

La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte¹

Pilar Choís
Luis Jaramillo
Universidad del Cauca
Popayán, Colombia

Resumen

Para dar cuenta del estado del arte de la investigación sobre la escritura en posgrado, se analiza un corpus de 52 documentos publicados en español. Se identifica la tendencia a estudiar el nivel de maestría, la fase final de formación posgradual, la población estudiantil, programas de ciencias sociales y humanas, así como los temas: factores que facilitan o dificultan la escritura y problemas de escritura de los estudiantes. Parece haber acuerdo en la necesidad de que el posgrado se responsabilice de aportar a su formación escritural, sin embargo, se discute aún cómo y para qué hacerlo.

Palabras clave: estudios sobre escritura, posgrado, investigación

Abstract

Research on writing in graduate studies: state of the art

In order to write the State of the Art about research in graduate writing, a corpus of 52 documents published in Spanish is analyzed. The results show a tendency to study the Masters' level, the last stage of graduate education, the student population, the humanity and social science programs, and issues such as the factors that facilitate or hinder writing and the students' writing problems. There seems to be agreement on the need that the graduate programs have to be responsible for the writing training of the graduate students; however, questions such as how and why are still under discussion.

Key words: writing studies, graduate studies, research

¹ Versiones preliminares de este artículo fueron presentadas en el V Encuentro internacional y VI nacional de lectura y escritura en la educación superior, desarrollado en Bucaramanga, Colombia, en el mes de agosto de 2014 y en el Primer Encuentro Internacional de Lectura y Escritura en las disciplinas de la Educación Media y Superior, desarrollado en Cuenca, Ecuador, en enero de 2015. Además, este trabajo hace parte de la tesis doctoral que, sobre la escritura en el posgrado, realiza la primera autora en el Doctorado en Ciencias de la Educación, con financiación de una beca otorgada por Rudecolombia: Popayán-Cauca.

Résumé

La recherche sur l'écriture au deuxième cycle universitaire: revue de la littérature

Afin d'expliquer le panorama des études formelles dans la recherche à propos de l'écriture dans la formation de deuxième cycle, un corpus de 52 documents publiés en espagnol est l'objet de notre analyse. Les résultats montrent qu'il existe une tendance à étudier cet aspect au niveau de master, à la phase finale de formation de deuxième cycle, avec la population des étudiants, aux programmes de sciences sociales et humaines. Les sujets étudiés également sont: les facteurs qui favorisent ou empêchent le développement de l'écriture chez les étudiants. Il en résulte qu'il y a un accord sur le besoin de proposer une formation en deuxième cycle. Cependant, la discussion reste ouverte sur les objectifs et la méthodologie.

Mots-clés : études sur l'écriture, formation du deuxième cycle, recherche

INTRODUCCIÓN

En el marco de la educación posgradual, la escritura tiene un lugar fundamental por lo menos en dos sentidos: por un lado, porque es una importante herramienta de aprendizaje y por otro, porque la apropiación de las formas de escribir de una comunidad académica determinada permite el ingreso y la participación activa de los novatos en ella.

En cuanto al primer sentido, asumir la escritura como herramienta de aprendizaje implica dar un revés a la manera en que habitualmente se le ha concebido en el ámbito académico: como un sistema de codificación para dar cuenta de lo que se ha pensado previamente, casi siempre con el propósito de cumplir con un requisito del profesor. Reconocer el potencial epistémico de la escritura, por lo contrario, permite comprender que escribir no es algo que deba llevarse a cabo cuando ya se han aclarado las ideas, sino justamente algo que ayuda a hacerlo, un apoyo para la actividad intelectual. No se trata de pensar para escribir, sino justamente de escribir para pensar, porque la escritura posibilita exteriorizar el pensamiento, tener de frente lo pensado, examinarlo, reformularlo, volver sobre ello cada vez que se requiera para transformarlo, ampliarlo o profundizarlo (Carlino, 2005a).

En cuanto al segundo sentido, cada campo del saber integra un determinado conjunto de conocimientos, así como ciertas prácticas

discursivas, que los novatos deben apropiarse para hacerse miembros de una comunidad académica. No es un reto sencillo, pues quien aprende el discurso especializado de un área de conocimiento aprende un determinado registro verbal –que incluye un léxico, estructura y géneros específicos–, así como unas formas de comunicación –redacción de artículos y presentaciones en congresos– muy distantes de los usos discursivos cotidianos (Cassany, 1999).

Ahora bien, la capacidad de usar la escritura como herramienta para pensar y para divulgar el conocimiento científico no es algo que se desarrolle naturalmente, ni que esté garantizado por el paso de un nivel de escolaridad a otro. Por ello, quien llega a un nivel de posgrado no necesariamente es capaz de enfrentar satisfactoriamente las prácticas de producción escrita que le proponen sus programas académicos, lo cual explica la queja frecuente de los profesores de este nivel educativo que “sufren” por el bajo desempeño escritural de sus estudiantes.

También justifica que, más allá de la preocupación, se promulgue la necesidad de que los programas académicos asuman la responsabilidad de contribuir al aprendizaje de la escritura, toda vez que se reconoce que el ingreso al posgrado implica incursionar en una nueva cultura académica que demanda al estudiante un nuevo posicionamiento en enunciativo: pasar de consumidor a productor de conocimiento (Di Stefano, 2003). Por tanto, se proponen alternativas como

Que en todos los posgrados se abran espacios tendientes a una formación constante y sistemática de la escritura en los que se atienda tanto su dimensión epistémica como comunicativa y se logre articular la escritura con la producción del conocimiento, es decir, investigar y escribir. (Moya, Vanegas, & González, 2013, p. 41)

Escribir en el posgrado, entonces, es una actividad compleja que impone a los aprendices retos de alta envergadura, diferentes de aquellos enfrentados en la educación previa. La escritura de la tesis², en especial, exige un trabajo sostenido en el tiempo sin que necesariamente sean visibles los avances para los autores (Carlino, 2005a), lo cual les genera

² En este artículo se usará el término tesis para referirse indistintamente a los proyectos de investigación desarrollados tanto en el nivel de maestría como de doctorado, porque así son abordados habitualmente en la literatura. Sin embargo, los autores reconocen que por tratarse de un trabajo científico relativamente largo, riguroso y original (Sabino, 1994), una tesis se desarrolla en toda su extensión solo a nivel doctoral.

emociones negativas, que a su vez pueden aumentar la dificultad de la tarea.

La complejidad de la escritura en el posgrado podría explicar, por lo menos parcialmente, la baja tasa de graduación en este nivel de formación y el fenómeno conocido como “todo menos tesis” (TMT o ABD, por la sigla en inglés: All But Dissertation). Para una muestra de países de América Latina y el Caribe, el porcentaje de titulación oportuna de los estudios de posgrado es inferior al 50 % (Luchilo, 2010). De aquellos que no se gradúan, la mayoría cursó y aprobó los seminarios obligatorios del programa de posgrado, es decir, hacen parte de los TMT. Esta expresión es definida por Valarino (Como se citó en Rietveldt & Vera, 2012, p. 111), como “el conjunto de trastornos, impedimentos u obstáculos, sentimientos y conductas vividos por un estudiante o profesional cuando aborda la tarea de planificar, desarrollar o publicar un proyecto de investigación, tesis, trabajo de ascenso o similar”.

Efectivamente, se ha señalado que las dificultades para escribir pueden convertirse en un obstáculo para titularse en posgrado (Carlino, 2005b; Pereira & Di Stefano, 2007). Además, a pesar del enorme esfuerzo y tiempo requerido para la conclusión de una tesis, pocas de ellas se publican, lo cual no es un asunto menor, si se considera que “las investigaciones originales tienen que publicarse, pues solo así pueden verificarse los nuevos conocimientos científicos y añadirse luego a la base de datos que llamamos precisamente conocimientos científicos”. (Day, 2005, p. 9).

En reconocimiento de los planteamientos anteriores, la investigación sobre la escritura en el nivel de posgrado es un campo emergente en el contexto hispanohablante. La producción científica sobre la escritura en pregrado ha sido mucho más prolífica, como lo evidencian los estados del arte sobre el tema en este nivel. Tanto el trabajo de Uribe y Camargo (2011), quienes analizaron prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana, como los de Murillo (2015) y Ortiz (2011), quienes analizaron investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad en el contexto nacional e internacional, reportan abundante literatura sobre este asunto. A nivel de posgrado se encuentra una cantidad inferior pero no despreciable de documentos en español hasta ahora no analizados en conjunto según la revisión bibliográfica realizada.

El propósito del presente artículo es dar cuenta del estado del arte de la investigación sobre la escritura en posgrado, de modo que puedan identificarse las tendencias en este campo y proponer trabajos que parece necesario desarrollar en adelante. Se espera que el análisis de las investigaciones sobre escritura en el posgrado permita responder a las preguntas: ¿qué tipo de población se ha investigado?, ¿en qué niveles de formación posgradual?, ¿en qué disciplinas se inscriben los programas académicos explorados?, ¿qué temas han sido objeto de investigación? y ¿qué recomiendan los autores a partir de sus hallazgos investigativos? Para ello, inicialmente se presenta la ruta metodológica asumida para la selección y el análisis de los documentos; posteriormente, se exponen los hallazgos a partir de las preguntas anteriormente planteadas; por último, se derivan algunas conclusiones del análisis.

METODOLOGÍA

La búsqueda de documentos sobre la escritura en posgrados se hizo mediante la revisión de las bases de datos Scielo, Redalyc, Dialnet, Eric, Scopus y Education Source, así como en memorias de eventos académicos especializados en lectura y escritura o en educación, a las que los autores tuvieron acceso por haber asistido a tales eventos o porque fueron publicadas en internet. Para la búsqueda de los documentos se consideraron diferentes combinaciones de palabras clave: por un lado, *escritura, escritura académica y producción escrita*; por otro lado, *posgrado, tesis, especialización, maestría y doctorado*. Cada palabra o expresión del primer grupo fue ingresada a la base de datos como motor de búsqueda conjuntamente con cada una de las del segundo grupo. Se consideraron dos (2) criterios de selección: a) documentos que dieran cuenta de investigaciones sobre la escritura en niveles de formación posgradual y b) textos que fueran escritos en castellano. Se excluyeron reflexiones, ensayos, así como investigaciones sobre elaboración de tesis que no focalizaran el tema de la escritura y documentos que dieran cuenta de experiencias pedagógicas no analizadas desde una investigación. La búsqueda se realizó entre mayo de 2014 y enero de 2016 y no se estableció límite según fecha de publicación dado que se trata de un tema emergente.

La revisión de las fuentes bibliográficas de algunos textos permitió el rastreo de otros, lo que en investigación cualitativa se denomina efecto de *bola de nieve* (Creswell, 2009); es decir, un artículo seleccionado ofreció pistas para la búsqueda de otros a partir de sus referencias bibliográficas. El corpus de análisis estuvo constituido por un total de 52 documentos, que incluyen artículos de investigación, ponencias³, informe final de investigación⁴, capítulos de libros y libros producto de investigación.

En la tabla 1 puede observarse la identificación de los textos seleccionados mediante el primer apellido del autor o autores –en orden alfabético– y el año de publicación, así como los objetivos que perseguían los trabajos seleccionados, que fueron en su mayoría transcritos literalmente. Un primer análisis de esta información permitió identificar que algunos documentos del corpus dan cuenta de un mismo proyecto de investigación, bien sea que en cada uno se focalice un aspecto en particular, un momento determinado del proceso o los hallazgos correspondientes a una parte de la población. Los 52 documentos seleccionados realmente dan cuenta de 39 proyectos de investigación, como puede apreciarse en la tabla 1.

| | Autor y año de publicación | Objetivo de investigación |
|---|-----------------------------|--|
| 1 | Ainciburu, 2014 | Recopilar muestras de errores o falta de citación que permitan ilustrar los diferentes tipos de conflicto en la citación y las posibles soluciones para no incurrir en la apropiación indebida de ideas. |
| 2 | Aguilar y Fregoso, 2013a | Identificar el nivel de lectura de comprensión de la polifonía e intertextualidad en textos académicos e identificar los principales problemas discursivos en la escritura académica. |
| | Aguilar y Fregoso, 2013b | Evaluar la lectura de comprensión de la polifonía y de la intertextualidad de los textos científicos de estudiantes de posgrado, desde una perspectiva sociocognitiva. |
| 3 | Carlino, 2005b ¹ | Identificar lo que ocurre con la mayoría de alumnos de posgrado, que terminan los seminarios pero postergan, a veces indefinidamente, la elaboración de las tesis. |
| | Carlino, 2003 | Examinar los factores contextuales que inciden en la producción de una tesis |

3 Solo se incluyen ponencias completas, no resúmenes.

4 Es el caso del trabajo de maestría de Alicia Hirschhorn (2012), Factores que facilitan y que dificultan la culminación de las tesis. Análisis comparado de tres escuelas de postgrado en ciencias agropecuarias, al que se accede en internet.

| | | |
|----|-------------------------------------|---|
| 4 | Carlino, 2008a ² | Promover una práctica didáctica que permite a los alumnos superar su habitual aislamiento en la realización de sus tesis y mejorar, al mismo tiempo, su calidad y su rendimiento. |
| | Carlino, 2009 | Analizar tres situaciones didácticas puestas en práctica en dos talleres de escritura de sendas maestrías del campo de la educación y la psicología. |
| 5 | Carrasco y Kent, 2013 | Documentar los procesos de autoría de los jóvenes doctorandos. |
| | Mata y Carrasco, 2013 | Dar cuenta de cómo se construyen algunos rasgos de autonomía de un investigador en formación doctoral, particularmente expresados a través de la producción académica institucional y disciplinariamente demandada. |
| | Conde, Kent y Diaz, 2013 | Explorar las prácticas de tutoría, escritura, colaboración y publicación en los doctorandos y la incidencia de las Tecnologías de Información y comunicación (TIC) en estas prácticas |
| 6 | Castelló, 2008 | Estudiar cuáles son las principales dificultades y también los éxitos en la adquisición de estrategias de regulación del proceso de composición escrita de los estudiantes de doctorado que han participado en un taller de tesis como el descrito. |
| | Castelló, González, e Iñesta, 2010 | Identificar las dificultades de los estudiantes de doctorado cuando escriben su trabajo de investigación y analizar las estrategias de revisión colaborativa que son capaces de utilizar frente a estas dificultades. |
| 7 | Conde, 2013 | Determinar las diferentes variables que influyen el desarrollo de las tesis de posgrado. |
| 8 | Colombo y Zambrano, 2013 | Describir los tipos de textos requeridos en los seminarios de posgrado y explorar las diferencias entre áreas disciplinares. |
| 9 | Colombo, Cartolari y Zambrano, 2014 | Explorar el rol de los lectores prueba: aquellas personas que interactúan con borradores o escritos intermedios relacionados con el trabajo de tesis. |
| | Colombo, 2014 | Explorar si las relaciones sociales del ámbito personal (opuestas a aquellas del académico y laboral) pueden influir en forma positiva el proceso de llevar adelante y escribir una tesis en programas de posgrado argentinos. |
| | Colombo y Cartolari, 2013 | Explorar el rol que juegan las relaciones entre pares establecidas en el ámbito académico en el proceso de tesis. |
| 10 | Contreras, 2009 | Indagar acerca de la influencia que la formación lingüística, en los niveles precedentes, tiene sobre el desarrollo discursivo oral y escrito. |

| | | |
|----|-----------------------------|--|
| 11 | Chirinos, 2012 | Describir las estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora de los estudiantes del posgrado de Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" (UNERMB) en el desarrollo del trabajo de grado. |
| 12 | Difabio, 2012 | Diseñar una escala de evaluación de la escritura académica para el posgrado |
| | Difabio, 2013 | Presentar una escala orientada a evaluar las concepciones de escritura académica de estudiantes de doctorado y ponderar las cualidades psicométricas -confiabilidad y discriminación de los ítems- que habilita el tamaño de la muestra. |
| 13 | Di Stefano, 2009 | Caracterizar las monografías escritas por estudiantes de posgrado atendiendo a su relación con la producción de conocimiento. |
| 14 | Escalante, 2010 | Explorar algunas de las experiencias y problemas que enfrentan los alumnos de maestría para escribir sus tesis. |
| 15 | Fregoso, 2008 | Dar a conocer de manera sistemática y pormenorizada los problemas de redacción de solo cuatro grupos de universitarios, en cada nivel de procesamiento de la lengua escrita. |
| 16 | Gallardo, 2010 | Determinar diferencias disciplinares en el uso de la citación en tesis doctorales. |
| 17 | Hirschhorn, 2012 | Analizar, en los programas de maestría y doctorado en 3 unidades académicas relacionadas con las ciencias agropecuarias, los factores que facilitan y los que obstaculizan la elaboración y culminación de las tesis y cuantificar la brecha que se abre entre el número de inscriptos y el número de egresados. |
| 18 | Hidalgo y Passarella, 2009a | Diagnosticar los factores que promueven, dificultan o impiden la escritura de diversos géneros académicos, en particular las tesis. |
| | Hidalgo y Passarella, 2009b | Dar cuenta de las representaciones de la relación tesista/director desde el punto de vista de los tesisas. |
| 19 | Kiczkovsky, 2009 | Explicar algunos de los problemas a los que se enfrenta el profesor en su rol de evaluador de trabajos monográficos de postgrado. |
| 20 | Martin, 2012 | Describir el proceso de escritura de tesis, la participación de otras personas en este proceso así como las dificultades de escritura durante esta producción. |
| | Martín y Carvajal, 2011 | Describir el proceso de escritura de tesis que siguió un egresado de una Maestría en Investigación Educativa, la participación de otras personas en este |

| | | |
|----|--------------------------------|--|
| 21 | Mendoza, 2014 | Identificar, desde la perspectiva del docente de posgrado, la relevancia de la escritura y de las habilidades de escritura que son importantes para el éxito académico. |
| 22 | Mendoza y Mendoza, 2008 | Interpretar sistemáticamente algunas experiencias de enseñanza y aprendizaje en términos transdisciplinarios de integración de la lógica de los momentos fundamentales de una investigación académica con los respectivos momentos escriturales. |
| 23 | Moya, Vanegas y González, 2013 | Indagar sobre las representaciones sociales de los estudiantes y profesores de las maestrías en ciencias sociales acerca de la escritura académica en el posgrado y cómo estas se relacionan con la producción de conocimiento. |
| 24 | Montemayor, 2012 | Analizar los distintos recursos de valoración utilizados en las partes iniciales y finales de un corpus de tesis en ciencias físicas y en humanidades tomando la perspectiva de la Lingüística. |
| 25 | Montemayor, 2009 | Estudiar y caracterizar las tesis a distintos niveles siguiendo una perspectiva sistémico funcional. |
| 26 | Mostacero, 2013 | Explicar las ventajas de aplicación de las estrategias metacognitivas |
| 27 | Nogueira, 2010 | Esbozar una clasificación de tipos de recapitulación que son recurrentes en las tesis |
| 28 | Ochoa, 2009 | Identificar en qué medida las competencias de los estudiantes, relacionadas con la lectura y la escritura académica, entorpecen o favorecen la terminación de una tesis |
| | Ochoa, 2011 | Indagar acerca de las percepciones que tienen estudiantes de maestría, magíster y directores de tesis acerca de las dificultades y retos que implica hacer una tesis. |
| 29 | Pereira y Di Stefano, 2009 | Analizar las representaciones del género tesis que se infieren de un estudio de caso, de corte diacrónico, realizado a partir de dos versiones de la introducción de la tesis. |
| 30 | Rodríguez, 2011 | Elaborar un diagnóstico situacional en función de la producción escrita, identificando las necesidades a atender de los maestrantes en Pedagogía al momento de ingresar al programa. |
| 31 | Reisin y Carlino, 2009 | Indagar los factores personales vinculados al ciclo vital, recursos y demandas familiares y/o laborales, favorecedores u obstaculizadores del éxito en la terminación de posgrado. |
| 32 | Rodríguez y García, 2015 | Presentar algunas de las dificultades más recurrentes de autores que se inician en la escritura de textos académicos, específicamente en alumnos de posgrado. |

| | | |
|----|-----------------------------------|--|
| 33 | Sánchez, Reyes y Villalobos, 2009 | Identificar y analizar las principales dificultades gramaticales, lexicales y sintácticas de los estudiantes de maestría al comunicar sus avances y resultados de investigación. |
| 34 | Sabaj, 2009 | Describir y clasificar una serie de errores que se identifican en los Artículos de Investigación Científica (AIC) de un grupo de sujetos, estudiantes de postgrado de la Universidad de La Serena, que participaron en una intervención, cuyo propósito fue el aprendizaje de la producción de este género científico especializado. |
| 35 | Savio, 2010a | Revelar los modos en que los tesisistas construyen su imagen a partir del análisis de las marcas de primera persona. |
| | Savio, 2010b | Revelar los modos en que los tesisistas construyen su imagen a partir del análisis de las marcas de primera persona y de las estrategias de despersonalización. |
| | Savio, 2012 | Analizar la relación entre el psicoanálisis y el género tesis. |
| 36 | Triana, 2015 | Realizar el diagnóstico de las competencias lectoescritas de estudiantes de posgrado. |
| 37 | Vázquez, 2009 | Analizar la imbricación entre género e identidad enunciativa en el género memoria profesional. |
| 38 | Vitale, 2009 | Demostrar cómo las sucesivas reescrituras de un proyecto de tesis de posgrado han incidido positivamente en el proceso de aprendizaje de un campo disciplinario específico, el análisis del discurso, por parte de un estudiante de postgrado. |
| 39 | Winfield, Topete y Cuéllar, 2014 | Analizar las prácticas con las que los grupos académicos desarrollan los procesos de formación y producción de escritura académica, a fin de identificar los principales desafíos que enfrentan y proponer formas alternativas de trabajo académico. |

Tabla 1 *Identificación de las investigaciones por autor, año y objetivo*

La identificación de las tendencias se realizó a partir de los 39 proyectos de investigación anteriormente mencionados, evitando la repetición de datos; solo la tendencia correspondiente a los años de publicación incluyó la totalidad de los 52 documentos. Para el análisis de la información de los 39 proyectos, se diseñó e implementó en el programa Excel 2010 de Microsoft una matriz de análisis, con base en las preguntas planteadas en la introducción, como se observa en la tabla 2.

Tabla 2 *Matriz de análisis*

| Investigación | País | Población | Nivel de formación | Disciplina en que se inscribe el programa | Tema | Recomendaciones del autor |
|---------------|------|-----------|--------------------|---|------|---------------------------|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En los presentes hallazgos se presentan las tendencias a partir de los años de publicación, país donde se desarrolló la investigación, nivel de formación posgradual, tipo de población investigada, disciplinas y temas explorados. Estas tendencias se describirán en gráficas y seguidamente se hará su respectiva discusión:

Año de publicación

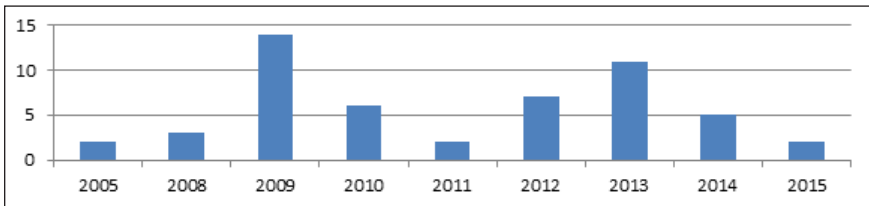


Figura 1. Año de publicación

Para esta información se tuvieron en cuenta los 52 textos seleccionados. La figura 1 revela que la escritura en posgrados es un tema de interés investigativo reciente en los contextos hispanohablantes; los primeros trabajos surgen hace poco más de una década de manera simultánea a la exploración de la escritura a nivel de pregrado. Sin embargo, los trabajos investigativos en este nivel han sido mucho más abundantes que los llevados a cabo en posgrados en el ámbito latinoamericano y nacional, tal y como puede observarse en estados del arte sobre la lectura y la escritura en la universidad (Murillo, 2015; Uribe & Camargo, 2011).

El surgimiento de la escritura en el posgrado como campo de investigación podría estar asociado, por un lado, al incremento del

ingreso a programas de formación posgradual en Latinoamérica equivalente al 188 % entre 1995 y el 2002 (García, 2003). Tal incremento en el ingreso no se corresponde con un egreso equivalente, lo cual inquieta a la comunidad académica y, por supuesto, a los administradores de programas de posgrado que deben rendir cuentas a las instancias reguladoras. Por otro lado, se considera que los desarrollos teóricos, investigativos y pedagógicos han consolidado en la región un campo de acción y de pensamiento sobre la enseñanza de y con la lectura y la escritura en la universidad entre 2003 y 2013 (Carlino, 2013). Este campo ha permitido comprender la estrecha relación entre escritura, aprendizaje e investigación, y configurar la necesidad de abordarlo en un espacio fecundo para el establecimiento de esa relación por su orientación a la formación de investigadores.

El pico que puede apreciarse en 2009 obedece centralmente a la publicación en ese año del libro *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, escrito por varios autores liderados por Narvaja (2009), como producto final de un programa de investigación; varios de los capítulos de ese documento aquí reseñados dan cuenta de trabajos gestados en el seno del programa en mención, al que se aludirá más adelante.

País donde se desarrolló la investigación

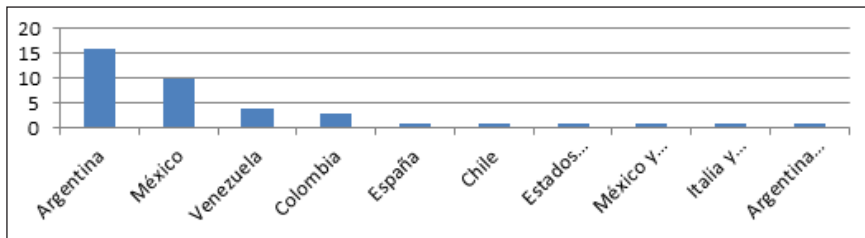


Figura 2. País donde se desarrolló la investigación

La preponderancia de Argentina está dada centralmente por los desarrollos gestados al interior de dos equipos de investigación. Uno, el trabajo dirigido por Elvira Narvaja, presentado en el 2003 durante un evento académico como un proyecto de investigación interinstitucional (Di Stefano, 2003). Este pretendía indagar las características mediante las que se expresa el problema de la escritura en posgrado, así como profundizar en el conocimiento sobre el modo en que las prácticas de

escritura contribuyen al desarrollo del pensamiento en ese nivel educativo. En el marco de este trabajo se desarrollaron varias investigaciones en diversos posgrados de instituciones argentinas como la Universidad de Buenos Aires, el Instituto Balseiro, Universidad Nacional del Comahue y la Universidad Nacional de General San Martín.

Dos, el conjunto de investigaciones desarrolladas por el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM), equipo de investigación liderado por Paula Carlino, quien también participó en el primer conjunto de trabajos. Ambos grupos de trabajo se han concentrado en explorar, desde una perspectiva didáctica y sociocultural, el asunto de la escritura en el posgrado y son referencia para gran parte de los demás incluidos en esta revisión. Después de Argentina está México, lo cual podría justificarse por la elevada concentración de estudiantes de posgrados de Latinoamérica en este país y en Brasil, los cuales suman la mitad del total (García, 2013).

Nivel de Formación

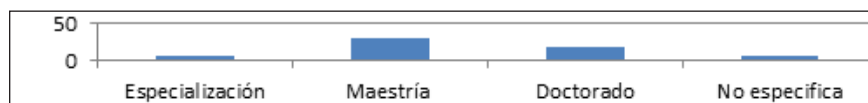


Figura 3. Nivel de Formación

Algunos trabajos han indagado sobre lo que sucede en el interior de varios niveles de formación simultáneamente, no obstante interesa mostrar en esta gráfica la diferencia entre los tres niveles, por lo que se hizo un conteo particular por cada uno. Se observa una preponderancia de trabajos que exploran los niveles de maestría y doctorado sobre aquellos que se han ocupado del nivel de especialización. Esto se comprende porque ha habido en gran parte de los estudios un marcado interés por explorar las prácticas y procesos de escritura ligados a la elaboración de la llamada tesis y solo en los primeros es usual incluirla como requisito de graduación.

Ahora bien, en Latinoamérica es superior la oferta académica en el nivel de maestría comparada con la de doctorado. En Colombia, por ejemplo, en el período comprendido entre 2002 y 2005, las maestrías representaron el 17.8 % de los programas de posgrado, mientras que los

doctorados solo el 0.2%. Esto también puede contribuir a explicar la mayor cantidad de trabajos desarrollados en maestrías, con relación a los realizados en doctorados, sumado a que la emergencia de este último nivel de formación posgradual es posterior a sus precedentes.

Tipo de Población abordada

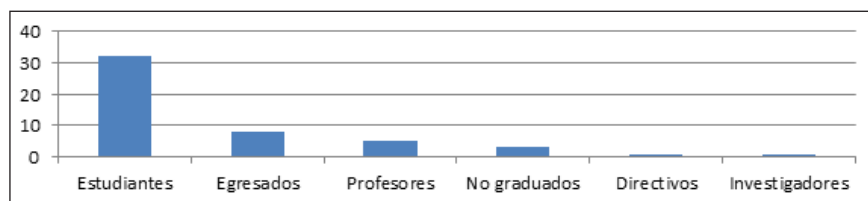


Figura 4. Población

Así como en la gráfica anterior, se hizo una sumatoria diferenciada que explica un total superior al número de investigaciones analizadas, dado que algunos estudios han asumido como población dos o más de los grupos identificados en la figura 4.

El grupo poblacional en el que predominantemente se ha indagado la información en las investigaciones revisadas está constituido por los estudiantes; estos fueron sujeto de estudio en 32 de los 39 proyectos revisados. Aquí se incluyen aquellos trabajos que se centraron en analizar los textos producidos por ellos, a pesar de que los textos mismos puedan ser considerados como población, para visibilizar que a través de sus producciones escritas los investigadores se han aproximado al nivel de desempeño o a los recursos discursivos de los estudiantes de posgrado. Vale la pena resaltar que 20 de los 39 proyectos se concentraron en la fase final de la formación posgradual, justamente cuando los estudiantes desarrollan su tesis, mientras que otros 11 exploran un momento determinado que no especifican. No se identificaron trabajos que examinen lo que sucede a lo largo de un programa académico, desde su inicio hasta su culminación, a pesar de la frecuente recomendación de ofrecer apoyo a la escritura a través de toda la estructura curricular.

Los egresados, por su parte, han sido población consultada centralmente en los estudios orientados a indagar por los factores favorecedores u obstaculizadores de la culminación de la tesis. Los trabajos que han indagado por la población docente se han concentrado

en sus prácticas de evaluación (Mendoza, 2014) o en los factores que consideran facilitadores u obstaculizadores de la culminación de la tesis por parte de sus estudiantes cuando se trata de profesores especialistas en el campo de formación posgradual (Ochoa, 2009; Reisin & Carlino, 2009). Además, algunos trabajos dan cuenta de las prácticas pedagógicas que, sobre la escritura, desarrollan especialistas en lengua (Carlino, 2009; Mostacero, 2013), cuando contribuyen a la formación posgradual de sujetos en el mismo campo. No se encontraron trabajos que indaguen por las prácticas pedagógicas que, sobre la escritura, desarrollen profesores no especialistas en lenguaje, sino en el campo de formación posgradual.

Ciencias en las que se inscriben los programas académicos explorados

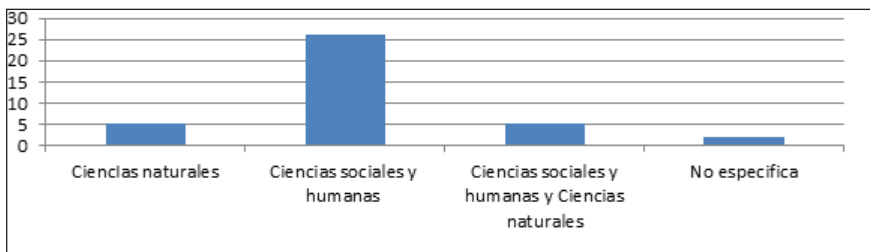


Figura 5. Ciencias en las que se inscriben los programas académicos explorados

En cuanto a los tipos de ciencias en los que se inscriben los programas de posgrado objeto de indagación en los trabajos consultados, es predominante el de Ciencias sociales y humanas, lo que puede explicarse justamente por tratarse del campo de formación de los docentes-investigadores, autores de los trabajos analizados, que usualmente trabajan con quienes se forman en su mismo campo. También puede corresponder a la importante expansión de los programas de posgrado en Ciencias sociales y humanas en América Latina en las últimas dos décadas (Luchilo, 2010).

Vale la pena señalar que 16 de los 39 proyectos de investigación analizados fueron desarrollados en programas de formación posgradual en educación, tratándose del campo disciplinario específico más explorado. Otros incluidos en las ciencias sociales y humanas son programas de análisis del discurso, psicología, lingüística e historia del arte; mientras que física, fisiología y biología son programas de formación posgradual de las ciencias naturales explorados en las investigaciones.

Temas explorados

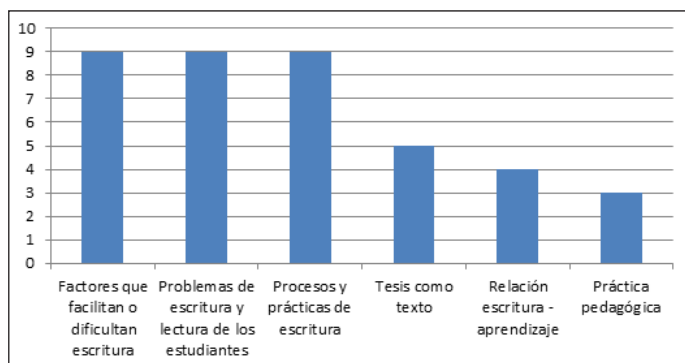


Figura 6. Temas explorados

Los temas explorados por el conjunto de investigaciones consideradas en el corpus de análisis pueden clasificarse en seis ejes en orden de mayor a menor frecuencia: *factores que facilitan o dificultan la escritura*, *problemas de escritura y lectura de los estudiantes* y *procesos y prácticas de escritura*, con el mismo número de trabajos; seguidos por *tesis como texto*, *relación escritura-aprendizaje* y *práctica pedagógica*. Aunque algunos trabajos indagan más de uno de los temas aquí señalados, se seleccionó el que se abordaba centralmente en el texto analizado para este artículo.

El primer eje está integrado por investigaciones orientadas a explorar factores de índole institucional y personal que facilitan u obstaculizan la culminación de los estudios de posgrado o específicamente la finalización de la tesis. A nivel institucional, se encontró que otorgar becas, alentar la presentación de avances del proyecto en eventos académicos, incluir a los tesistas en equipos de investigación y apoyar el reconocimiento y la formación de los tutores son dispositivos implementados por algunas universidades que promueven la integración académica de los tesistas y facilitan la culminación de la tesis (Carlino, 2008b; Reisin & Carlino, 2009; Hirschoorn, 2012).

Al contrario, la falta de soporte institucional con relación a las formas, tiempos y espacios de apoyo para la realización de la tesis podría estar asociada a la dificultad para que esta pueda terminarse satisfactoriamente (Reisin & Carlino, 2009). En un estudio realizado a partir del análisis de casos documentados de manera desigual, Carlino identificó diferencias en los procesos que atraviesan los tesistas de

acuerdo con cinco factores, usualmente interdependientes. El estudio reveló que hacer una tesis es una tarea que se percibe con más angustia por quienes: a) la desarrollan en el marco de las ciencias sociales, b) están ajenos a un equipo de investigación, c) cuentan con escasa experiencia investigativa, d) disponen solo de ratos libres para hacerla y e) no cuentan con un director que les dedique el tiempo que requieren (Carlino, 2005c).

Por otra parte, entre los factores personales analizados en las investigaciones objeto de estudio, se encontró que los apoyos que los tesistas reciben de su núcleo familiar, el interés del participante por la investigación y el tiempo que le dedicaban a la misma contribuyen a la culminación de la tesis (Reisin & Carlino, 2009). También se ha señalado que las ayudas emocionales, financieras y académicas brindadas por los vínculos personales del tesista son necesarias pero no suficientes (Colombo, 2014), mientras que las interacciones con pares –otros tesistas, integrantes de grupos de investigación o becarios–, brindan apoyos de tipo académico y emocional acerca de saberes procedimentales o prácticos que contribuyen a la finalización de las tesis (Colombo & Cartolari, 2013).

Por último, se plantea que escribir una tesis supone, entre otras condiciones individuales, el concurso de capacidades cognitivas previas –como la capacidad de soportar críticas y de revisar un documento–, así como procesos que únicamente se desarrollan durante la actividad misma de escritura: elaboración de reseñas críticas y manejo de diversas fuentes (Ochoa, 2009, 2011). Esto explica que la escritura sea percibida como una de las tareas más difíciles durante todo el desarrollo de la tesis y que las dificultades para escribir afecten directamente la culminación del posgrado (Hirschorn, 2012). Algunas de esas dificultades fueron identificadas en el segundo eje temático denominado *problemas de lectura y escritura de los estudiantes*, asunto que se aborda a continuación.

El grupo de trabajos incluidos en este segundo eje se concentró en identificar, mediante la revisión de avances de tesis y realización de entrevistas a estudiantes, sus dificultades de escritura. Los resultados suelen ser listas extensas de problemas de diversa índole que incluyen desde errores de ortografía y puntuación, hasta dificultades para asumir la posición de autor de sus propios textos.

Por ejemplo, un estudio encontró que en los tesistas existe falta de claridad y orden para la expresión de ideas centrales, dificultades para

posicionarse como autor y errores gramaticales (Martín, 2012); otro reveló un uso inadecuado e insuficiente de vocabulario, dificultades en el dominio expresivo y carente capacidad de concreción (Sánchez, Reyes, & Villalobos, 2009). Igualmente, se identificaron problemas como desconocimiento del género tesis (Martín & Carvajal, 2011) y débil apropiación de la escritura, lo cual se traduce en la producción de textos incoherentes (Aguilar & Fregoso, 2013a). En otro trabajo, a partir de la revisión bibliográfica y el análisis de sus propios casos como estudiantes de posgrado, dos autoras clasifican los problemas que los escritores noveles en el área de la pedagogía experimentan al escribir en cada fase del proceso: antes, durante y después de la escritura (Rodríguez & García, 2015). En la primera fase incluyen problemáticas relacionadas con la situación de comunicación, el tipo textual, la planeación de la escritura y con aspectos emocionales relacionados con la tarea. Para la segunda etapa, durante la escritura, las autoras señalan que las dificultades están relacionadas con la falta de pericia en el uso de recursos escriturales propios del texto académico, mientras que después de la escritura están relacionadas con la revisión textual.

La investigación de Rodríguez (2011), por su parte, indagó por las dificultades para redactar textos que hacen parte de un trabajo académico al interior de seminarios en un programa de maestría. Destaca que estos textos pueden ser posteriormente incorporados a los avances de investigación y, por tanto, afectar la misma tesis. Una investigación incluida en este eje tuvo entre sus objetivos recopilar muestras específicamente de errores o falta de citación en textos producidos por estudiantes de maestría, que permitieran ilustrar los diferentes tipos de conflicto que enfrentan a la hora de referir las fuentes bibliográficas y las posibles soluciones para ayudarles a no incurrir en la apropiación indebida de ideas en el ámbito académico (Ainciburu, 2014).

Los autores que exploraron los problemas de lectura o escritura en posgrado usualmente toman sus estudios como evidencia para sustentar una propuesta de intervención pedagógica en los contextos en que fueron llevados a cabo y, en general, para evidenciar la necesidad de promover la enseñanza de la escritura en este nivel educativo.

Por otra parte, el tercer eje temático estuvo integrado por trabajos orientados a analizar los *procesos y prácticas de escritura* que llevan a cabo los estudiantes para cumplir con las demandas de sus profesores.

Exploraron las estrategias metacognitivas desarrolladas por los estudiantes a la hora de escribir (Chirinos, 2012; Castelló, 2008; Castelló, González, & Iñesta, 2010; Mostacero, 2013), las prácticas y procedimientos que refieren desarrollar los estudiantes para producir un documento escrito solicitado en la universidad, bien fuera en trabajo individual o en interacción con otros (Martín, 2012; Martín & Carvajal, 2011) o las concepciones o representaciones que soportan tales actuaciones (Difabio, 2012, 2013; Moya et al., 2013).

También se incluyen en este eje trabajos orientados a conocer los procesos y dinámicas que permiten, al interior de programas de doctorado en ciencias naturales, la formación de los estudiantes como autores (Carrasco & Kent, 2013), las maneras en que se construyen algunos rasgos de autonomía de los doctorandos, a través de la producción académica demandada por la institución en la que se forman y por el campo disciplinario específico (Mata & Carrasco, 2013) y los usos que hacen de tecnologías de información y comunicación para la revisión de textos, publicación y colaboración durante su formación en investigación (Conde, Kent, & Díaz, 2013). Estos tres últimos trabajos se enmarcan en un proyecto general orientado a estudiar las trayectorias de formación de científicos, dirigido por Carrasco y Kent de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

El grupo de investigaciones incluidas en el eje temático *tesis como texto* se caracterizan porque se han dirigido a analizar tesis como productos escritos en los que se pueden identificar determinados rasgos. Dos de ellas se propusieron caracterizar las tesis como género en un determinado campo del saber: una en física, desde un enfoque lingüístico sistémico funcional (Montemayor, 2009) y otra específicamente en psicoanálisis (Savio, 2012). Otros estudios estuvieron encaminados a identificar las maneras en que los tesisistas resuelven algunas exigencias particulares del género; tal es el caso de trabajos que pretendía aportar a la clasificación de los tipos de recapitulación recurrentes en las tesis (Nogueira, 2010), analizar los recursos de valoración utilizados en las partes iniciales y finales de tesis en ciencias físicas y en humanidades (Montemayor, 2012), determinar diferencias disciplinarias en el uso de la citación en tesis doctorales de biología y física (Gallardo, 2010) o analizar las marcas de primera persona para relevar los modos en que los tesisistas construyen su imagen en el texto (Savio, 2010a, 2010b).

Otro tema abordado en las investigaciones analizadas es la *relación entre escritura y aprendizaje*. Estos trabajos se basan en la idea según la cual los textos escritos por los estudiantes de posgrado revelan las maneras en que ellos han comprendido determinados contenidos propuestos en sus programas de formación. A diferencia del grupo de trabajos incluidos en el eje *tesis como texto*, aquí no interesan los textos escritos por los estudiantes como géneros que cumplen ciertas características estructurales y discursivas, sino como constructos que dan cuenta de los niveles de apropiación conceptual de los autores. En dos de estos estudios se analizaron monografías solicitadas a los estudiantes en el marco de seminarios de posgrado. Uno sostuvo como hipótesis que la escritura de una monografía permite ver las dificultades que tiene el alumno para articular los saberes disciplinarios construidos en su carrera de grado con los nuevos que se proponen en un seminario y los problemas implicados en la construcción de un saber interdisciplinario esperado a nivel de posgrado (Di Stefano, 2009). El otro estuvo orientado a explicar algunos de los problemas a los que se enfrenta el profesor, en su rol de evaluador de trabajos monográficos de postgrado, debido a que sus expectativas con respecto al grado de desarrollo de redes conceptuales por parte de los estudiantes no necesariamente concuerdan con el desarrollo real logrado que se manifiesta en el discurso escrito (Kiczkovsky, 2009).

Otros dos trabajos incluidos en este eje temático analizaron evidencias de que las sucesivas reescrituras del proyecto de tesis o de la introducción del informe final contribuyen, respectivamente, al proceso de aprendizaje de un campo disciplinario particular (Vitale, 2009) o a la cualificación de las representaciones que sobre el género tesis tiene el autor, al permitirle pasar de asumirlo como un informe de tareas realizadas a comprenderlo como el producto final de un trabajo de investigación y reflexión (Pereira & Di Stefano, 2009).

En el último eje temático, *práctica pedagógica*, se incluyeron tres investigaciones que focalizan las actuaciones de los docentes sobre la escritura. En una de ellas se les pregunta directamente a los profesores por sus prácticas para evaluar el conocimiento de sus estudiantes, la importancia que atribuyen a la escritura en el posgrado y el orden en que jerarquizan las habilidades de escritura que consideran importantes para que sus estudiantes sean académicamente competentes (Mendoza, 2014). Por su parte, Colombo y Zambrano (2013) indagaron, mediante la

voz de los estudiantes, por los tipos de textos que los docentes solicitan escribir en los seminarios, mientras que Carlino (2009) analizó sus propias prácticas pedagógicas mediante un proceso de investigación acción.

Lo que proponen los investigadores

La revisión de los apartados finales –usualmente denominados conclusiones– de los documentos objeto de análisis, permitió identificar lo que proponen los autores a partir de sus hallazgos, bien sea en términos de las intervenciones que según ellos deben realizarse sobre la escritura en el posgrado –lo que debe hacerse– o en términos de las investigaciones que les parece pertinente llevar a cabo –lo que debe investigarse–. Es marcadamente superior el número de recomendaciones del primer tipo en comparación con el de las del segundo, lo cual evidencia la tendencia a orientar la investigación hacia la cualificación de la práctica pedagógica. También podría evidenciar que la escritura en el posgrado es actualmente un campo más “de aplicación” que de conceptualización, toda vez que no se identifican recomendaciones sobre la necesidad de discutir, reelaborar o proponer conceptos o teorías sobre el tema abordado.

Con respecto a lo que debe hacerse, los investigadores hacen recomendaciones sobre acciones por desarrollar en las clases y otras de talante institucional. Sobre las primeras, si bien los investigadores parecen estar de acuerdo en que los programas de posgrado deben responsabilizarse de la escritura de sus estudiantes, se identifican diferentes posiciones con respecto a qué debe enseñarse, cómo hacerlo, para qué hacerlo y quién debería encargarse.

Sobre qué enseñar, los investigadores proponen, según su orientación, contenidos muy diversos que incluyen aspectos grafemáticos, lexicales, verbales, sintácticos, semánticos y ortográficos (Fregoso, 2008), recursos y mecanismos discursivos que permitan a los estudiantes enfrentar conscientemente retos escriturales como dejar clara una tesis, argumentar a su favor, formular cuestiones y discutir las en su campo disciplinario (Castelló et al., 2010) o cómo usar las funciones persuasivas en distintas partes de la tesis (Montemayor, 2012). El control del proceso de producción mediante el uso de estrategias metacognitivas es otro objeto de enseñanza sugerido (Castelló et al., 2010; Mostacero, 2013). También se propone enseñar sobre los textos científicos (Aguilar &

Fregoso, 2013b) o cómo manejar determinados géneros propios de su campo disciplinario (Colombo & Zambrano, 2013).

En cuanto a cómo hacerse cargo de la escritura en el aula de posgrado, se defiende la pertinencia de evaluar los niveles de partida, mediante un instrumento confiable, con miras a proponer un andamiaje adecuado (Difabio, 2013). Para contribuir a la formación escritural de los estudiantes, hay quienes señalan la necesidad de la enseñanza o instrucción explícita (Mendoza, 2014; Ainciburo, 2014), lo que podría corresponder a visibilizar los conocimientos, que usualmente se manejan tácitamente dentro de cada comunidad disciplinaria, sobre los textos que producen (Colombo & Zambrano, 2013). De otros trabajos se derivan propuestas pedagógicas puntuales en coherencia con la enseñanza explícita, como promover el acceso a lectores de prueba a lo largo del desarrollo de la tesis (Colombo, Cartolari, & Zambrano, 2014), o la exploración de los géneros tesis y proyectos de tesis, la elaboración de un diario de tesis y la revisión entre pares (Carlino, 2009). Vale la pena avanzar en esta discusión a la luz de planteamientos que defienden la participación de los estudiantes en prácticas genuinas de producción textual realizadas en un trabajo conjunto con expertos en el campo de formación, por encima de la enseñanza explícita.

Con relación a quién debe responsabilizarse de contribuir a la formación escritural de los estudiantes de posgrado, autores revisados reconocen que todas las áreas del conocimiento son permeadas por la lectura y la escritura (Triana, 2015), por lo que sugieren un trabajo interdisciplinario en el que destacan el aporte de los expertos en estos procesos a los diferentes docentes del posgrado (Chirinos, 2012). Hay quienes destacan la intervención de especialistas en escritura primordialmente para potenciar el valor epistémico de la escritura. Llama la atención que no se destaque el aporte que puede hacer el especialista en el campo de formación posgradual al experto en escritura, si acepta que son justamente los primeros quienes conocen y ejercen las prácticas discursivas propias de su campo del saber. Además de los docentes, se propone el apoyo a los tesisistas de parte de otros profesionales como los bibliotecarios, quienes podrían ayudarlos en la revisión de literatura y en la escritura de la tesis (Hirschroon, 2012), y de los integrantes del comité revisor, dado que son considerados por los tesisistas como los principales modelos para la escritura (Martín, 2012).

Por último, respecto a para qué desarrollar acciones que promuevan la escritura en el posgrado, se percibe en algunos trabajos una mirada remedial, toda vez que justifican la necesidad de desarrollar acciones tendientes a corregir, sin importar la carrera o el nivel de estudios, los problemas de redacción identificados en estudios diagnósticos (Fregoso, 2008), a pesar de la gran cantidad de trabajos que reconocen la necesidad de apoyar el ingreso a una nueva comunidad académica por los retos propios que ello implica. Algunos investigadores señalan como objetivo de la intervención sobre escritura en posgrado, el incremento de las tasas de titulación (Colombo et al., 2014; Carlino, 2005c) en el tiempo establecido por los programas y con menor padecimiento del que se identifica en los hallazgos de las investigaciones desarrolladas (Carlino, 2005b). Otros parecen atribuir más peso a la formación escritural orientada a la publicación, pues consideran que “sin ella los resultados de investigación que se traducen en ponencias, artículos, capítulos o libros se enfrentan a la dificultad de no ser aceptadas o publicadas por la falta de claridad, precisión o coherencia del lenguaje” (Sánchez et al., 2009, p. 11). Estos dos objetivos son, sin duda, importantes a la luz de las pobres cifras sobre titulación de programas de posgrado y sobre publicación científica en Latinoamérica, pero resulta conveniente ir más allá, pues se corre el riesgo de que, a pesar de cumplir ambos objetivos, no se contribuya a la formación posgradual rigurosa de los sujetos, ni al incremento de la calidad científica. En ese sentido, el trabajo de Winfield, Topete y Cuellar (2014) invita a dimensionar la importancia de la escritura mucho más allá de la graduación. Estos autores hacen un llamado a desarrollar acciones orientadas a mejorar, tanto la gestión de la calidad como la relevancia de la producción escrita de los grupos académicos y de la formación doctoral.

Las recomendaciones sobre qué hacer a nivel institucional incluyen formación de asesores (Martín, 2012) y mayor respaldo y estructura a las prácticas de supervisión (Colombo et al., 2014). Se sugiere además apoyar la labor de los tesisistas mediante su inserción en grupos de pares, (Colombo & Cartolari, 2013), en equipos de investigación (Colombo et al., 2014), o sus sustitutos (Carlino, 2005b) o en grupos de escritura (Colombo et al., 2014). Además, ofrecer talleres de tesis extendidos en el tiempo, que involucren formación metodológica y escritural, así como también espacios para la elaboración de los desafíos emocionales implicados

en la elaboración de este género (Carlino, 2005c). También se hace un llamado a establecer políticas institucionales como incluir la enseñanza del español académico de manera obligatoria en los programas de posgrados (Ainciburo, 2014).

Ahora bien, las recomendaciones relacionadas con las investigaciones que conviene desarrollar incluyen temas y orientaciones metodológicas particulares. Con el ánimo de complementar sus hallazgos, algunos autores recomiendan ampliar la población sujeto de estudio (Difabio, 2013; Gallardo, 2010), volver a estudiarla en condiciones actuales (Hirschroon, 2012) o diversificarla; incrementar y contrastar los programas disciplinarios, (Colombo & Zambrano, 2013; Sabaj, 2009), así como hacer réplicas (Contreras, 2009; Sabaj, 2009). También aproximarse al mismo objeto de investigación desde otra perspectiva metodológica (Sabaj, 2009), o mediante otros instrumentos (Aguilar & Fregoso, 2013b).

Por último, los autores recomiendan nuevos temas de investigación como la articulación entre los programas de posgrado y el ámbito profesional o académico; profundizar en las demandas de escritura que se hacen a los estudiantes (Colombo & Zambrano, 2013), además de realizar un estudio comparativo y diacrónico de textos académicos propios de las ciencias humanas y las ciencias naturales (Gallardo, 2010).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir de los trabajos analizados es posible reconocer la escritura en el posgrado como un conjunto de procesos y de prácticas que se configuran desde las particularidades de los estudiantes –sus capacidades, los vínculos que establecen y los apoyos con los que cuentan– los campos del saber en los que se forman, las condiciones pedagógicas e institucionales en las que se llevan a cabo y las políticas nacionales e internacionales con respecto a la investigación, la formación posgradual y la publicación.

En ese sentido, el breve recorrido de la investigación sobre escritura en este nivel de formación ha posibilitado explorar diversas aristas y dimensiones. Sin embargo, se identifican tendencias como focalizar el nivel de maestría por encima de la especialización y el doctorado; la fase final de formación posgradual –justo cuando los estudiantes se dedican a desarrollar la tesis una vez han concluido los seminarios– y la población

estudiantil, en detrimento de trabajos que se pregunten por los docentes y otros actores involucrados en las prácticas de escritura del posgrado de manera directa o indirecta. Así mismo, se identificó la tendencia a explorar programas de formación en ciencias sociales y humanas, así como los temas *factores que facilitan o dificultan la escritura, problemas de escritura de los estudiantes y procesos y prácticas de producción textual*.

Visibilizar estas tendencias permite proponer trabajos que parece necesario realizar en la emergencia de nuevos estudios acerca de la escritura en el posgrado. El marcado interés de los investigadores por aportar a la enseñanza de la escritura en el posgrado podría demandar la necesidad de desarrollar trabajos que focalicen justamente las prácticas pedagógicas, pues lo que debe hacer el profesor no se deriva exclusivamente de los desempeños, procesos y prácticas de los estudiantes, temáticas centralmente investigadas en los trabajos revisados. Vendrían bien, entonces, trabajos cualitativos que den cuenta de las prácticas que desarrollan los profesores con la intención de aportar a la escritura de sus estudiantes; pero también de aquellos que sin esa intención logran contribuir a la formación de sujetos capaces de usar la escritura como una herramienta para aprender, pensar y configurarse como autor en una comunidad científica. En atención a lo anterior, parece particularmente deseable explorar, en contextos con “altos indicadores de logros escriturales”, las prácticas pedagógicas que allí desarrollan profesores especialistas en el campo del saber en el que se forman los estudiantes de posgrado, solos o en interacción con un especialista en escritura. Conocer esas prácticas y sus condiciones de posibilidad puede contribuir al avance del campo de aplicación de la escritura en posgrado.

También parece conveniente indagar por otros actores y contextos, por fuera del espacio exclusivamente áulico, que influyen en las prácticas escriturales del posgrado, tales como prácticas y reglas de publicación científica y política pública de financiación de la investigación, desarrollo y tecnología. Trabajos sobre este tema podrían aportar a dimensionar y analizar la interacción entre tales sujetos y contextos, y lo que sucede al interior de los programas de posgrado sobre la escritura.

Además, parece requerirse de estudios que pongan en cuestión el ideal de la titulación como la meta de la formación escritural, tal vez mediante el análisis de las relaciones entre las prácticas pedagógicas sobre escritura y las trayectorias escriturales, científicas y académicas que

construyen los egresados. El análisis del impacto científico y social, tanto de las tesis como de la futura producción intelectual de los graduados, también podría aportar al propósito señalado.

Por otro lado, los hallazgos de este trabajo podrían animar a la realización de investigaciones orientadas al diseño y validación de instrumentos que sirvan para valorar las transformaciones de las prácticas y productos escriturales de los estudiantes y el impacto que en ellos tienen de las intervenciones pedagógicas, para que las percepciones de los actores no sea el único indicador de éxito.

Por último, trabajos longitudinales, tanto cuantitativos como cualitativos o mixtos, desde el inicio hasta el final de la formación posgradual, podrían contribuir a analizar las relaciones entre las prácticas de escritura desarrolladas en el marco de los seminarios y aquellas que tienen lugar durante el desarrollo de la tesis y evaluar la pertinencia de la continuidad entre ellas.

REFERENCIAS

- Aguilar, L., & Fregoso, G. (Septiembre, 2013a). La literacidad académica en estudiantes de posgrado: límites y principios de una práctica académica. *XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura*. Congreso llevado a cabo en Puebla, México.
- Aguilar, L., & Fregoso, G. (2013b). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 413-435. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774005.pdf>
- Ainciburu, M. C. (2014). El plagio en la escritura académica de posgrado y su influencia en la práctica ele. Herramientas antiplagio y su uso en ámbito universitario. En N. M. Contreras (Ed.), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 33-42). España: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de lingüística*, 24, 41-62. Recuperado de <http://www.aacademica.org/paula.carlino/196.pdf>
- Carlino, P. (Noviembre, 2005a). La escritura en la investigación. Trabajo presentado en el Seminario permanente de investigación de la maestría en educación de la UdeSA, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.aacademica.org/instituto.de.lingoistica.de.la.universidad.de.buenos.aires/box/paula.carlino/66.pdf>

- Carlino, P. (2005b). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19980>
- Carlino, P. (Julio, 2005c). Revisión entre pares un proceso y una práctica social que los posgrados pueden enseñar. *X Congreso Nacional de Lingüística A 400 años de la publicación de El Quijote*. Congreso llevado a cabo por la Sociedad Argentina de Lingüística y la Universidad Católica de Salta, Argentina. Recuperado de <https://sites.google.com/site/giceolem2010/posgrado>
- Carlino, P. (2008a). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y vida*, 29(2), 20-31.
- Carlino, P. (Septiembre, 2008b). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento. *Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*. Encuentro llevado a cabo en Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/paula-carlino-desafios-para-hacer-una-tesis-de-posgrado-breve-2008pdf-Wx7q8-articulo.pdf>
- Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. En E. Narvaja (Ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp.220-239). Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200003&script=sci_arttext
- Carrasco, A., & Kent, R. (Septiembre, 2013). Autoría como proceso formativo en el doctorado y como recurso de reconocimiento del saber especializado. *XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura*. Congreso llevado a cabo en Puebla, México.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- 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. M. Gubern (Coords.), *Miradas y voces: investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 75-89). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2552137>
- Castelló, M., González, D., & Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista española de pedagogía*, 68(247), 521-537. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/20101122428/vol.-lxviii-2010/n%C2%BA-247-septiembre-diciembre-2010/la-regulacion-de-la-escritura-academica-en-el-doctorado-el-impacto-de-la-revision-colaborativa-en-los-textos.html>
- Chirinos, N. (2012). Estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora en el desarrollo de los trabajos de grado. *Zona Próxima*,

- (17), 142-153. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/cbcaf7816d31ec9844b31611d54e4c25/1?pq-origsite=gscholar>
- Colombo, L. (2014). Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(2), 81-96. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/831/945>
- Colombo, L., & Cartolari, M. (Noviembre, 2013). La escritura de las tesis: el rol de las relaciones entre pares. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación noveno encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Congreso llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina.
- Colombo, L., Cartolari, M., & Zambrano, J. (Abril, 2014). Los lectores de textos intermedios: una ayuda clave en el proceso de las tesis. *Tercer encuentro nacional de Investigadores en Desarrollo Cognitivo y Educación*. Encuentro llevado a cabo en San Carlos de Bariloche, Argentina.
- Colombo, L., & Zambrano, J. (2013). ¿Que escriben los estudiantes de posgrado? Tipos de textos solicitados en seminarios. *Forma y Función*, 26(2), 41-55. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/v26n2/v26n2a02.pdf>
- Conde, B., Kent, R., & Díaz, L. (Septiembre, 2013). Uso de las Tecnologías de Información y Comunicación para la revisión de textos, publicación y colaboración por estudiantes de doctorado en diferentes disciplinas. *XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura*. Congreso llevado a cabo en Puebla, México.
- Conde, S. (2013). Problemas para terminar una tesis de posgrado. *Revista Borrromeo*, (4), 768-775.
- Contreras, A. (2009). Dificultades en la construcción de textos académicos en los estudiantes de postgrado. *Evaluación e investigación*, 4(1), 37-52. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/37084/1/articulo3.pdf>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Phoenix: The oryx press.
- Difabio, H. (2012). Hacia un Inventario de Escritura Académica en el Posgrado. *Revista de orientación educacional*, 26(49), 37-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554495>
- Difabio, H. (2013). Evaluación de las concepciones de escritura académica en doctorandos en educación. *Revista Actualidades investigativas en educación*, 13(3), 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878011.pdf>
- Di Stefano, M. (Mayo, 2003). Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura Comprensión y producción de textos escritos: de la reflexión a la práctica en el aula*. Congreso llevado a cabo en Valparaíso, Chile.

- Di Stefano, M. (2009). La escritura de monografías en posgrado en ciencias sociales. En E. Narvaja (Ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 84 - 102). Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Escalante, E. (2010). Un análisis descriptivo y fenomenológico de problemas en la elaboración de tesis de maestría. *Reencuentro*, (57), 38-47. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34012514006>
- Fregoso, G. (2008). Problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y maestría. *Revista Universidad EAFIT*, 44(149), 9-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/215/21514903.pdf>
- Gallardo, S. (2010). La citación en tesis doctorales de biología y lingüística. *Íkala revista de lenguaje y cultura*, 15(26), 153-177. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-34322010000300005&script=sci_arttext
- García, C. (2003). Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En M. Mollis (Comp.), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 17-37). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109010429/mollis.pdf#page=14>
- García, C. (2013). Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina. *Revista iberoamericana de educación superior*, 4(9), 21-33. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722013000100002
- Hidalgo, C., & Passarella, V. (2009a). Encuesta "Escritura y producción de conocimientos en carreras de posgrado" administrada a estudiantes de posgrado de diversas instituciones de Argentina y Chile (2005 - 2006). En E. Narvaja (Ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 62- 73). Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Hidalgo, C., & Passarella, V. (2009b). Tesistas y directores: Una relación compleja e irregular. En E. Narvaja (Ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp.74-102). Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Hirschhorn, A. N. (2012). *Factores que facilitan y que dificultan la culminación de las tesis. Análisis comparado de tres escuelas de postgrado en ciencias agropecuarias (Argentina)* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Mar del Plata). Recuperado de <http://nulan.mdp.edu.ar/1625/>
- Kiczkovsky, S. (2009). La monografía: una perspectiva conceptual. En E. Narvaja (Ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp.103-120). Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Luchilo, L. (2010). *Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Martín, G. G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave. *CPU-e, Revista de*

- Investigación Educativa*, (15), 69-86. Recuperado de <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/21>
- Martín, G. G., & Carvajal, M. (Noviembre, 2011). La escritura de tesis, su proceso y dificultades en una Maestría en investigación educativa. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Congreso llevado a cabo en Monterrey, México.
- Mata, J., & Carrasco, A. (Septiembre, 2013). Escritura académica como ruta de la autonomía científica. *XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura*. Congreso llevado a cabo en Puebla, México.
- Mendoza, A. (2014). Las prácticas de evaluación docente y las habilidades de escritura requeridas en el nivel posgrado. *Innovación educativa*, 14(66), 147-175. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732014000300009&script=sci_arttext
- Mendoza, N. H., & Mendoza, L. A. (Octubre, 2008). El aprendizaje de los momentos fundamentales y de los escriturales en la investigación académica, desde la óptica de los estudiantes de postgrado. *IV jornada de investigación e innovación educativa creatividad e innovación en contextos socioeducativos de cambios*. Conferencia llevada a cabo en Barquisimeto, Venezuela.
- Montemayor, A. (2009). La tesis de posgrado en ciencias ‘duras’ desde una perspectiva sistémico-funcional. En E. Narvaja (Ed.), *Escritura y Producción de Conocimiento en las Carreras de Posgrado* (pp.185-2002). Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Montemayor, A. (Marzo, 2012). Dirección de tesis: reflexiones en torno a los recursos de valoración en tesis de posgrado. *I Congreso de la Delegación Argentina de la ALFAL y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica*. Congreso llevado a cabo en La Plata, Argentina.
- Mostacero, R. (2013). Construcción de la reseña crítica mediante estrategias metacognitivas. *Lenguaje*, 41(1), 169-200. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v41n1/v41n1a08.pdf>
- Moya, C., Vanegas, I., & González, C. (2013). *Escribir hoy en el posgrado. Escritura académica y producción de conocimiento*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Murillo, M. (2015). *El estado del arte de la lectura y la escritura en la Universidad*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Narvaja, E. (Ed.). (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Nogueira, S. (Agosto, 2010). La recapitulación en la escritura y reescritura de tesis. *Congreso regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura: “Cultura escrita y políticas pedagógicas en las sociedades latinoamericanas actuales”*. Congreso llevado a cabo en Los Polvorines, Buenos Aires.

- Ochoa, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma y función*, 22(2), 93-119. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/rt/printerFriendly/23762/36060>
- Ochoa, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. *Revista Entornos*, (24), 171-184. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798839>
- Ortiz, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 16(28), 17-41. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-34322011000200002&script=sci_abstract
- Pereira, C., & Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista signos*, 40(64), 405-430. Recuperado de <http://www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>.
- Pereira, C., & Di Stefano, M. (2009). Representaciones acerca de la tesis doctoral en las reescrituras de la Introducción. Un estudio de caso. En E. Narvaja (Ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 209-226). Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Reisin, S., & Carlino, P. (Agosto, 2009). Factores que favorecen u obstaculizan la finalización de una maestría en ciencias sociales. El punto de vista de los involucrados. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Congreso llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina.
- Rietveldt, F., & Vera, L. (2012). Factores que influyen en el proceso de elaboración de la tesis de grado. *Omnia*, 18(2), 109-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=73723402008>
- Rodríguez, B., & García, L. (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, S. (Noviembre, 2011). La producción escrita en el contexto de la maestría en pedagogía de la FES Aragón en la UNAM: una propuesta desde el enfoque comunicativo. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Congreso llevado a cabo en Monterrey, México.
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos*, 42(69), 107-127. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v42n69/a06.pdf>
- Sabino, C. (1994). *Cómo hacer una tesis*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Sánchez, L., Reyes, E., & Villalobos, E. (Septiembre, 2009). Redacción, carencia en los programas de formación de investigadores. Estudio diagnóstico

- en estudiantes de posgrado. *X Congreso nacional de investigación educativa*. Congreso llevado a cabo en Veracruz, México.
- Savio, A. K. (2010a). Las huellas del autor en el discurso académico: un estudio sobre tesis de psicoanalistas argentinos. *Lenguaje*, 38(2), 563-590. Recuperado de <http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/Lenguaje/article/view/381>
- Savio, A. K. (2010b). ¿Quién habla? Un estudio del sujeto de la enunciación en tesis de psicoanálisis. En S. Nothstein, M. C. Pereira, & E. Valente (Comps.), *Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales* (pp. 1538-1549). Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2012/10/Libro-de-Actas-del-Congreso-Regional-de-la-C%C3%A1tedra-UNESCO-en-Lectura-y-Escritura.-Cultura-Escrita-y-Pol%C3%ADticas-Pedag%C3%B3gicas-en-las-Sociedades-Latinoamericanas-Actuales..pdf
- Savio, A. K. (2012). El género tesis y el psicoanálisis: algunas precisiones sobre esta extraña relación. *Texturas*, 12, 93-108. Recuperado de http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/11185/7084/1/TEX_12_2012_pag_93_108.pdf Scardamalia
- Triana, L. (2015). Diagnóstico de las competencias lectoescritas en estudiantes de posgrado. *Revista Academia y Virtualidad*, 8(1), 76-87. Recuperado de <http://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/449>
- Uribe, G., & Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/magis/article/view/3543>
- Vázquez, A. (2009). ¿Qué dicen que hacen los estudiantes universitarios cuando escriben desde fuentes? En A. Vázquez, M. Novo, I. Jakob, & L. Pelizza (Edts.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 153-174). Rio Cuarto: UniRio editora.
- Vitale, M. (2009). La reformulación de un proyecto de tesis de posgrado y el proceso de aprendizaje de un campo disciplinario. En E. Narvaja (Ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 121-137). Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Winfield, A., Topete, C., & Cuéllar, M. (2014). Desafíos de la organización de grupos de investigación científica, procesos de formación y producción escrita: casos de Brasil y México. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(65), 81-98. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732014000200006&script=sci_arttext

SOBRE LOS AUTORES

Pilar Mirely Chois Lenis.

Fonoaudióloga, especialista en enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna, Magíster en Lingüística y Español, de la Universidad del Valle. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad del Cauca. Profesora titular en la Universidad del Cauca, docencia e investigación en procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en diversos niveles de escolaridad.

Correo electrónico: pilarchois@unicauca.edu.co

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

Doctor en Ciencias Humanas y Sociales – Educación, Universidad de Tras-os-Montes, Vila Real (Portugal). Profesor Titular en la Universidad del Cauca. Áreas de Docencia: formación en investigación, desarrollo humano y educación superior.

Correo electrónico: ljaramillo@unicauca.edu.co

Fecha de recepción: 02-10-15.

Fecha de aceptación: 03-05-16.