

Cuadernos de Investigación Educativa

Cuadernos de Investigación Educativa

ISSN: 1510-2432

ISSN: 1688-9304

Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay

Pozzo, María Isabel; Rosso, Florencia
Representaciones de estudiantes sobre la escritura y su evaluación en el posgrado¹
Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 14, núm. 2, e211, 2023
Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3462>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443676246012>

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

UAEV
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

Representaciones de estudiantes sobre la escritura y su evaluación en el posgrado

Students' representations of writing and its assessment at the postgraduate level

Representações discentes sobre a escrita e sua avaliação na pós-graduação

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3462>

María Isabel Pozzo

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Rosario
Universidad Tecnológica Nacional
Argentina
pozzo@irice-conicet.gov.ar
ORCID: 0000-0003-0186-0910

Florencia Rosso

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Rosario
Universidad Tecnológica Nacional
Argentina
rosso@irice-conicet.gov.ar
ORCID: 0000-0002-9183-1541

Recibido: 26/05/23

Aprobado: 21/07/23

Cómo citar:

Pozzo, M. I., & Rosso, F. (2023). Representaciones de estudiantes sobre la escritura y su evaluación en el posgrado. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3462>

Resumen

Las representaciones de los estudiantes sobre la escritura y su evaluación pueden favorecer u obstaculizar la producción de textos en el posgrado; y, por tanto, influir en su aprendizaje en este nivel educativo. En este artículo nos proponemos relevar representaciones sociales de la escritura y su evaluación e identificar características de las trayectorias estudiantiles que las condicionan. A tales efectos, realizamos un estudio de caso en una Maestría en Docencia Universitaria (MDU) en una universidad pública de Argentina, en la que entrevistamos a una cohorte de cursantes provenientes de distintas disciplinas e instituciones, con un diseño de análisis con base en la Teoría Fundamentada. Los resultados demuestran representaciones sociales que conciben, en mayor medida, la escritura como un acto mecánico y asocian su evaluación a la calificación. Así también las características de una trayectoria no se relacionan únicamente con su disciplina de origen, sino también por patrones sociales y profesionales que dotan de sentido la experiencia en el posgrado y favorecen u obstaculizan la percepción de cada estudiante como miembro de una comunidad discursiva. Dado que condicionan su recorrido académico, concluimos que conocerlas permite al cuerpo docente identificar divergencias y ajustar expectativas mutuas para incentivar la producción de conocimiento que el posgrado requiere.

Abstract

Students' representations of writing and its evaluation may foster or hinder the production of texts in university graduate studies, influencing their learning at that educational level. In this article, we aim to elicit these representations and identify characteristics of the students' paths that influence them. To fulfill this purpose, a case study was conducted in a Master Program in University Teaching (MDU) at a public university in Argentina. There, a cohort of students from different disciplines and institutions were interviewed. The interviews' analysis was based on Grounded Theory. The results show social representations that conceive, to a greater extent, writing as a mechanical act and associate its assessment to grading. Likewise, a career's characteristics are related to its discipline of origin and social and professional patterns that give meaning to the postgraduate experience and foster or hinder the student's perception as a member of a discursive community. These representations condition the students' academic path. Therefore, it can be concluded that knowing them will allow the teaching staff to acknowledge divergences and adjust mutual expectations to encourage the production of knowledge required at this educational level.

Palabras clave:

representaciones, estudiantes, escritura, enseñanza, evaluación, posgrado.

Keywords:

representations, students, writing, teaching, assessment, postgraduate courses.

Resumo

As representações dos alunos sobre a escrita e sua avaliação podem favorecer ou dificultar a produção de textos em estudos de pós-graduação; e, portanto, influenciar sua aprendizagem nessa comunidade discursiva. Neste artigo, propusemo-nos a pesquisar as representações sociais da escrita, bem como sua avaliação, e a identificar as características das trajetórias dos alunos que as condicionam. Para isso, realizamos um estudo de caso em um Mestrado em Docência Universitária (MDU) em uma universidade pública da Argentina, no qual entrevistamos um grupo de alunos de diferentes disciplinas e instituições, com um desenho analítico baseado na Grounded Theory. Os resultados mostram representações sociais que vinculam, em maior medida, a escrita a um ato mecânico e sua avaliação à marcação. Da mesma forma, as características de uma carreira não estão relacionadas apenas à sua disciplina de origem, mas também com padrões sociais e profissionais que dão sentido à sua experiência de pós-graduação e favorecem ou dificultam sua percepção como membro de uma comunidade discursiva. Dado que condicionam o seu percurso acadêmico, concluímos que o conhecimento dessas representações permite que o corpo docente identifique divergências e ajuste as expectativas mútuas a fim de incentivar a produção de conhecimento que o programa de pós-graduação exige.

Palavras-chave:

representações, alunos, escrita, ensino, avaliação, pós-graduação.

Introducción

Fundamentación

Debido a su carácter situacional, existen dimensiones sociales, culturales e institucionales que atraviesan la escritura (Navarro, 2019). Esta práctica depende de las relaciones de identificación de quien escribe y la comunidad discursiva en la que se circunscribe. Aun así, en esta red de significados compartidos con otros miembros de la comunidad, la práctica discursiva recupera expectativas y conocimientos previos del autor. Es por ello central la trayectoria del sujeto escritor y sus percepciones al respecto (Ardini, 2018; Pozzo, 2019a). Las percepciones conforman un proceso central de la actividad mental, cuya organización involucra otras actividades, como el aprendizaje, la memoria o el pensamiento. Este tipo de procesamiento organiza el mundo externo a partir de juicios categoriales que cualifican un objeto, por lo que la actividad psíquica trasciende el dato material y construye una entidad mental que permite al sujeto concebir el objeto según su estado representacional (Oviedo, 2004). En concordancia con esto último, las representaciones constituyen una forma específica de conocimiento socialmente construido y compartido (Jodelet, 2011). De aquí que las creencias previas, los significados lingüísticos y socio-cognitivos, inherentes a las representaciones sociales en un grupo, puedan condicionar las percepciones de los sujetos (Pozzo *et al.*, 2018) y, por tanto, influir en su participación y aprendizaje en una comunidad discursiva (Navarro *et al.*, 2019).

Ahora bien, este tema se complejiza en posgrados argentinos que reciben a estudiantes con diferentes procedencias institucionales y disciplinares (Pozzo, 2019b). La interdisciplinariedad instala un punto de partida diverso respecto a las finalidades escriturarias y representaciones sociales en torno a la cultura académica dominante en el posgrado, que pocas veces coincide con aquella transitada en el grado. La producción escrita en este nivel involucra procesos cognitivos y un posicionamiento enunciativo que demanda la construcción de un *ethos* productor de conocimiento (Nothstein & Valente, 2016). En efecto, no solo inician la construcción del propio espacio en el campo intelectual, también deben desplazar sus autopercepciones de un rol profesional a otro de investigador. Este aspecto subjetivo constituye un desafío mayor ante cuestiones léxicas, gramaticales, normativas y temáticas en la escritura de un texto (Navarro *et al.*, 2019).

Vinculado con lo antedicho, existen aproximaciones pedagógicas desde abordajes socio-discursivos y glotopolíticos en los cuales se pone en juego la noción de *habitus* de escritura, que expresa el vínculo entre el *habitus* dominante con el que prima en otros espacios sociales donde participa un estudiante. Los miembros de una comunidad discursiva, legitimados o no, portan este *habitus* e involucran sus propósitos y autopercepciones. Como resultado, se producen nuevas configuraciones en la práctica que transforman la herencia cultural (Di Stefano, 2018). Esa transformación no está exenta de obstáculos si pensamos en la complejidad inherente a las trayectorias que habitan la comunidad discursiva del posgrado. En principio, la convergencia disciplinar al interior de un posgrado instala un punto de diferencia con relación a la escritura, aunque en ese vínculo entre escritura y disciplina median otros factores —sociales, culturales, profesionales, entre otros— que complejizan aún más las trayectorias en el posgrado (Pozzo, 2019a; Kaufhold & McGrath, 2019).

Al mismo tiempo, las exigencias y finalidades escriturarias en el campo académico resultan particulares. Antes bien, se ha hecho alusión a expectativas docentes implícitas en torno a la obtención de un escrito final creativo y sólido, en las que se omiten dificultades de escritura en la evaluación (Marinkovich Ravena *et al.*, 2016). Abordar la práctica evaluativa supone considerar los problemas fundamentales de la pedagogía, dado que constituye un componente didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, coexisten en las aulas representaciones sobre la evaluación como actividad reguladora y vía para el aprendizaje estudiantil, tanto como la medida de conocimiento estudiantil en términos de su calificación o valoración sumativa (Maldonado & Sandoval, 2020). En consecuencia, es importante conocer las representaciones de estudiantes en relación con la escritura y su evaluación en la formación de posgrado, en donde conviven diferentes recorridos formativos previos y, por tanto, expectativas en cuanto a un texto escrito.

Revisión de la literatura

En relación con el tema de este estudio, trabajos recientes (Solís Sánchez, 2022; López-Gil & Fernández-López, 2019; González Hernández, 2022) han estudiado las representaciones sociales, percepciones de autoeficacia y rendimiento estudiantil desde un enfoque educativo en la escuela media. También Bustamante & Rivero (2018) abordaron las representaciones de docentes y estudiantes respecto al ingreso a la cultura universitaria y describieron aquellas relacionadas con el docente universitario y su enseñanza.

Resulta significativo, a su vez, el trabajo de Navarro *et al.* (2019) porque relevó representaciones sociales sobre la escritura académica y su enseñanza desde la perspectiva de estudiantes en seis áreas de conocimiento diferentes en el grado universitario. Su aporte radica en los factores que influyen en las representaciones estudiantiles, como: las dificultades de escritura, las formas de enseñanza y aprendizaje y los géneros discursivos en las disciplinas. Ávila Reyes *et al.* (2020) indagaron las expectativas, aspiraciones, rol de la familia y experiencias de escritura para comprender la identidad del estudiante universitario y su agencia en el discurso. Respecto al nivel de posgrado, la investigación de Colombo & Zambrano (2013) introdujo la perspectiva de estudiantes internacionales de maestría y doctorado y relevaron la relación entre los tipos de textos en los cursos de posgrado y las instituciones en las que se implementaron.

Sin embargo, no se hallaron investigaciones enfocadas en las representaciones sobre la escritura y su evaluación en posgrados interdisciplinarios en vinculación con las trayectorias socioculturales y disciplinares de los cursantes. De acuerdo con nuestros supuestos iniciales, las representaciones de un estudiante sobre la escritura y su evaluación varían según sus percepciones y experiencias de aprendizaje. En función de esto último, existen múltiples dimensiones en las trayectorias (vinculadas con la disciplina en el grado, el ambiente sociofamiliar o las experiencias profesionales y laborales, entre otras) que pueden condicionar tales representaciones. En este sentido, la práctica de escritura se complejiza aún más frente a la diversidad de trayectorias disciplinares y socioculturales de quienes cursan posgrados interdisciplinarios. Allí convergen significados retóricos, sociales y lingüísticos contruidos por un sujeto a lo largo de su historia, que un docente debe conocer al momento de evaluar la escritura.

Objetivos de la investigación

En función de lo planteado en las secciones anteriores, esta investigación se propone:

- Objetivo 1: relevar representaciones sociales sobre la escritura académica y sus prácticas de enseñanza en las carreras de posgrado.
- Objetivo 2: identificar características de las trayectorias de estudiantes que condicionan las representaciones sobre la escritura y su evaluación.

La perspectiva de estudiantes resulta relevante dado que sus representaciones permiten tender puentes hacia interpretaciones sobre las prácticas docentes, principalmente aquellas que naturalizan la ausencia de dificultades de escritura. De esa forma, será posible contribuir con el diseño de dispositivos de acompañamiento y apoyo al aprendizaje que ajusten expectativas mutuas y eviten el desgranamiento que ha sufrido la matrícula en el posgrado (Secretaría de Políticas Universitarias, 2018).

Metodología

Debido a la naturaleza social de nuestro objeto, este estudio se respalda en un diseño fenomenológico-hermenéutico, cuyo enfoque metodológico concierne a la corriente de investigación cualitativa (Vasilachis de Gialdino, 2006). Con el fin de indagar los significados que los estudiantes construyeron en torno a la escritura y su enseñanza en el posgrado, llevamos a cabo un estudio de caso instrumental (Stake, 1995) en una Maestría en Docencia Universitaria (MDU) de una universidad pública argentina, que ha sido objeto de estudios previos (Pozzo & Rosso, 2023; Pozzo, 2019a; Pozzo, 2019b; Rosso, 2021) por nuestro equipo.

El caso depara interés por la interdisciplinariedad de la MDU, con cursantes provenientes de distintas disciplinas e instituciones. La heterogeneidad inherente al grupo-clase adoptado como caso enriquece el análisis de fenómenos educativos *in situ*. Sin embargo, nuestros estudios previos (Pozzo & Rosso, 2023) constatan que su potencial se resiente si el estudiantado se enfrenta a desafíos de escritura con criterios de evaluación que no atienden a dicha heterogeneidad. En este contexto, esta práctica es asumida como un requisito; muchos estudiantes demuestran conciencia de su potencial cognitivo, pero otros la perciben con desmotivación y frustración (Rosso, 2021). Para comprender e interpretar las representaciones sociales en esas percepciones, implementamos doce entrevistas semiestructuradas, según se detalla más adelante.

Población y muestra

De la población en estudio se adoptó como muestra no probabilística una cohorte de dicha MDU. Como es propio de este programa, se trata de profesionales especializados en distintos campos de conocimiento: Medicina (M1/M2), Veterinaria (V1/V2), Psicología (P1), Ingeniería (I1/I2), Enfermería (E1/E2/E3) y Terapia Ocupacional (TO1/TO2). Al corresponder todos a una misma cohorte, no se menciona el año con el fin de preservar el anonimato. Este grupo es heterogéneo en términos de edad, estatus social, antigüedad en la docencia y en la investigación, cargos y dedicaciones, tipo de

formación disciplinar y pertenencia institucional previa. Cabe aclarar, no obstante, que el criterio de inclusión de la muestra en este estudio fueron las disciplinas de origen de los cursantes. Por lo tanto, desde el punto de vista metodológico, constituye una muestra teórica no probabilística y por conveniencia, dada la cercanía de los cursantes con la directora de la carrera.

Instrumento

Como se anticipó previamente, se implementaron entrevistas semiestructuradas. El instrumento de recolección de datos fue construido con base en los objetivos de este estudio. Las preguntas de la entrevista se orientaron, por un lado, a identificar representaciones sociales de la escritura y su evaluación: la influencia del cursado de la maestría en el propio discurso, las razones por las cuales la escritura favorece (o no) el pensamiento y el aprendizaje y las formas en que es posible hacerlo (Propiedades A y B: objetivo 1); por otro lado, indagaron las prácticas de escritura en las carreras de grado, cambios escriturarios en el paso del grado al posgrado, experiencias de escritura en la maestría y como docente en el grado, y experiencia social en el ejercicio de la escritura (objetivo 2).

Procedimiento de recogida y análisis de datos

La administración de las entrevistas fue posible gracias a la colaboración de las autoridades académicas de la facultad, que habilitaron el acceso y facilitaron datos para contactar a los participantes. El diseño de análisis fue elaborado con base en la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 1998), dado que el proceso de conceptualización procede de los datos resultantes en la investigación. Luego de identificar y relacionar categorías centrales en la información relevada, aplicamos el método de comparación constante, de la teoría con los resultados tanto como al interior de estos últimos. La Tabla 1 sistematiza los datos empíricos en categorías, propiedades y dimensiones. Las categorías conforman conceptos derivados de los datos que representan el fenómeno. Las propiedades constituyen atributos de esa categoría y las dimensiones representan la localización de cada propiedad durante un continuo, cuyo rango de variación permitió aumentar el conocimiento en torno a las representaciones sociales sobre la escritura y su evaluación.

Tabla 1
Las representaciones sociales sobre la escritura y su evaluación: propiedades y dimensiones

Categoría	Propiedades	Dimensiones	Cód.
Representaciones sociales sobre la escritura y su enseñanza en el posgrado	Escritura en el posgrado (A)	Epistémica	A1
		Instrumentalista	A2
		Aplicacionista	A3
		Mecanicista	A4
		Identitaria	A5
	Evaluación de la escritura en el posgrado (B)	Evaluación ligada a la calificación	B1
		Evaluación ligada al aprendizaje	B2
		Evaluación idealista	B3

En la Tabla 2 se sistematizan las definiciones operacionales de las dimensiones presentes en la Tabla 1.

Tabla 2

Definiciones operacionales de las dimensiones de estudio

Dimensiones	Cód.	Definición operacional
Epistémica	A1	Se considera a la escritura como proceso de aprendizaje.
Instrumentalista	A2	Se considera a la escritura como un medio de transmisión.
Aplicacionista	A3	Se considera a la escritura con fines utilitarios.
Mecanicista	A4	Se considera a la escritura como un acto de transcripción.
Identitaria	A5	Se considera a la escritura como forma de pertenecer al ámbito académico.
Evaluación ligada a la calificación	B1	Escritura como producto final a ser evaluado y calificado.
Evaluación ligada al aprendizaje	B2	Evaluación como proceso de interacción a través de la retroalimentación de lo escrito.
Evaluación idealista	B3	Las expectativas docentes en la evaluación contrastan con lo que los estudiantes pueden lograr.

Las representaciones sociales sobre la escritura y su evaluación, respectivamente consignadas en las propiedades A y B en la Tabla 1 y definidas operacionalmente en la Tabla 2, atravesaron un proceso de codificación abierta en las Tablas 3 y 4. En cuanto al objetivo 2, sistematizamos representaciones de estudiantes sobre sus experiencias de escritura en función de tres propiedades emergentes de sus trayectorias: disciplina (C1), profesión (C2) y contexto social (C3).

Las Unidades de Codificación (UC) fueron las respuestas de los participantes; cada una de estas podía fragmentarse y referir a diferentes dimensiones de análisis. Por tanto, las Frecuencias (F) en las Tablas 3, 4 y 5 no dependen de la muestra, sino de las UC recabadas en las entrevistas. Los objetivos de este estudio tanto como las definiciones operacionales de cada dimensión funcionaron como criterios de clasificación de las UC en las respuestas correspondientes a las propiedades A y B. En cuanto a estas propiedades, obtuvimos un total de 29 respuestas, 18 pertenecientes a A y 11 a B. Específicamente, se desagregaron según sus dimensiones: A1, A2, A3, A4 y A5 refiriendo estas a representaciones sobre la escritura, B1, B2 y B3, concernientes a representaciones sobre la evaluación de esta práctica. De los datos emergieron, a su vez, propiedades de las trayectorias (C) de estudiantes en 18 ocurrencias.

Resultados

Tal como anticipamos, los objetivos cumplimentados en nuestro estudio fueron:

- 1) relevar las representaciones sociales sobre la escritura académica (Propiedad A) y su evaluación (Propiedad B) en las carreras de posgrado.
- 2) identificar características de las trayectorias de los estudiantes que condicionan sus representaciones sobre la escritura y su evaluación.

A fin de relevar una visión más acabada de la Propiedad A en el objetivo 1, la Tabla 3 presenta ejemplos de sus dimensiones —cuyas definiciones operacionales constan en la Tabla 2— y delimita su Frecuencia en el discurso de los cursantes entrevistados. La mayor parte de las respuestas de los estudiantes (33 %) apunta a una representación mecanicista de la escritura (A4). A esto le siguen representaciones aplicacionistas (A3), instrumentalistas (A2) y epistémicas (A1), respectivamente con un 22 %, 17 % y 17 % de las respuestas. Solo un 11 % apunta a una representación identitaria de la escritura (A5).

Tabla 3

Dimensiones de la propiedad percepciones de la escritura (A)

Dimensiones	Cód.	Ejemplo	F	
			N	%
Epistémica	A1	"Es un proceso, como siempre, inacabado; todo el tiempo se está tratando como de perfeccionar" (T01).	3	17
Instrumentalista	A2	"Conozco mis limitaciones para escribir, por eso intento evitarlo (...) me tiene que servir porque tengo que hacer ahora la tesis" (I2).	3	17
Aplicacionista	A3	"Yo quiero aplicarlo le digo: hacía para aplicarlo, le digo... no para cumplir... Por eso me esforzaba..." (E3).	4	22
Mecanicista	A4	"La tengo tan clara que creo que van a ser tres renglones de cada uno de los temas (...)" (I2).	6	33
Identitaria	A5	"Como este tema de escribir bien, digamos... como te saca de algunos lugares" (V2).	2	11
Total			18	100

Respecto a las representaciones sociales sobre la evaluación de la escritura (B) —cuyas definiciones operacionales constan en la Tabla 2—, la mayor parte de las respuestas (45 %), sistematizadas en la Tabla 4, considera a la evaluación ligada a la acreditación (B1). Seguido a ello, el 36 % hace referencia a sus dificultades para comprender las propuestas docentes en educación, así como también construyen una representación de evaluación ligada a un ideal (B3). El 18 % asume a la evaluación de la escritura como un proceso interactivo de aprendizaje (B2).

Tabla 4*Dimensiones de la propiedad percepciones de la enseñanza de la escritura (B)*

Dimensiones	Cód.	Ejemplo	F	
			N	%
Evaluación ligada a la calificación	B1	"Como estudiante, sentís que te falta, que no sabes si está bien (...) No es que te da lo mismo que te vaya bien o mal" (TO2).	5	45
Evaluación ligada al aprendizaje	B2	"(...) es superminuciosa en las correcciones (...) el trabajo venía con mucho detalle. Entonces, bueno, esa retroalimentación va puliendo la forma de escribir por ahí..." (TO1).	2	18
Evaluación idealista	B3	"Nos toman como docentes y no como estudiantes; nosotros estamos haciendo una carrera para aprender, por más que ya somos profesionales y somos docentes desde hace muchos años" (E1).	4	36
Total			11	100

Con respecto al objetivo 2 de este trabajo, relativo a las características de las trayectorias en el posgrado (Tabla 5), observamos que sus representaciones sobre la escritura varían de acuerdo con sus experiencias en torno a esta práctica. Estas últimas no solamente se vinculan con la disciplina (medicina, enfermería, terapia ocupacional, veterinaria, psicología e ingeniería), sino también con la profesión que ejercen y el contexto social en donde se circunscriben. De un total de 18 ocurrencias, 7 respuestas (38.88 %) asociaron la escritura con la disciplina en sus carreras de grado (C1). A su vez, 9 respuestas (50 %) otorgan relevancia al ejercicio profesional de la escritura (laboral, docente, investigativo) luego de graduarse (C2). Por último, en dos ocasiones (11.11 %) se aludió al contexto social en que se circunscriben y/o lo hicieron en el pasado.

Tabla 5*Características de las trayectorias en el posgrado*

Representaciones	Cód.	Ejemplo	F	
			N	%
Escritura y disciplina	C1	"(...) era más una apreciación personal con un fundamento que era la observación del lugar... Entonces, no... O sea, la forma de escritura era, qué es lo que yo veo y analizo... Está bien que, bueno... dependía mucho del enfoque... un enfoque psicoanalítico... que es un enfoque en donde se interpreta más la realidad que otra cosa" (P1).	7	38.88
Escritura y profesión	C2	"una de las actividades de la profesión es el testing... El testing implica encontrar huecos, falencias, relaciones entre cosas que no funcionan y deberían funcionar... Entonces, eso no me cuesta nada, pero, cuando se habla de lo social; como te decía, que no es sólo uno más uno... Ahí ya me entra a complejizar la historia (...)" (E3).	9	50
Escritura y contexto social	C3	"La lectura me parece a mí que fomenta un montón eso, y, además, sí, mi formación desde el hogar (...)" (M1).	2	11.11
Total			18	100

Discusión

Representaciones sociales sobre la escritura académica en el posgrado

Las respuestas a los interrogantes en torno a las herramientas de escritura obtenidas en el grado, así como sus prácticas discursivas en calidad de docentes en sus respectivas carreras y de cursantes en la maestría, revelan diferentes expectativas y representaciones (Objetivo 1). A su vez, las características de las trayectorias de estudiantes presentaron diferencias según ponderen prácticas en su quehacer profesional, como académicos en sus disciplinas o en el contexto social en que se han circunscripto o se circunscriben (Objetivo 2).

El uso habitual de distintos géneros discursivos en las disciplinas conlleva niveles de procesamiento cognitivo, cristalizados en representaciones que requieren inferencias de naturaleza diferente: "Conozco mis limitaciones para escribir, por eso intento evitarlo (...) me tiene que servir porque tengo que hacer ahora la tesis" (I2). Esta concepción instrumentalista de la escritura (A2, Tabla 3) se manifiesta reiteradas veces en el discurso del ingeniero: "Yo no escribo mucho, yo no soy de escribir, soy de pensar mucho... A veces, sí... para aclarar una idea hago algunos gráficos, líneas, vínculo" (I2).

Ahora bien, este comentario evidencia que las representaciones sobre la escritura en las disciplinas no siempre se desarrollan solidariamente. Su representación como práctica epistémica en las ciencias exactas se divide al considerar a esta acción como actividad mecánica, posterior al aprendizaje, según indica que sucede en ciencias sociales (A1 y A4, Tabla 3). En cuanto a la escritura en esta área, I2 afirma: "me resulta complejo... O sea, yo la tengo clara en la cabeza, el pasaje a los papeles me resulta...". No obstante, su metáfora ilustra representaciones propias de la escritura en la ingeniería civil:

Vos tenés idea lo que es una casa, bueno, vos la llevás... en papel la vas dibujando y después le vas dando... le vas dando el peso a los materiales, le vas dando materialidad, cómo la vas a construir, qué material, qué va a resultar, cuánto tiempo, cuánta gente, cuánto el costo (I2).

El modo procesual con el que aclara sus ideas al diagramar mentalmente la construcción de una casa contrasta con el proceso de escritura de su tesis en la maestría, en el que contempla bases estructurales nítidas, pero posibilidades difusas de expresión. Estas contradicciones, inherentes al discurso del ingeniero, indican una doble representación del lenguaje escrito: como proceso de aprendizaje en las ciencias exactas e instrumento de transmisión en las ciencias sociales y humanas (A1 y A2, Tabla 3). Por ende, interpretamos que la disciplina (Tabla 5, C1) de procedencia otorga sentido a la construcción del discurso en el estudiante, delimitando un *habitus* de escritura según su disciplina de origen (Di Stefano, 2018).

En el campo de la terapia ocupacional, en cambio, más que el peso de la trayectoria disciplinar emergieron otras propiedades para su análisis. Según TO1, el ejercicio de escribir su tesina en su disciplina (Tabla 5, C1) le ayudó en su ingreso al posgrado. Por su parte, a pesar de haber escrito este trabajo final, TO2 no lo percibe como facilitador en la MDU. Por el contrario, afirma: "me dio una base muy... muy pobre (...) muy pocas [materias] tenían la posibilidad de reflexionar, de escribir, más que en el estudio para

los parciales". Estas afirmaciones se vinculan con autopercepciones propias de su campo de acción profesional (Tabla 5, C2).

A diferencia de TO2, TO1 otorga relevancia a la práctica docente en su carrera de grado, tanto como directora de tesis como parte del jurado evaluador: "ahora estoy en el otro lugar de tener que leerlo y corregirlo. Entonces, la escritura de otros, la corrijo todo el tiempo; por eso, creo que eso también me ha ayudado a que me sea un poquito más simple". Así también, a pesar de ser docente, TO2 no se percibe como tal: "No fue que dije: 'Ay quiero ser profe, y estoy acá'... No, me cuestioné mucho". Antes bien, plantea que la maestría aportó a su labor administrativa en la universidad: "lo que tiene que ver con escritura y los textos de educación... me permitieron entender muchas más cosas, más por lo de gestión que por la parte de docencia" (Tabla 5, C2). Estas percepciones se relacionan con el significado que cada una otorga a la escritura y la forma en que es posible hacerlo con parámetros académicos, lo cual varía según el recorrido de sus trayectorias profesionales (Pozzo, 2019a).

A pesar de compartir su profesión y recibirse en la misma institución, M1 y M2 no incursionan en las mismas prácticas laborales. Además de médica, M1 es docente e investigadora, por ende, no solo considera relevante la escritura de trabajos para eventos académicos, sino también la producción de material de cátedra. Su autopercepción como docente universitaria fue un factor motivante en su escritura: "conforme yo me fui perfilando como docente era una exigencia mayor... Como docente no podés escribir cualquier cosa ni de cualquier forma". En cambio, en el discurso de M2 prevalecen las recetas como género discursivo frecuente, por lo cual inferimos percepciones que asocian a la escritura con su profesión: "Lo que escribimos son recetas, no escribís, no está el ejercicio ese a lo largo de toda la carrera" (Tabla 5, C1).

En cuanto a las herramientas de escritura en la carrera de medicina, M1 tanto como M2 resaltan la lectura que demanda, aunque esa afirmación presenta diferentes representaciones. Al no formularlo como una crítica u obstaculizador, M1 implícitamente evidencia autorregulación en el manejo de herramientas lingüísticas; señala que no le enseñaron a escribir de una forma 'directa', pero el cúmulo bibliográfico y lecturas exhaustivas favorecieron su escritura en la carrera de medicina.

Tal como afirma, obtuvo estas herramientas de forma 'indirecta'; es decir, con el bagaje cultural al que su carrera (y familia) le permitió acceder: "La lectura me parece a mí que fomenta un montón eso, y, además, sí, mi formación desde el hogar... Eso sí. Pero la carrera universitaria, no en el sentido de la escritura, sino... sí de la lectura" (M1) (Tabla 5, C3). Por el contrario, M2 asegura que la carrera de medicina no le dio las herramientas para aprender a escribir en su profesión: "El ejercicio de hacer recetas tampoco, la aprendí después (...) No, no... Mi plan: poca práctica, mucha teoría" (Tabla 5, C2).

Dicho esto, podemos plantear que en las percepciones de la escritura no solo influyen representaciones sociales de las culturas disciplinarias, también aquellas intrínsecas a la trayectoria social de cada estudiante. Esto mismo revela el discurso de V1:

No es lo mismo un hijo de un profesional, cualquiera sea el campo disciplinar en que se desempeñen esos papás, digamos, a otros que, en el caso mío, vengo hija de un obrero, imagínate! Donde... por ahí las preocupaciones, no porque sea menos, pero las preocupaciones y el entorno son diferentes (Tabla 5, C3).

La trayectoria universitaria de V2, en cambio, dista de ser igual. Como estudiante de veterinaria, se insertó tempranamente en proyectos de investigación y extensión. Estas funciones universitarias habilitaron su participación en diversos eventos académicos y lo impulsaron a producir conocimiento a temprana edad. No obstante, reconoce la excepcionalidad de su experiencia en relación con la escritura académica: "la fui adquiriendo en la participación en la cátedra, en el tema de investigación... pero, bueno... somos menos los que nos dedicamos... o por ahí un poco más temprano buscamos ya como ese... como ese espacio".

Ambos (V2 y V1), por tanto, explicitan la falta de herramientas discursivas en sus carreras de grado: "No estarían las herramientas, de hecho, lo vemos muy seguido con los alumnos (...) la carrera no apunta demasiado, o no está muy bien puesto el foco en que los alumnos escriban, escriban bien" (Tabla 5, C1).

Los ingenieros, I1 y I2, también sostienen que su carrera de grado no les dio herramientas para escribir en la maestría: "el tema de la escritura no es un fuerte que nosotros trabajamos... Sí, no, lo nuestro es más escribir de forma técnica" (I1) (Tabla 5, C1). Si bien coinciden en este aspecto, existen diferentes perspectivas en cuanto a la escritura. Mientras I1 plantea: "me parece que me falta un recorrido todavía", I2 insiste: "no es algo que después lo vaya a utilizar en... No es que pienso ser un investigador (...) lo que me gusta no es tanto la parte de investigación, sino la parte de gestión" (Tabla 5, C2). Estas diferencias también existen en la escritura como profesionales y docentes en sus disciplinas.

Mientras I1 asegura haber redactado y fundamentado materiales didácticos —"hice el primer manual, el primer tutorial, el primer ejercicio, la primera clase, eh... La primera organización, la primera planificación"—, I2 refirió a su cargo como secretario académico, por ende, a la escritura de notas a miembros institucionales: "buscaba hacerlo lo más concreto; renglones... no buscaba, pero sí sé que lo importante es la forma, eh... que la idea quede bien clara" (Tabla 5, C2). Sus representaciones sociales homologan la síntesis a la claridad conceptual, por ende, la escritura a un instrumento de transmisión (Tabla 3, A2).

Esto mismo sucede con sus prácticas docentes: I2 antepone el propósito de enseñar a 'pensar' y 'aplicar' a través del análisis de gráficos, esquemas, soluciones de problemas, reduciendo la escritura a: "dos o tres ideas importantes y punto: esto es lo que tienen que saber". En el mismo sentido, más que producir conocimientos, la motivación de escribir la tesis de maestría en I2 se relaciona con la posibilidad de aplicar sus resultados y resolver un problema de investigación; específicamente saber "qué medidas implementar" (A3, Tabla 3).

Esta lógica aplicacionista en el *habitus* ingenieril también subyace en las representaciones de cursantes de enfermería. Los discursos de E3, refiriéndose a la intencionalidad práctica de su escritura, las evidencian: "Yo quiero aplicarlo le digo: hacía para aplicarlo, le digo... no para cumplir... Por eso me esforzaba... Entonces, me gustaría hacer (...) hay tres materias en esa instancia de integración... Y qué sería lo más práctico que puedan usar" (A3, Tabla 3).

En consonancia con los resultados obtenidos por Llaurando-Serra *et al.* (2018) en su investigación, E3 considera relevante el trabajo empírico, aunque percibe a la investigación como actividad ajena a su profesión: "la investigación era un área hasta las mismas docentes que están: 'Ay, las investigadoras' (tono irónico)". Esta lógica de producción en la investigación se contradice con la representación analógica entre

escritura y reproducción en E1, quien reduce esta práctica a la adhesión a requisitos institucionales y repetición de las teorías de otros autores. "Tenés dos opciones, o tomar lo que está hecho o te sentás a hacer lo que te parece que hay que hacer para modificar".

Su apelación a los verbos 'hacer' y 'modificar' se traducen en el rechazo de 'repetir' otras teorías. Es decir, E1 asimila la paráfrasis a la transcripción o reproducción (A4, Tabla 3): "A mí me gusta leer y escribir lo que me queda. ¿Entendés? Entonces, transcribir es algo que... siento que me opaca la creatividad". De tal forma, desestima la posibilidad de invención a través de la escritura: "Llega un momento en que vos decís: 'uuuufa, che'... Eh, no veo creatividad, realmente". La palabra 'creatividad' en este caso adquiere un significado particular, sobre todo si la relacionamos al concepto de 'volcar', también presente en el discurso de E1, ubicado en las antípodas de la noción de producir, inventar y crear: "Volcar todo ese contenido que yo tenía para hacer".

La idea de volcar presupone un recipiente y contenido que se vierte; representación que remite a una acción mecánica y lineal (Alvarado & Cortés, 2001). La noción de volcar y repetir en la escritura académica de E1 en contraste a la 'originalidad' en la narrativa poética revela una representación social, en la que el aprendizaje formal de la escritura en una institución resulta banal en cuanto a sus posibilidades de invención: "Para mí escribir es pasional; entonces... Pero cuando tengo que escribir así, libremente, es mi pasión".

También en E3, la representación social de la escritura como actividad de reproducción se vincula con dificultades para construir el yo en sus trabajos escritos: "Parecía que venía bien en un avión y que ahí nomás me frenaron mal con... 'plagio'... O sea, ahí es como que dije... 'Ya está'... Te juro que iba a dejar [la maestría]". Aquí observamos que las representaciones mecanicistas de la escritura ligadas con la copia textual impactan en la seguridad de las estudiantes al adoptar una voz e identidad y asumir un rol en la comunidad discursiva académica (A4, Tabla 3).

Respecto a la escritura en el grado, E1 y E2 reconocen escasas orientaciones, "Estamos acostumbrados a leer lo que nos dan los docentes; esa famosa recopilación, de corte y pegue o de libros fotocopiados o las clases magistrales y nada más" (E2). No obstante, E3 agrega que la carrera de enfermería le dio las herramientas para escribir en el posgrado; seguidamente, refiere a un ejercicio de escritura frecuente: "Son charlitas [para madres primerizas]: qué necesita, hacer la rehidratación, todo eso se escribía...".

Esta práctica de escritura encarna el espectro de significados profesionales que su identidad cultural trae consigo (Tabla 5, C2). Ahora bien, según E2, esos discursos difieren a los del posgrado, comunidad con acceso restringido a personas 'voluntarias' —o autónomas—: "Fue más por voluntad propia, porque me gusta escribir". La concepción de escritura como 'acto voluntario' en E2 revela un sentido de pertenencia no casual, sino ligado a intereses, expectativas y autopercepciones como miembro de la comunidad: "Me interesa muchísimo la docencia, se encuentra con esta nueva forma de aprender, sería: donde se lee mucho, se escribe mucho sobre todo" (Tabla 3, A5).

Los estudiantes ingresan al posgrado con una identidad cultural inherente a las disciplinas en sus carreras de grado, aunque también a sus trayectorias profesionales. Esta dimensión, independiente en nuestro estudio, condiciona la escritura en el posgrado y, a la vez, habilita o impide a cada cursante autoperibirse como miembro

de la comunidad académica autorizada. Frente a esto, escribir se relaciona con la acción de entrar a una conversación, cuyos modos de ingreso varían de acuerdo con el recorrido estudiantil y sus representaciones.

Existe un vínculo entre disciplina y escritura (Kuteeva & Negretti, 2016; Omidian & Siyanova-Chanturia, 2021; Benítez-Castro, 2021) que introduce un *habitus de escritura* (Di Stefano, 2018) y percepciones afines entre docentes de una misma disciplina. No obstante, los resultados de este estudio se alejan de discursos que simplifican esta compleja relación y reducen las dificultades al escindirlas ante un criterio disciplinar.

Portanto, se alinean con investigaciones (Flores, 2014; Pozzo, 2019a; Kaufhold & McGrath, 2019) que, desde diseños metodológicos etnográficos, documentan la complejidad de las trayectorias. Más que un individuo que procesa sus ideas mecánicamente, el escritor es un sujeto social e ideológico, cuyas condiciones materiales de existencia y recorridos culturales influyen en sus percepciones sobre la escritura. Esto significa que tiene acceso (o no) a la comunidad discursiva académica y, a la vez, decide (o no) usar lenguajes ajenos a los de su disciplina de origen (Hernández Zamora, 2016; Ávila Reyes *et al.*, 2020).

Representaciones sociales sobre la evaluación de la escritura académica en el posgrado

Frente a una actividad de entrega del borrador de un escrito, la percepción de los trabajos como productos a lograr sin metas intermedias evidencia representaciones instrumentalistas de la escritura y una evaluación sumativa: "No deja de ser una responsabilidad para uno tener que entregar un trabajo con lo que se requiere", "Yo no quiero caer en la chabacanería de decir: 'Bueno, sí, lo hacemos, ya está... me siento, escribo'... Ponele cualquier cosa y se lo mandás, y bueno, no... Y no..." (E1). Según M2, "te da vergüenza lo de uno, como borrador, de hecho es un borrador y estoy trabajando... le dije que tengo que hacer correcciones" (A2, Tabla 3).

Esas percepciones derivan de representaciones hegemónicas en torno a la evaluación (B1, Tabla 4): "Escribis mucho para que alguno te diga que está bien... y... (risas)" (E1). "Como estudiante, sentís que te falta, que no sabés si está bien; a la vez de que uno tiene la vergüenza, o sea, más seriedad... No es que te da lo mismo que te vaya bien o mal" (M2). "Siempre que hay un otro leyéndote con otros ojos de... o sea, mirando tu redacción... es otro aprendizaje (...) Es un poco volver a sentirse evaluado, también tiene otra connotación, es otro peso" (TO2). Las representaciones subyacentes aquí, escribir para ser aprobadas, expresan una agencia en el discurso y comprenden la escritura como un producto final para ser calificado.

Al mismo tiempo, adoptar la voz para asumir un rol dentro de una comunidad discursiva requiere el poder de ganarse la autoridad para hablar y ser escuchados (Hernández Zamora, 2016). Un cursante hace visible este punto, en el que —implícitamente— el sentido de pertenencia al campo académico conforma un requisito en el ingreso a una comunidad discursiva: "Escribir bien, digamos... cómo te saca de algunos lugares" (V2).

Para lograr un control voluntario de la lengua escrita, el estudiantado debe construir una voz autorizada y ligarse identitariamente en un diálogo con la comunidad discursiva (A5, Tabla 3). El problema surge cuando los mismos cursantes se sienten

fuera de la conversación: "Me encontraba con eso, ¿no? Con temas nivel maestría para alguien que... que no traía los conocimientos previos para poder interpretar del todo eso" (V2). Otros plantearon: "Necesitas un recorrido previo como para llegar a la clase y no perderte en el tintero y poder aprovechar toda la información que brinda; entonces, y poder estar a ese tipo de situaciones y contextos" (I1).

Estas representaciones presentan desfasajes entre perspectivas docentes idealistas y las trayectorias reales en el posgrado: "Nos toman como docentes y no como estudiantes; nosotros estamos haciendo una carrera para aprender, por más que ya somos profesionales y somos docentes desde hace muchos años" (E1) (B3, Tabla 4).

En tal sentido, el ingreso a una comunidad discursiva requiere orientaciones que tiendan puentes entre el saber docente y las interpretaciones de sus estudiantes: "Uno tiene que adaptarse y para esa adaptación necesita contenido, trayecto, experimentar, reinventarse y tratar de entender... y mucho esfuerzo por parte de uno para poder entender ese otro idioma" (I1).

Esta búsqueda revela una representación de evaluación ligada al aprendizaje, en donde la escritura se aprende cuando se valora el error e introduce la propia voz en esa construcción (B2, Tabla 4). Este margen de agencia influye significativamente en el desarrollo de las capacidades intelectuales, aunque requiere de prácticas pedagógicas que autoricen, habilitando esa voz a expresarse con confianza.

Por tanto, esto demanda docentes dispuestos a regular la escritura mediante la evaluación e interacción recíproca, aunque también estudiantes que valoren positivamente esta práctica: "Desde el grado hasta este momento, creo que hubo un avance (...) [una docente] es superminuciosa en las correcciones (...) el trabajo venía con mucho detalle. Entonces, bueno, esa retroalimentación va puliendo la forma de escribir por ahí..." (M1) (A1 y B2, Tabla 3 y 4).

Es por eso que ayudar a construir identidad discursiva requiere valorar el proceso del propio estudiante y, en ese recorrido, identificar sus representaciones acerca de la escritura. Esta tarea no está exenta de dificultades porque el imaginario social es heterogéneo por naturaleza. Mientras en algunos cursantes persiste una idea procesual —que guarda consigo una concepción epistémica de la escritura— ("es un proceso, como siempre, inacabado; todo el tiempo se está tratando como de perfeccionar") (TO1) (A1, Tabla 3), en otros aparece una idea mecanicista: "la tengo tan clara que creo que van a ser tres renglones de cada uno de los temas. Entonces, cuando presente mi tesis van a ser cinco, va, el Plan de Tesis fueron doce hojas, y yo la tesis... treinta (risas)" (I2) (A4, Tabla 3).

En tanto lo denotativo es inseparable de lo connotativo, el discurso literal del estudiante está marcado por representaciones instituidas respecto al trabajo escrito y su evaluación. Será por ello necesario identificar los sentidos construidos en el marco de una comunidad, sabiendo que varían de acuerdo con el sujeto que los porta y que, por tanto, una evaluación idealista puede generar dificultades (Bustamante & Rivero, 2018). De esta forma, deconstruir la noción sesgada del texto escrito como producto escindido de la realidad (disciplinar, profesional y social) en que se nutre. Y es aquí donde la evaluación cumple un rol esencial. Aunque Alvarado (2013) lo aborda en la escuela media y Cornejo Sosa (2018) en el grado universitario, coincidimos con ambas en que hacer de la recursividad una oportunidad para mejorar la escritura en el posgrado permite convertirla en instrumento para elaborar y organizar el conocimiento en el devenir de su producción.

Al igual que Ardini (2018) consideramos que, en tanto proceso recursivo y epistémico, la escritura constituye una herramienta de cultura y pensamiento. Es por ello necesario repensar las formas de evaluar en la universidad, porque más que decir el conocimiento, es preciso crear prácticas que habiliten a transformarlo.

Conclusiones

En esta investigación relevamos representaciones sociales de la escritura académica y su enseñanza en una MDU, e identificamos dimensiones en las trayectorias estudiantiles que las condicionan. Partimos del supuesto de que las representaciones sociales sobre la escritura y su enseñanza condicionan el paso del estudiante en el posgrado y, a su vez, se construyen en el amplio espectro de significados que las trayectorias les otorgan. La diversidad académica convergente en los programas de maestría complejiza la evaluación de la escritura. En el caso estudiado, los maestrandos se enfrentaron a un doble desafío: asumir un *ethos* productor de conocimientos e ingresar a una disciplina con lógicas discursivas diferentes a sus formaciones iniciales.

En respuesta al objetivo 1, las representaciones sociales de la escritura varían en un *continuum* dimensional en el que predominan concepciones mecanicistas y aplicacionistas. A esto se suman representaciones rígidas de su enseñanza y evaluación que impiden al estudiante asumir el error como instancia de aprendizaje y establecer acuerdos para ajustar expectativas con el cuerpo docente. De aquí la relevancia de este trabajo. Estudiar conceptos hegemónicos sobre la escritura y su evaluación en el posgrado compromete en la búsqueda de estrategias para superar representaciones sociales que incrementen las dificultades y conduzcan al abandono en este nivel.

En cuanto al objetivo 2, las trayectorias ingresan al posgrado con una identidad cultural inherente a las disciplinas en sus carreras de grado, aunque también a sus recorridos socioculturales y familiares. Es decir, si bien persisten *habitus* de escritura vinculados con estereotipos vigentes en las disciplinas, existen relaciones entre escritura y trayectoria social y profesional. Los patrones socioculturales dotan de significado a las trayectorias académicas y ponen en cuestión la uniformidad del vínculo entre disciplina y escritura.

Esto introdujo otras variables en el abordaje cognitivo-discursivo, de las cuales se desprenden autopercepciones ligadas a experiencias profesionales, docentes o investigativas que autorizan u obstaculizan la asunción de un *ethos* discursivo en la comunidad académica. En este sentido, además de la interdisciplinariedad, la heterogeneidad deriva de las relaciones de identificación (constitutivas del imaginario social) y repertorios personales que dan sentido a la propia práctica. De aquí que el desempeño estudiantil en la escritura en la maestría no solo se enlaza al campo de conocimiento del cual provienen, sino también a sus representaciones sociales sobre esta práctica vinculadas con la profesión que ejercen, los cargos que ocupan y el contexto social en que se circunscriben.

Debido al tipo y tamaño muestral de este trabajo, se requieren estudios que amplíen el número de participantes y profundicen el abordaje de las categorías, junto con el grado de variabilidad de sus propiedades y dimensiones según las trayectorias. Pese a

estas limitaciones, los resultados de este estudio contribuyen con la enseñanza de la escritura en dos sentidos. Por un lado, para que las instituciones consignen tendencias en las concepciones de escritura y las aprovechen en instancias de formación a través del currículum. Por otro lado, conocer las representaciones del estudiante permitirá al docente identificar aquellas que no coinciden con las exigencias que plantea el campo y ajustar expectativas con sus estudiantes. Explicitar las expectativas respecto a un texto escrito adecuado en las ciencias de la educación ayudará a resignificar la evaluación para crear sentidos de pertenencia institucional y aprovechar la riqueza que las singularidades pueden aportar en el marco de propósitos de escritura compartidos, colaborativos e interactivos.

Notas:

Financiamiento:

Este trabajo ha sido financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, como parte del proyecto de investigación Prácticas de enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado: estudio comparativo de experiencias en entornos presenciales y virtuales (PIP CONICET 112 201701 00122 CO). Asimismo, los datos de este estudio tienen origen en una tesis de licenciatura denominada: Prácticas de enseñanza de la escritura académica en el posgrado: un estudio de caso en la Maestría en docencia universitaria en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rosario (UTN-FRRo), en la que las autoras de este artículo se desempeñaron respectivamente como directora y tesista.

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

La concepción del trabajo científico fue realizada por María Isabel Pozzo. El diseño de la investigación la llevaron a cabo María Isabel Pozzo y Florencia Rosso. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Florencia Rosso. La redacción del manuscrito fue realizada por Florencia Rosso. Ambas autoras revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- ALVARADO, M. (2013). Tomar distancia. La escritura en la escuela como forma de conocimiento. En M. Alvarado (Ed.), *Escritura e invención en la escuela* (pp. 123-141). Fondo de Cultura Económica.
- ALVARADO, M., & CORTÉS, M. (2001). La escritura en la universidad. Repetir o transformar. *Lulú coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*.
- ARDINI, C. (2018). Lectura, escritura y nuevos lenguajes: claves de una nueva emancipación. En R. Bein, J. E. Bonnin, M. Di Stefano & D. Lauria, (Coords.), *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura* (tomo III, pp. 51-64). Facultad de Filosofía y Letras.
- ÁVILA REYES, N., NAVARRO, F., & TAPIA-LADINO, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- BENÍTEZ-CASTRO, M. A. (2021). Shell-noun use in disciplinary student writing: A multifaceted analysis of problem and way in third-year undergraduate writing across three disciplines. *English for Specific Purposes*, (61), 132-149.

- BUSTAMANTE, C., & RIVERO TORANZOS, N. B. (2018). El ingreso a la cultura académica y su aprendizaje. Implicancias, consecuencias y desafíos en la Universidad. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología II Congreso Internacional de Psicología. V Congreso Nacional de Psicología "Ciencia y Profesión"*, 3(3), 319-333.
- COLOMBO, L., & ZAMBRANO, J. (2013). ¿Qué escriben los estudiantes de posgrado? Tipos de textos solicitados en seminarios. *Forma y Función*, 26(2).
- CORNEJO SOSA, M. (2018). ¿Podemos evaluar la escritura como aprendizaje en el grado de educación? Propuesta para un diseño de evaluación autorregulada. En E. García (Coord.), *CUICIID 2018: Congreso universitario internacional sobre la comunicación en la profesión y en la universidad de hoy. Contenidos investigación, innovación y docencia* (pp. 1141-1159).
- DI STEFANO, M. (2018). Representaciones sobre el proceso de escritura en tesis de maestría. En A. Aldestein (Ed.), *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura* (tomo III). Facultad de Filosofía y Letras.
- FLORES, M. A. (2014). La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional. *Innovación Educativa*, 14(65), 44-59.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, M. (2022). *Autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios: una revisión narrativa* [Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad "Marta Abreu" de las Villas, Santa Clara].
- HERNÁNDEZ ZAMORA, G. (2016). *Literacidad académica*. UAM.
- KAUFHOLD, K., & MCGRATH, L. (2019). Revisiting the role of 'discipline' in writing for publication in two social sciences. *Journal of English for Academic Purposes*, 40, 115-128. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.06.006>
- KUTEEVA, M., & NEGRETTI, R. (2016). Graduate students' genre knowledge and perceived disciplinary practices: Creating a research space across disciplines. *English for Specific Purposes*, 41, 36-49.
- LÓPEZ-GIL, K. S., & FERNÁNDEZ-LÓPEZ, M. C. (2019). Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el plagio en la escritura académica. *Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 119-134.
- MALDONADO, A. C., & SANDOVAL RUBILAR, P. R. (2020). Representaciones sobre la evaluación de estudiantes en formación inicial docente. *Revista de la escuela de ciencias de la educación*, 2(15), 119-130.
- MARINKOVICH RAVENA, J., VELÁSQUEZ RIVERA, M., & CÓRDOVA JIMÉNEZ, A. (2016). *Comunidades académicas y culturas escritas: construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades*. Universidad Católica de Valparaíso.
- NAVARRO, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Revista DELTA*, 35(2), 1-32.
- NAVARRO, F., URIBE GAJARDO, F., LOVERA FALCÓN, P., & SOLOGUREN INSÚA, E. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Revista Ibérica*, 38, 75-98.

- NOTHSTEIN, S., & VALENTE, E. (2016). La producción de escritos en postgrados internacionales. La incidencia de las tradiciones académicas en la apropiación y producción de saberes. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(1), 127-148.
- OMIDIAN, T., & SIYANOVA-CHANTURIA, A. (2021). Parameters of variation in the use of words in empirical research writing. *English for Specific Purposes*, (62), 15-29.
- OVIDO, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89-96.
- POZZO, M. I. (2019a). Incidencia de las trayectorias disciplinares en la escritura en el posgrado: la perspectiva de los estudiantes. *Revista Linguagem & Ensino*, 22(3), 809-834. <http://dx.doi.org/10.15210/rle.v22i3.16676>
- POZZO, M. I. (2019b). Formación docente de profesores universitarios en posgrados interdisciplinarios. *Actas del III Coloquio de Investigación Educativa en Argentina*.
- POZZO, M. I., & ROSSO, F. (2023). Enseñanza de la escritura académica en entornos virtuales: desafíos de la pandemia en el posgrado. *Folios*, (58), 56-74.
- POZZO, M. I., BORGOBELLO, A., & PIERELLA, M. P. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2). <https://doi.org/10.24215/18537863e046>
- ROSSO, F. (2021). *Prácticas de enseñanza de la escritura académica en posgrados interdisciplinarios: de la reproducción a la producción de conocimientos*. XXVIII Jornada de Jóvenes Investigadores, Asociación de Universidades Grupo Montevideo.
- SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS (2018). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019*. Departamento de Información Universitaria, Ministerio de Educación Argentina.
- SOLÍS SÁNCHEZ, L. G. (2022). Representaciones sociales de profesores de educación media superior en la expresión escrita del idioma inglés. *Revista Varela*, 22(61), 8-17.
- STAKE, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.
- STRAUSS, A., & CORBIN, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.