



CPU-e, Revista de Investigación
Educativa

E-ISSN: 1870-5308

cpu@uv.mx

Instituto de Investigaciones en Educación
México

Rodríguez Hernández, Blanca Araceli; Leal Vera, Rogelio Alberto
La escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación
básica

CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 24, enero-junio, 2017, pp. 224-239

Instituto de Investigaciones en Educación
Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283149560011>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Revista de Investigación Educativa 24

enero-junio, 2017 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

La escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación básica

Academic writing in professionalizing postgrad education for teachers in basic education

Dra. Blanca Araceli Rodríguez Hernández

Docente-Investigadora
Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México
barodriguezh@gmail.com

Rogelio Alberto Leal Vera

Docente
Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México
rogelealvera@gmail.com

Este trabajo presenta una reflexión sobre las complicaciones con la escritura académica que enfrentan estudiantes de una maestría profesionalizante durante la construcción de sus documentos para obtener el grado académico. A partir de referentes teóricos sobre la escritura académica en posgrados vinculados al campo educativo y de la experiencia sistematizada durante los seminarios de asesoría de tesis a un grupo de maestrantes, sostenemos que la falta de conocimientos sobre el proceso de producción textual que exige esta práctica escritural y la escasa experiencia de los alumnos en la elaboración de este tipo de escritos dificultan la construcción de los documentos y obstaculizan su conclusión. Finalmente, brindamos sugerencias concretas para apoyar el trabajo de los asesores de tesis en estos posgrados y resaltamos la responsabilidad —aún no asumida— de las instituciones que ofertan maestrías profesionalizantes destinadas a profesores en servicio.

Palabras clave: Escritura; escritura académica; producción de textos; alfabetización académica.

Recibido: 26 de octubre de 2016 | **Aceptado:** 24 de noviembre de 2016

This paper presents a reflection on the complications within the academic writing process faced by students that are culminating their masters' degree and are presenting their dissertation document. Parting from theoretical references of academic writing in postgrad levels within education and with the systemized experience throughout the seminars of assessment, it is possible to say that there is a lack procedural knowledge that is demanded for text writing and the scarce experience in the elaboration of such type of products which entails difficulty in the creation of these texts and their culmination. Finally, suggestions will be provided in order to support the thesis tutors within these postgrad studies and we highlight the- not yet assumed- responsibility of the institutions that offer such professionalized studies in postgrad levels destined for in service teachers.

Keywords: Writing, academic writing; text production; academic literacy.

La escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación básica

Academic writing in professionalizing postgrad education for teachers in basic education

Introducción

El objetivo de este trabajo es mostrar algunas de las complicaciones con la escritura académica que enfrentan los alumnos (profesores de educación básica) de un posgrado profesionalizante orientado al área educativa, particularmente en la construcción de su documento para obtener el grado. Sostenemos que este tipo de posgrados debe construir diagnósticos para conocer cuáles son las experiencias previas de los profesores con la escritura académica, y así diseñar estrategias institucionales y didácticas que respondan a las necesidades detectadas.

Comenzamos problematizando la situación. Después caracterizamos dos tipos de actividades de escritura en el posgrado: *escribir en los cursos* y *escribir el documen-*

to recepcional.¹ Posteriormente, describimos las características de los Seminarios de Apoyo a la Titulación (SAT) y, a partir de las aportaciones de Castelló (2007, 2008) sobre escritura académica, analizamos la retroalimentación como una de las dificultades que enfrentan los alumnos al escribir sus documentos recepcionales. Finalmente, mencionamos sugerencias didácticas para el trabajo con los alumnos que cursan maestrías profesionalizantes, en tanto las instituciones no toman decisiones al respecto.

1. Algunas aristas del problema

La escritura académica es una práctica del lenguaje estrechamente vinculada con las características del área de la ciencia en la cual se desarrolla (Carlino, 2013; Carlino & Martínez, 2009; Castro & Sánchez, 2013) y con las formas de escritura propias de dicha área. A partir de los trabajos de Carlino (2004, 2005, 2013) en Sudamérica, de Castelló (2007 y 2008) en España y de Bazerman (1988) en Estados Unidos, se han realizado numerosas investigaciones sobre el tema. El énfasis de éstas radica principalmente en tres aspectos: definir las características del texto académico y de su producción, visibilizar las complicaciones que enfrentan los estudiantes cuando escriben en licenciatura o en posgrado y proponer pautas para apoyar estos tipos de escritura.

En México, los trabajos de Carrasco, Encinas, Castro y López (2013) y Castro y Sánchez (2013) aportan a la discusión. La escritura académica ha cobrado importancia a partir de sus reflexiones, al menos a nivel teórico. Sin embargo, en la práctica, no

1. Para obtener el grado, este programa de maestría exige la elaboración de un documento recepcional. El escrito tiene características similares a las de otras modalidades de titulación empleadas en posgrados profesionalizantes; es decir, es un texto público cuya finalidad es convencer a los lectores de que se cumple con los requisitos para obtener el grado; exige la construcción de una voz propia a partir de la voz de autores expertos en el tema desarrollado; debe mostrar relaciones internas de coherencia y cohesión y dar cuenta de cierto grado de pericia en el análisis de la práctica docente. De forma más específica, el documento implica el diseño y la fundamentación teórica de una unidad didáctica (secuencia de actividades que versan sobre un propósito de aprendizaje), que el profesor debe aplicar con su grupo de alumnos (recordemos que es un posgrado para docentes en servicio) para analizar los resultados en función de logros y dificultades de enseñanza y aprendizaje. La estructura canónica sugerida para el documento recepcional es de cuatro secciones: diagnóstico del aprendizaje (del contenido elegido), diseño y fundamentación de la unidad didáctica, análisis y resultados de la implementación y conclusiones.

todos los posgrados integran mecanismos didácticos y/o curriculares para apoyar a sus alumnos en los procesos de escritura académica. Hay acciones individuales que reflejan el interés de los profesores universitarios por abordar estos temas o bien actividades remediales, como los talleres de escritura, que parecen priorizar la escritura por la escritura misma y no como parte de un proceso de investigación. Sin demeritar la relevancia de estos esfuerzos, sostenemos que no atienden la envergadura del problema porque no están en función de las características del posgrado ni del área del conocimiento a la que pertenece.

Las características de los posgrados determinan el tipo de formación que ofrecen en sus programas (posgrados profesionalizantes o de investigación) y la población a la que van dirigidos (estudiantes de tiempo completo o parcial). El área del conocimiento, por su parte, orienta las formas de construir los objetos de estudio.

Los posgrados vinculados con el ámbito educativo, el área que nos atañe, sean de investigación o profesionalizantes, comparten el campo de conocimiento, pero tienen características distintas. Los primeros especializan en alguna línea de generación y aplicación del conocimiento educativo. Están dirigidos a profesionales que no necesariamente ejercen la docencia y en su mayoría exigen dedicación de tiempo completo; mientras que los posgrados profesionalizantes forman a los docentes para mejorar sus prácticas educativas a través del análisis de éstas a la luz de referentes teóricos y metodológicos particulares. Se orientan a profesores en servicio y, generalmente, se cursan en modalidad semipresencial o a distancia. No obstante estas diferencias, ambos posgrados requieren que sus alumnos usen la escritura académica tanto en los cursos dispuestos en sus mapas curriculares como al producir un documento que les permita obtener el grado.

A partir de estas diferencias, es relevante preguntarnos ¿cuáles son los retos que enfrentan los profesores que ingresan a posgrados profesionalizantes con la escritura académica? El ejercicio docente, particularmente en la educación básica mexicana, no exige el uso de estas prácticas escritas. Las actividades de escritura que desarrollan a diario giran alrededor de sus planeaciones didácticas, informes solicitados por la dirección de la escuela o la oficina de supervisión, recados a padres de familia, material didáctico y exámenes y, a partir de las evaluaciones impuestas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), planeaciones argumentadas, informes de evidencias, etc. Esta escritura tiene condiciones distintas a la escritura en el ámbito académico. Se enmarca, más bien, en una suerte de requerimientos burocráticos de la profesión (Rockwell, 1992).

A diferencia de los investigadores, para los profesores de educación básica no aplica la máxima “publicar o morir”. Hay profesores que comunican sus experiencias didácticas exitosas y otros que dan a conocer juicios críticos sobre temas educativos. Sin embargo, representan esfuerzos individuales, no exigencias de la profesión como sucede con los investigadores consagrados o noveles, quienes deben comunicar los resultados de sus investigaciones para acceder a determinada comunidad científica y permanecer en ella.

Ante ese panorama, es pertinente cuestionar las lógicas de formación de los alumnos de posgrados profesionalizantes respecto a la escritura académica necesaria para construir los documentos de titulación. En este artículo referimos el caso de un posgrado con sede en el Estado de Veracruz dirigido a profesores de educación básica en servicio, quienes asisten a sesiones sabatinas durante cuatro semestres. Nuestras reflexiones se basan en las experiencias de una asesora de documentos recepcionales con su grupo de alumnos.

2. El grupo de asesoría y el documento recepcional

El posgrado cuenta con una línea de apoyo a la titulación formada por tres seminarios que brindan orientaciones a los maestrantes para que diseñen y desarrollen su documento recepcional. Los SAT se ofrecen en el último semestre del posgrado. Su objetivo es dar elementos teóricos y metodológicos para plantear, sistematizar, desarrollar y analizar las unidades didácticas.

Los SAT se forman por equipos de alumnos agrupados según los campos de formación de la educación básica: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia, según se establece en el Plan de Estudios vigente (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011). Cada equipo está a cargo de un docente especializado en el campo formativo en cuestión, que cumple las funciones de director de tesis y a quien se le denomina *asesor*.

Los maestrantes y el asesor trabajan de forma conjunta durante todo el semestre en la construcción de sus documentos. Cuando el alumno concluye un borrador completo, pasa a la fase de dictamen, en donde se integran dos lectores que determinan si el documento se aprueba o no y qué adecuaciones requiere para continuar con el examen de grado.

El grupo que motiva nuestras reflexiones se formó por 10 alumnos con quienes se trabajó durante 135 horas de agosto a enero. Durante las sesiones, la asesora llevó tres tipos de registros que ayudaron a sistematizar sus experiencias:

1. Planificación de las actividades que se llevarían a cabo con los maestrantes.
2. Bitácora para registrar las complicaciones de los alumnos vinculadas con a) escritura académica, b) metodología de la intervención didáctica y c) dominio de conocimientos disciplinares sobre la lengua escrita y el enfoque del campo formativo. Los datos recabados están estrechamente interrelacionados, pero para este trabajo nos centramos en el inciso a).
3. Pláticas informales con cada uno de los diez alumnos del grupo de asesoría (dos pláticas con 9 maestrantes, 18 en total, y una con uno de ellos porque se dio de baja a mitad del proceso). Durante las retroalimentaciones individuales, la asesora tomaba un espacio para indagar qué géneros textuales habían escrito en los primeros tres semestres de la maestría y qué papel desempeñaba la retroalimentación en sus procesos de escritura.

3. Escribir para los cursos y escribir el documento recepcional

Según Carlino (2004, 2005), en cualquier intento de estudiar las prácticas de escritura académica es imprescindible no perder de vista el área específica del conocimiento en donde nos encontramos insertos y cuyas formas de escribir debemos aprender. Siguiendo a la autora, caracterizamos las actividades de escritura académica que realizaron los alumnos y encontramos tres grupos distribuidos en dos momentos del posgrado.

Según la clasificación (Tabla 1), los textos del primer grupo se utilizan en otros momentos de la escolaridad como la preparatoria y la licenciatura. Incluso son comunes en varias disciplinas, al menos en la forma de enunciarlos. En cambio, los textos del grupo 2 están más relacionados con la formación docente, en especial con temas de reflexión sobre la práctica; es decir, disciplinarmente son más específicos que los primeros. En el grupo 3 está el documento recepcional. Un género característico de los posgrados profesionalizantes en educación, que se utilizó como modalidad de titulación en las licenciaturas en educación primaria y preescolar en los Planes de estudio 1997 y 1999, respectivamente.

Tabla 1. Textos producidos durante el posgrado

| Momento | Escritura | Grupos de textos |
|----------------------------------|-----------------------------------|--|
| Momento 1: semestres 1, 2 y 3 | Escribir en los cursos | Grupo 1: ensayos, resúmenes, fichas de lectura y organizadores textuales como cuadros comparativos, mapas conceptuales y cuadros sinópticos. Grupo 2: informes de práctica, planeaciones didácticas, resúmenes y reflexiones personales sobre algún aspecto de su práctica docente. |
| Momento 2: semestre 4 | Escribir el documento recepcional | Grupo 3: documento recepcional (sus diferentes secciones y los borradores implicados). |

Los grupos 2 y 3 comparten características de forma y contenido porque son más específicos del área de conocimiento. Sin embargo, sus procesos de elaboración son distintos. En la Tabla 2 exponemos las diferencias que encontramos entre los procesos necesarios para *escribir para los cursos* y para *escribir el documento recepcional*. La clasificación es propia, pero se fundamenta en los trabajos de Castelló (2007, 2008), Miras y Solé (2007), Teberosky (2007) y Finocchio (2009).²

Los dos procesos de escritura plantean exigencias distintas. Si bien hay textos más o menos específicos de la disciplina, escribir para las clases conlleva procesos de producción distintos a los implicados al escribir el documento recepcional. Veamos las tres últimas filas de la Tabla 2.

2. La clasificación se originó como parte de un trabajo de final de semestre en un seminario orientado a la escritura académica durante el doctorado, y se retomó y enriqueció con la información que brindaron los alumnos de esta maestría.

Tabla 2. Diferencias en la escritura académica durante el posgrado

| Escribir en los cursos | Escribir el documento recepcional |
|---|---|
| Requiere la revisión de escasas referencias bibliográficas (de 1 a 5 textos, aproximadamente). | Exige una extensa revisión bibliográfica. |
| El tema a desarrollar es acotado. | El tema a desarrollar está vinculado a una temática más amplia. |
| Implica el análisis de los textos revisados durante determinado periodo escolar (un curso o mitad del mismo). | Implica el análisis de la información teórica recopilada y de los datos empíricos recabados durante la aplicación de la unidad didáctica. |
| Requiere lectura y escritura de exploración y de elaboración (Miras & Solé, 2008). | Requiere lectura y escritura de exploración, de elaboración y principalmente de comunicación (Miras & Solé, 2008). |
| La lectura y escritura de comunicación no implica la publicación del texto. | |
| Algunas veces no se recibe retroalimentación. | Hay correcciones y retroalimentación. |
| Generalmente, después de la entrega no se vuelve a revisar el texto. | El mismo texto se revisa y reescribe hasta obtener una versión final. |
| Hay un sólo lector (el profesor del curso). | El lector inmediato es el asesor del documento, pero se incorporan otros lectores (comité evaluador o sinodales). |

Las características enunciadas están estrechamente relacionadas con la retroalimentación, pero son diferentes en cada proceso de escritura. Al escribir para las clases, el lector es quien solicita el texto (profesor del curso). Invariablemente, es el encargado de revisar y evaluar el producto. Algunas veces realiza comentarios a los textos, los cuales entrega junto con la valoración numérica o cualitativa. Otras, revisa los trabajos y asigna la calificación. Los alumnos reciben los comentarios y pueden experimentar emociones diversas al respecto. Pero no necesariamente están obligados a integrarlos a su texto. Más exactamente, casi nunca se da esta integración. La escritura para las clases no exige una segunda versión de los trabajos. La finalidad última de los productos es la acreditación y ésta se cubre sin retroalimentación y aun sin la construcción de una versión del escrito mejor lograda.

En la escritura del documento recepcional la situación cambia. El lector inmediato es el asesor. Él entrega comentarios, sugerencias o correcciones, los cuales no

siempre están acompañados de una calificación. Son parte del proceso de acompañamiento y dirección que están a su cargo. Los alumnos deben comprender el contenido de la retroalimentación para avanzar en sus textos. A diferencia de los comentarios que reciben en los cursos, es indispensable incorporar las sugerencias que reciben.

En la escritura del documento recepcional, la lectura y retroalimentación también están a cargo de las otras dos figuras que se integran para el dictamen. Estos lectores son ajenos al documento porque no están tan vinculados al trabajo como el asesor. Algunas veces muestran empatía con el autor y están abiertos al diálogo y a la negociación. Pero otras, asumen posturas inamovibles que no someten a discusión. Según los datos recabados, las principales dificultades se ubican al escribir los documentos recepcionales, particularmente en la retroalimentación.

Durante los SAT se escribe para el documento recepcional. Los alumnos entregan avances en cuatro momentos del periodo. Cada entrega va en función de una sección del documento. Las complicaciones comienzan cuando reciben la retroalimentación. Para ellos, es difícil asumir que el capítulo entregado NO es la versión final y deben modificarlo. A diferencia de las retroalimentaciones que recibieron durante los cursos a lo largo de tres semestres, los alumnos necesitan comprender los comentarios del asesor para reestructurar, agregar, eliminar o modificar sus textos, y a partir de esta comprensión, entregar nuevas versiones.

Una vez que construyen una versión completa del documento recepcional, los asesores autorizan el dictamen. En éste los lectores evalúan el trabajo y dan recomendaciones. Por su parte, los maestrantes se comprometen a presentar una siguiente versión en un periodo que va de uno a cinco meses, según la magnitud de las correcciones. Al concluir, entregan nuevamente el documento para su valoración.

De acuerdo con datos proporcionados por la maestría, en la generación a la que pertenece el grupo de estudio, de 24 alumnos que cursaron los SAT, 67% (16) llegó a la etapa de dictamen y de éstos, 37% (6) obtuvo el grado. Son más los alumnos que llegan al dictamen, es decir, que terminan una versión completa de sus documentos, que quienes logran construir una versión final para titularse. Si consideramos que los profesores pasaron una de las etapas más difíciles al finalizar un documento recepcional avalado por el asesor, resulta interesante preguntarse ¿por qué no concluyeron el proceso de titulación? ¿Qué retos representa el dictamen para ellos?

4. Un acercamiento teórico al problema

A partir de otros trabajos de investigación sobre los procesos de escritura —Flower (1979), Bereiter y Scardamalia (1987) y Camps, Milian, Pérez, Ribas y Castelló (2001, citados en Castelló 2007)— y sobre la escritura académica (Castelló, 2000), Castelló (2007) distingue tres variables implicadas en la composición de textos académicos: la representación de la tarea, el conocimiento previo del escritor y las exigencias del texto y de otros textos escritos anteriormente (Figura 1). Éstas actúan de forma simultánea durante la producción textual. Las relaciones que establece el sujeto entre ellas y la posibilidad de concientizarse de su influencia determinan el proceso de escritura y definen el texto que obtenemos como producto final.



Figura 1. Las variables de la composición de textos

Fuente: Castelló, 2007, p. 51.

La conceptualización y representación de la tarea es la forma en que el escritor visualiza la actividad de escritura en una situación determinada (Castelló, 2007). ¿Cuál es la representación del proceso de producción implicado en *escribir para el documento recepcional* de los profesores? ¿Por qué la retroalimentación dificulta el proceso y puede paralizar a los estudiantes?

Los maestrantes están habituados a escribir para los cursos, pero no para el documento. En su experiencia, llegar al dictamen significa pasar por varias revisiones y retroalimentaciones del asesor y sortear muchos retos que no son observables en el escrito. Los lectores retroalimentan a los alumnos, pero no siempre lo hacen bajo la pauta de cooperación y empatía necesarias en todo proceso de escritura. Si bien el documento completo está terminado, todavía no es una versión final. Necesitan asumir

que el proceso continúa y comprender el sentido de los comentarios para incluirlos. Algunas veces se trata de errores sintácticos u ortográficos, pero otras necesitan consultar bibliografía o repensar el análisis de sus intervenciones didácticas.

La dinámica impuesta por la retroalimentación del dictamen plantea exigencias de producción que se contraponen con las experiencias al escribir para los cursos. Por ejemplo, en las clases, la fecha de entrega de los trabajos determina cuándo se llega a la versión final (si es que los alumnos hacen más de una versión). En cambio, en el documento recepcional esta determinación depende del asesor y de los lectores. Podríamos sugerir que la representación de los docentes sobre la escritura en el documento recepcional está estrechamente relacionada con la escritura en los cursos, lo cual les acarrea dificultades.

Otra de las variables que propone Castelló (2007) son los conocimientos previos del escritor. ¿Cuáles son los conocimientos previos de los maestrantes sobre la escritura académica? Parece que tanto el proceso de composición de un documento recepcional como las condiciones institucionales en que éste se solicita son poco conocidas por ellos. A lo largo de su escolaridad, la producción de textos en la licenciatura y en los cursos de maestría dan herramientas para conocer lo que implica escribir académicamente. Sin embargo, no son suficientes.

Como observamos al diferenciar *escribir para los cursos* y *escribir para el documento*, ambas actividades buscan que se desarrollen las funciones de registro, epistémica y de comunicación de la escritura. No obstante, el propósito de la segunda agrega dos implicaciones. Primero, se debe mostrar clara y ordenadamente un largo proceso de elaboración y, segundo, es necesario contribuir a la construcción de conocimiento. Por lo tanto, para escribir el documento recepcional es indispensable la revisión constante, la corrección y el diálogo frecuente con el asesor. Entonces, es necesario conocer los vaivenes del proceso de composición de textos académicos. Sin embargo, la narrativa de dichos procesos está generalmente oculta para el lector.

Las publicaciones consultadas son textos terminados, muy bien contruidos, que parecen escritos “de un solo plumazo”. El *texto intentado* (Camps & Milian, 2008) y los distintos borradores no son visibles para el lector. Por ello, es difícil entender la importancia de la retroalimentación. Es complicado aceptar que un escrito que para nosotros —en tanto alumnos— ya implicó tres, cuatro o más borradores es apenas la primera versión para asesores y lectores. Sus observaciones son la base para construir otro texto o textos que también requieren de borradores previos y que tampoco son visibles para ellos.

Como parte de esta segunda variable, es pertinente hacernos otra pregunta: ¿Cuáles son las experiencias de los profesores con la escritura académica antes de ingresar al posgrado? Recordemos que los alumnos de posgrados profesionalizantes son generalmente docentes frente a grupo. Las oportunidades que brinda la profesión para participar en prácticas de escritura académica son escasas. Los profesores pueden tener experiencias áulicas exitosas; sin embargo, en escasas ocasiones dan cuenta de ellas por escrito.

En la tercera variable, otros textos y el texto ya producido, Castelló (2007) sostiene que escribir académicamente exige asumirnos autores de nuestro texto y, a su vez, reconocer a los autores de los textos con los cuales dialogamos. Esto tiene varias implicaciones. Al elaborar el documento recepcional, los alumnos necesitan tomar conciencia de que están en medio de un diálogo que se lleva a cabo en tiempos y espacios distintos a donde fue elaborado (Rodríguez & García, 2015). Por un lado, dialogan con los textos que citan o parafrasean, los cuales se escribieron y publicaron previamente. Por otro, dialogan con el asesor y con los lectores. Este segundo diálogo no se da durante la textualización, sino en momentos posteriores a ésta. El asesor y los lectores son los primeros que discuten con nuestro texto y la retroalimentación que recibimos es parte de esa discusión.

Una vez analizada la situación a partir de las variables que propone Castelló (2008), la pregunta obligada es ¿cómo acercar las representaciones y conocimientos previos de los maestrantes a unos más adecuados al proceso de composición de textos académicos?

Reflexiones finales

En este texto planteamos una problemática que gira alrededor de dos lógicas distintas: la de los posgrados profesionalizantes y la de las experiencias de los maestrantes con la escritura académica.

Los alumnos de posgrados profesionalizantes enfrentan un doble reto con la escritura académica. Antes de ingresar al posgrado poseen escasas experiencias con estas prácticas escriturales porque sus espacios laborales no las exigen. Sus prácticas de escritura más recurrentes están orientadas a destinatarios particulares, conllevan géneros textuales distintos al académico y difícilmente exigen la producción de borradores textuales. Durante el posgrado, el proceso de producción de textos académicos

cos para los cursos es distinto al proceso para construir el documento recepcional. La retroalimentación y la reescritura son parte de este último.

Por ello, sostenemos que los maestrantes deben conocer los mecanismos de construcción de los textos académicos, principalmente de la recursividad que exige el documento que elaboran para obtener el grado. Esto ayuda al menos en dos sentidos. Por un lado, permite entender la función de la retroalimentación, y por otro, muestra el intrincado proceso que caracteriza esta escritura académica.

Las tareas aisladas que emprenden los asesores no son suficientes para resolver la problemática. Las instituciones que ofertan este tipo de posgrados y exigen la producción de tesis, tesinas o documentos recepcionales deben concientizarse de las condiciones inherentes a sus estudiantes. Una forma sería partir de un diagnóstico para conocer las experiencias previas de los maestrantes con las prácticas de escritura académica, y así planear alternativas que les apoyen durante la elaboración de dichos documentos.

Estos esfuerzos deberían emprenderse desde el currículum para contribuir a mejorar la formación que se ofrece a los alumnos de estos posgrados. Mientras esto sucede, presentamos sugerencias didácticas para los asesores de documentos recepcionales en estos posgrados:

- Ayudar a los maestrantes a identificar la recursividad como parte de los procesos de escritura. Muchas tareas de producción textual requieren la relectura y la reescritura; sin embargo, no siempre estamos conscientes de estos momentos del proceso. Muy probablemente, porque la escritura que empleamos a diario, dentro de nuestras prácticas más habituales, no las exige. Para enviar un whatsapp, un *inbox* o las notas de clase, no necesariamente revisamos el texto. En cambio, la escritura del documento recepcional exige estos momentos de la producción.

Sugerimos involucrar a los alumnos con los procesos de composición de la escritura académica desde antes de comenzar el documento recepcional. Evidentemente esto implicaría que la escritura para los cursos cambiara su lógica, es decir, que la revisión y la retroalimentación sean parte importante de ésta (y no sólo la acreditación). Además, es necesario que ambas se orienten por el conocimiento desarrollado a partir de las investigaciones sobre escritura académica.

Desde nuestra óptica, un principio fundamental es tomar los argumentos y las finalidades del documento recepcional como ejes de la revisión. La retroalimentación sobre la estructura del texto, la sintaxis de las proposiciones y el

análisis de la implementación didáctica deberían apoyar dichos argumentos y finalidades.

- La retroalimentación debe estar encaminada a mejorar los textos. Por ello, autores y lectores (o revisores) deben tener claros los aspectos que se van a revisar. Las rúbricas o listas de cotejo son instrumentos útiles, que orientan tanto la revisión de un texto (lectores ajenos) como su elaboración y revisión por parte del autor.

La sugerencia es construir instrumentos que, desde el inicio, se incorporen al proceso de elaboración del texto. Estos servirán de guía a autores y revisores sobre la claridad que debe tener cada sección y la coherencia necesaria entre estas partes.

- Asegurarnos de que el autor comprende los comentarios. La revisión es parte del proceso de escritura. Los comentarios de los lectores son una guía para volver al texto y mejorarlo. Para lograrlo, los alumnos necesitan comprender el sentido de los mismos. El o los lectores deben asegurarse de que el autor entiende lo que queremos decirle, de otro modo, la integración se vuelve más complicada.

El sentido de los términos utilizados en los comentarios y la forma en que trastocan los argumentos y la finalidad del texto nos parecen centrales en esta comprensión. Ambos son, en principio, necesarios para la intercomprensión entre el autor y los lectores.

- Diseñar actividades en donde los mismos alumnos lean y comenten los avances de sus compañeros. Investigaciones sobre los procesos de escritura han demostrado que la revisión en parejas es una herramienta para mejorar los textos. Rodríguez, Vaca y Barrera (en prensa), en un estudio con alumnos de educación básica, señalan la importancia de contar con lectores auténticos que ayuden a los escritores a regular sus propios procesos de producción textual.

Sabemos que a diferencia de los niños en edad escolar, los profesores estudiantes de estos posgrados tienen una amplia experiencia en la escritura. Sin embargo, requieren ayudas didácticas para llevar a cabo con éxito la elaboración de su documento recepcional. Revisar el trabajo de otros ayuda al autor a identificar sus propias fallas. Al tratarse del mismo género textual y compartir el proceso de elaboración, leer a los pares ejerce un efecto reflejo, a partir del cual, el maestrante puede encontrar soluciones a complicaciones propias y enriquecer su trabajo.

Lista de referencias

- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Camps, A., & Milian, M. (Coords.). (2008). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (julio-agosto, 2004). El proceso de la escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (abril-junio, 2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(57), 355-381.
- Carlino, P., & Martínez, S. (Coords.). (2009). *Lectura y escritura, un asunto de todos*. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/271-la-lectura-y-la-escritura-un-asunto-de-todos-as-memoriaspdf-WQOPB-libro.pdf>
- Carrasco, A., Encinas, M. T. F., Castro, M. C., & López, G. (junio, 2013). Lectura y escritura académica en la Educación Media Superior y Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 349-354.
- Castelló, M. (2000). Student's conceptions on academic writing. En A. Camps & M. Milian (Eds.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write* (pp. 49-78). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Castelló, M. (2007). (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2008). Usos estratégicos de la lengua en la universidad: tácticas de regulación de la escritura académica en estudiantes de doctorado. En A. Camps & M. Milian (Coords.), *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 75-90). Barcelona: Graó.
- Castro, M., & Sánchez, M. (abril-junio, 2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 483-506.

- Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41, 19-36.
- Miras, M., & Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 83-112). Barcelona: Graó.
- Rockwell, E. (julio, 1992). Los usos magisteriales de la lengua escrita. *Nueva antropología*, 12(42), 43-55.
- Rodríguez, B., & García, L. (enero-junio, 2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *CPU-E. Revista de Investigación Educativa*, 20, 249-265. Recuperado de <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1332>
- Rodríguez, B., Vaca, J., & Barrera, A. (en prensa). Análisis microgenético de las producciones textuales de alumnos de primaria y telesecundaria. *Perfiles Educativos*.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. Ciudad de México: Autor.
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 17-45). Barcelona: Graó.