarios para ello. Los expertos en escritura, por su parte, podrían contribuir a la explicitación de tales prácticas, para ayudar a los aprendices a hacerlas visibles, así como aportar a la reflexión y el ejercicio de las mismas. De igual manera, resulta deseable el desarrollo de investigaciones que exploren las prácticas de escritura en campos disciplinares específicos, de forma que puedan sustentar propuestas de intervención pedagógica que consideren sus particularidades.

Conclusiones

Con el análisis realizado en las investigaciones empíricas que tienen como objeto de estudio la lectura y la escritura en los estudios de posgrado en América Latina, podemos concluir que:

Existen distintos contenidos y formas de enseñar a escribir, tantas como existen diferentes concepciones teóricas de lo que significa escribir.

Se logró identificar la tensión que prevalece en las modalidades pedagógicas para enseñar a escribir en el posgrado, ubicando el papel del docente frente al estudiante como un agente que promueve aprendizajes tácitos, o un docente que promueve aprendizajes dirigidos a una tarea escritural específica. Al respecto, este artículo propone recontextualizar las prácticas pedagógicas hacia la práctica reflexiva y socialmente situada, sea cual fuere la disciplina, ya que desde los NEL se postula que el leer y escribir no se encuentran separadas de las prácticas sociales en las que tienen lugar.

Por último, se encontró que no es posible tener acuerdos sobre modalidades únicas de enseñar y aprender a escribir disciplinariamente durante el posgrado, y se propone que existan más investigaciones que estudien disciplinas específicas y exploren las formas disciplinarias de su propia escritura. Vienen bien, además, investigaciones que acompañen los esfuerzos didácticos y que evalúen su impacto en el desarrollo de los estudiantes como escritores, desde marcos conceptuales que lo asuman como un fenómeno disperso y discontinuo que no responde de manera exclusiva a las prácticas docentes.

Referencias

- Ainciburu, M. C. (2014). El plagio en la escritura académica de posgrado y su influencia en la práctica docente. Herramientas antiplagio y su uso en ámbito universitario. *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, 33-42.
- Álvarez, G., y Difabio de Anglat, H. (2017). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles Educativos*, 39(155), 51-67. <https://doi.org/10.22201/iiisue.24486167e.2017.155.58102>
- Amieva, R., y De Angelo, C. (2010). La enseñanza de la escritura académico-científica para la pronta definición de los proyectos de tesis de posgrado en Ingeniería. *Memorias Jornadas sobre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 785-791). UniRío.
- Barsky, O., y Dávila, M. (2016). El desarrollo de las carreras de posgrado en la Argentina: características generales, problemas recurrentes y desafíos. *RESUR. Revista de Educación Superior del Sur Global*, (2), 64-86.
- Barton, D., y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Universidad Autónoma de Puebla.
- Bigi, E. (2010). Prácticas de escritura en postgrado: proceso para la construcción del texto. *Acción Pedagógica*, (19), 20-27.
- Bronckart, J., y Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía imprescindible. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (9), 61-79. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342016000400006&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura académica de Argentina S. A.
- Carlino, P. (2005b). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19980>
- Carlino, P. (2005c). Revisión entre pares: un proceso y una práctica social que los posgrados pueden enseñar. *X Congreso Nacional de Lingüística a 400 años de la publicación de El Quijote*. Sociedad Argentina de Lingüística y la Universidad Católica de Salta, Salta. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/9>
- Carlino, P. (2008a). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento. En *Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*. <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/paula-carlino-desafios-para-hacer-una-tesis-de-posgrado-breve-2008pdf-Wx7q8-articulo.pdf>
- Carlino, P. (2008b). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2), 20-31. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/carlino-revision-entre-pares-lv-08pdf-Vyn3a-articulo.pdf>
- 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 (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 220-239). Santiago Arcos.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/14025774003pdf-mDSZ2-articulo.pdf>
- Carlino, P. (2015). Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *España Pedagógica*, 22(1), 9-29. <https://doi.org/10.5335/rep.v22i1.5183>
- Carrasco, A., Kent, R., Díaz, L. y Palacios, P. (2018). La escritura disciplinar en el doctorado científico. Aprendizaje social situado, roles e identidades. En Y. González y A. Ponce (Coords.), *Lectura, escritura y matemáticas. Una mirada desde los estudios de literacidad*. (pp. 133-150). Universidad de Guadalajara.

- Carrasco, A., Kent, R., y Keranen, N. (2012). Learning careers and enculturation: Production of scientific papers by PhD students in a mexican physiology laboratory: An exploratory case study. En C. Bazerman, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers y A. Stansell (Eds.), *International Advances in Writing Research: Cultures, Places and Measures* (pp. 335-351). Parlor Press and eWAC Clearinghouse.
- Carrasco, A., y Kent, R. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1227-1251. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n51/v16n51a10.pdf>
- Castelló, M. (Coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Graó.
- Chois, P., y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a05.pdf>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2015a). *Boletín de la educación superior*. Bogotá: Mineducación.
- Colombo, L. (2012a). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. En *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Colombo, L. (2012b). Grupos de escritura en el posgrado. En *VIII Jornadas de material didáctico y experiencias innovadoras en educación superior*. Centro Universitario Regional Paternal, Universidad de Buenos Aires. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/colombo2012grupos-de-escritura-en-posgrado.pdf-CnTVC-articulo.pdf>
- Colombo, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, 1(15), 61-68. <https://doi.org/10.14409/au.v1i15.4368>
- Colombo, L. (2016). Ayudas pedagógicas para la revisión de la literatura en el posgrado. En G. Bañales Faz, N. A. Vega López y M. Castelló Badia (Coord.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Manual de buenas prácticas basadas en la investigación* (pp. 257-280). Ediciones SM.
- Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Jornaler@s. Revista científica de estudios literarios y lingüísticos*, 3(3), 154-164.
- Colombo, L., y Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje*, 43(1), 13-34. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v43n1/v43n1a02.pdf>
- Cruz Martínez, A. (2015). La atención de la escritura académica en el posgrado: una experiencia de la UPN. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9), 51-59. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/596/652
- Delamont, S., y Atkinson, P. (2001). Doctoring uncertainty: Mastering craft knowledge. *Social Studies of Science*, 31(1), 87-107. <https://doi.org/10.1177/030631201031001005>
- Di Stefano, M., y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (Coord.), *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad*. (pp. 23-41). Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- Difabio de Anglat, H., y Valle Heredia, M. del (2013). El taller de tesis doctoral en educación desde un enfoque comprehensivo de escritura a través de la plataforma Moodle. En *VI Seminario de Educación a Distancia. La educación en tiempos de convergencia tecnológica* (pp. 1-12). Universidad Nacional de Cuyo, Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina (RUEDA), Mendoza, Argentina. http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t234.pdf
- Englander, K., y López-Bonilla, G. (2011). Acknowledging or denying membership: Reviewers' responses to non-anglophone scientists' manuscripts. *Discourse Studies*, 13(4), 395-416. <https://doi.org/10.1177/1461445611403261>
- Espino, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 959-976.
- Fastuca, L., y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37(148), 156-171. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49319>
- Fernández, L., y Guevara, J. (2017). Los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 31-46. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2637>
- Ferrer, Y., y Malaver, M. (2000). Factores que inciden en el síndrome todo menos tesis (TMT) en las maestrías de la Universidad de Zulia. *Opción*, 16(31), 112-129. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2474955.pdf>
- Franco, J. (2016). Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado. *CPU-e. Revista de In-*

- vestigación Educativa, (22), 151-175. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i22.1945>
- Gee, J. P. (2004). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Routledge.
- Guerrero, R., y Mostacero, R. (2014). Logros y alcances de escribir el trabajo de grado en un grupo de escritura. *Educere, Investigación arbitrada*, año 18(61), 527-534. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/39769>
- Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education*, 18(3), 220-245
- Jaramillo, H. (2010). Estudio sobre resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Colombia: hacia una agenda de evaluación de calidad. En L. Luchilo, *Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos* (pp. 117-176). Eudeba.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The "academic literacies" model: Theory and applications. *Theory into practice*, 45(4), 368-377.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lewis, C., Enciso, P., y Moje, E. B. (Eds.). (2007). *Reframing sociocultural research on literacy: Identity, agency, and power* (pp. 1-11). Lawrence Erlbaum Associates.
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 383-412.
- López-Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, xxxix(155), 162-178.
- Luchilo, L. (2010). *Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos*. Eudeba.
- Mendoza, A. (2014). Las prácticas de evaluación docente y las habilidades de escritura requeridas en el nivel posgrado. *Innovación Educativa*, 14(66), 147-175. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732014000300009&script=sci_arttext
- México, Secretaría de Educación Pública. (2016). Informe de matrícula de curso 911 SEP, (2016-2017). México. <http://www.escolar.udg.mx/estadisticas/alumnos/informe-de-matricula-inicio-de-curso-911-sep-2016-2017>
- Miras, M., & Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp. 83-112). Graó
- Montes, M., y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58062>
- Moreno, E., y Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219-229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>
- Mostacero, R. (2013). Construcción de la reseña crítica mediante estrategias metacognitivas. *Lenguaje*, 41(1), 169-200. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v41n1/v41n1a08.pdf>
- Mostacero, R. (2014). La tutoría grupal y entre iguales en el contexto de los estudios de posgrado. *Legenda*, 18(18), 67-69. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/5207>
- Moya, C., Vanegas, I., y Gonzáles, C. (2013). *Escribir hoy en el posgrado. Escritura académica y producción de conocimiento*. Publicaciones Universidad Externado.
- Narváez Cardona, E., Girón, S. L., Gómez, O. L., Méndez, F., Mosquera, J., Fernando, L., ... Ariza. (2009). Escritura académica en un programa de formación en epidemiología: reflexiones sobre prácticas de enseñanza. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 7(13), 1-13.
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 95-118. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/86-incidencia-de-la-lectura-de-pares-y-expertos-en-la-reescritura-de-tramos-del-trabajo-de-tesispdf-psQKc-articulo.pdf>
- Narvaja de Arnoux, E. (2009). Funciones de la escritura en el capítulo de tesis en la defensa oral de la tesis. En E. Narvaja de Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 138-162). Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Narvaja de Arnoux, E. (2010). La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. A. Váz-

- quez, M. del C. Novo, I. Jakob y L. Pelliza (Comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 25-40). Subsede Universidad Nacional de Río Cuarto de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Investigación y Enseñanza de la Lectura y la Escritura.
- Narvaja de Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira, C., y Silvestre, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 3(6), 1-18. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/89-la-intervencion-pedagogica-en-el-proceso-de-escritura-de-tesis-de-posgradopdf-0jl9S-articulo.pdf>
- Narvaja, E., Di Stefano, M., Pereira, C., Nogueira, S., Vitale, A., y Carlino, P. (2003). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Santiago Arcos.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V., Moritz, M., Narváez Cardona, E., y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, 49(1), 78-99. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Ochoa, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma y Función*, 22(2). <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/rt/printerFriendly/23762/36060>
- Peredo Merlo, M. (2016). Lectura y ciencia en diversos posgrados y disciplinas. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 41-54. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.07.001>
- Pereira, C., y Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40(64), 405-430. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342007000200007>
- Pérez, M., y Rincón, G. (Coord.) (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Plume, A., y Van Weijen, D. (2014). Publish or perish? The rise of the fractional author... – Originally published on the Elsevier newsletter “Research Trends Issue 38”. *SciELO in Perspective*. <https://blog.scielo.org/en/2014/10/02/publish-or-perish-the-rise-of-the-fractional-author-originally-published-on-the-elsevier-newsletter-research-trends-issue-38/>
- Prior, P. (1998). *Writing /disciplinarity: A sociobistoric account of literate activity in the academy*. Routledge.
- Prior, P., y Billbro, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practice and disciplinary identities. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and text in academic societies* (pp. 19-32). Emerald. https://doi.org/10.1163/9781780523873_003
- Real Academia Española (2019). Estrategia. <https://dle.rae.es/?w=estrategia>
- Reisin, S., y Carlino, P. (2009). Factores que favorecen u obstaculizan la finalización de una maestría en Ciencias Sociales. El punto de vista de los involucrados. En *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Psicología y sociedad contemporánea: cambios culturales. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/170>
- Rietveldt, F., y Vera, L. (2012). Factores que influyen en el proceso de elaboración de la tesis de grado. *Omnia*, 18(2), 109-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73723402008>
- Rijlaarsdam, G., y Couzjin, M. (2000). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En M. Milian y A. Camps, *La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura* (pp. 215-258). Homo Sapiens Ediciones.
- Rodríguez, A., Pérez, R., López, J., y Durán, D. (2010). *Permanencia estudiantil en los posgrados de la Universidad Nacional*. Universidad Nacional de Colombia.
- Rose, M., y McClafferty, K. (2001). A call for the teaching of writing in graduate education. *Educational Researcher*, 30(2), 27-33. <https://doi.org/10.3102/0013189X030002027>
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de artículos de investigación científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos*, 42(69), 107-127. <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v42n69/a06.pdf>
- Street, B. V. (2013). New Literacy Studies. En M. Grenfell, D. Bloome, C. Hardy, K. Pahl, J. Rowsell y B. V. Street (eds.), *Language, ethnography, and education: Bridging new literacy studies and Bourdieu* (pp. 27-49). Routledge.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Universidad Nacional de Colombia. (2009). Posgrado en Colombia y América Latina. Nivel académico que contribuye al desarrollo del conocimiento. En *Claves para*

el debate público, (25). http://agenciadenoticias.unal.edu.co/uploads/media/Claves_Digital_No._05.pdf

Vázquez Villanueva, G. (2009). Una ardua construcción de identidades enunciativas: Memora profesional y saber. En E. Narvaja de Arnoux (Dir.), *Escritura y*

producción de conocimiento en las carreras de posgrado (pp. 163-184). Santiago Arcos.

Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71-79.

Cómo citar este artículo: Chois Lenis, Pilar M.; Guerrero Jiménez, Héctor I.; Brambila Limón, Rocío. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a09>