

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DIVISIÓN DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA –DUAD–
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Componentes favorecedores del acompañamiento a la escritura académica en
Maestrías en Educación en Colombia
Diana Raquel Benavides Cáceres

Bogotá D.C.

2023

**COMPONENTES FAVORECEDORES DEL ACOMPAÑAMIENTO A LA
ESCRITURA ACADÉMICA EN MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN EN COLOMBIA**

Diana Raquel Benavides Cáceres

Doctora Beatriz Helena Amador Lesmes

Directora de Tesis

Documento como requisito para optar a título
de Doctora en Educación

Bogotá D.C.

2023

Tesis aprobada por:

Director de tesis

Beatriz Helena Amador Lesmes

Jurados:

Institucional

Nacional

Internacional

Agradecimientos

Presento mis agradecimientos a la Universidad Santo Tomás, a sus directivos y al programa por el apoyo durante el desarrollo de la Tesis Doctoral, por su acompañamiento para la culminación de la investigación. A los profesores de la Línea de Pedagogía y Didáctica, a mis docentes tutores: Dras. Sonia Castellanos y Beatriz Amador por sus valiosas orientaciones.

Agradezco a mi familia, a mi hijo, a mi madre y hermanos por su apoyo y comprensión durante el proceso. Y a los amigos y colegas que con su grano de arena dieron luces durante este recorrido académico.

A las Maestrías en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Universidad Tecnológica de Pereira y a la Universidad del Valle que abrieron sus puertas para conocer sus buenas prácticas y conocimientos para enriquecer este campo de investigación.

Contenido

Introducción.....	12
Capítulo 1. Problema de investigación	16
1.1. Planteamiento	17
1.2. Pregunta de investigación	19
1.3. Objetivos	20
1.3.1 Objetivo general.....	20
1.3.2 Objetivos específicos.....	20
1.4. Justificación.....	20
Capítulo 2. Marco de referencia	23
2.1 Estado de la Cuestión.....	23
2.1.1. Alfabetización académica.....	27
2.1.2. Escritura académica en el currículo	32
2.1.3. Escritura académica en la educación posgradual	43
2.1.4. Buenas prácticas de acompañamiento a la escritura académica	49
2.2. Marco Teórico	556
2.2.1. La escritura desde un enfoque sociocultural del aprendizaje	556
2.2.1.1 Aprendizaje situado.....	58
2.2.1.2 Participación periférica legítima	59
2.2.1.3 Comunidad de práctica	60
2.2.1.4 Transferencia de la enseñanza para la escritura	61
2.2.2 Escritura académica disciplinar	62
2.2.2.1 Géneros.....	64
2.2.2.2 Modelos para la escritura.....	66
2.2.3 Componentes favorecedores de la escritura	69
Capítulo 3. Metodología.....	71
3.1. Paradigma.....	71
3.2. Enfoque de investigación	72
3.3. Diseño metodológico	73
3.3.1. Criterios de selección de casos	75
3.3.2 Caracterización de los posibles casos de estudio	76

3.3.3. Criterios para la selección del caso	81
3.3.4. Proceso para el desarrollo del estudio de caso.....	82
3.4. Criterios para la selección de participantes en los casos seleccionados	81
3.5. Técnicas de recolección y análisis de datos.....	86
3.5. 1 La entrevista.....	86
3.5.2 Revisión documental	87
3.6 Instrumentos.....	90
Capítulo 4. Resultados	92
4.1 Análisis y discusión de resultados.....	97
4.2 Casos.....	99
4.3 Participantes	99
4.5 Categorías de Análisis	101
4.5.1 Producción académica y espacios formativos	101
4.5.2 Enfoque sociocultural.....	103
4.5.3 Alfabetización Académica y Escritura Académica.....	108
4.5.4 Espacios institucionales de alfabetización académica	111
4.5.5 Géneros y prácticas	117
4.5.6 Aprendizaje de la escritura	126
Capítulo 5. Discusión.....	127
5.1 Componentes favorecedores del acompañamiento a la escritura académica en programas de Maestría en Educación en el proceso de alfabetización académica en el posgrado.....	127
5.1.1 Institucional.....	128
5.1.2 Curricular y evaluativo	130
5.1.3 Pedagógico	132
5.1.4 Didáctico	134
5.1.5 Producción y divulgación de conocimiento	135
5.1.6 Consejería y apoyo estudiantil	137
6. Conclusiones.....	139
7. Referencias	144
8. Anexos.....	159

Lista de Figuras

Figura 1. Muestra de textos seleccionados en Dialnet, Ebscohost, Tandonline y Researchgate.	25
Figura 2. Muestra de textos seleccionados en Scopus y Web of Science	26
Figura 3. Géneros académicos universitarios	66
Figura 4. Modelo de Stake para un estudio de caso.....	82
Figura 5. Fases de investigación.....	85
Figura 6. Categorías y subcategorías principales para el estudio resultantes luego del análisis con Atlas.ti y los objetivos específicos que se cumplen.	96
Figura 7. Participantes en la investigación.....	101
Figura 8. Enfoque sociocultural.....	105
Figura 9. Géneros.....	118
Figura 10. Géneros presentes en la escritura académica.....	119
Figura 11. Prácticas.....	121
Figura 12. Aprendizaje situado.....	124
Figura 13. Componentes favorecedores del acompañamiento a la escritura académica ...	128

Listado de Tablas

Tabla 1. Proceso de investigación.....	83
Tabla 2. Categorías de análisis	90
Tabla 3. Espacios institucionales de alfabetización académica.....	112

Listado de Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado.....	159
Anexo 2. Guion entrevista semiestructurada a directores del programa de Maestría en Educación	160
Anexo 3. Guion de entrevista a docentes del programa de Maestría en Educación.....	161
Anexo 4. Guion de entrevista a docentes involucrados en las buenas prácticas de acompañamiento	164
Anexo 5. Guion de entrevista grupal a estudiantes del programa de Maestría en Educación	166
Anexo 6. Guía observación en campo no participante.....	168
Anexo 7. Ficha de análisis documental.....	169
Anexo 8. Ficha de análisis documental para currículos oficiales de cursos seleccionados.	170
Anexo 9. Ficha de análisis documental para buenas prácticas seleccionadas	171
Anexo 10. Ficha de análisis documental Proyecto Educativo del Programa (PEP).....	172
Anexo 11. Comparativo de objetivos, perfil de egreso, Investigación, Modalidades de trabajo de grado y Escenarios de interacción Maestrías en Educación Acreditadas en Alta calidad	173
Anexo 12. Comparativo de asignaturas afines con la escritura académica en los planes de estudios.....	186
Anexo 13 . Red semántica.....	188

Resumen

La tesis aborda las prácticas de acompañamiento y los componentes favorecedores para la escritura académica en el posgrado, a partir de la indagación de experiencias destacadas en Maestrías en Educación acreditadas en alta calidad en Colombia. Se desarrolló con un enfoque cualitativo con una metodología de estudio de casos, donde se seleccionaron tres universidades en Bogotá, Cali y Pereira con buenas prácticas de acompañamiento a la escritura académica, esto, es beneficiosas en la orientación de textos académicos, de forma situada, vinculadas a investigación en el área y con apoyo institucional. Se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a profesores y directivos, y grupales a estudiantes de los programas, se realizó observación de algunas prácticas y se hizo revisión documental. Se analizó la información con el Software *Atlas.ti*, y a partir de la interpretación de las categorías y las redes semánticas se propuso la gestión de acciones en los ámbitos: institucional, curricular y evaluativo, pedagógico, didáctico, de consejería y apoyo estudiantil y, producción y divulgación de conocimiento con el fin de articular y generar sinergias entre estos componentes para el acompañamiento a la escritura académica en posgrados, desde un enfoque sociocultural en el cual la producción escrita se explicita como una herramienta fundamental que permite la divulgación de resultados de investigación educativa y la generación de conocimientos transformadores en los contextos formativos y profesionales de forma situada.

Palabras claves: escritura académica en posgrado, alfabetización académica, aprendizaje situado, prácticas de acompañamiento, componentes favorecedores.

Abstract

The thesis addresses the accompanying practices and favorable components of academic writing in postgraduate courses. It is based on an investigation of outstanding experiences in Masters in Education accredited with high quality in Colombia. The study utilized a qualitative methodology with a case study approach. Three universities in Bogotá, Cali, and Pereira were selected for their good practices of accompaniment to academic writing, beneficial in guiding academic texts in a situated way, linked to research in the area, and with institutional support. The study conducted individual semi-structured interviews with professors and directors and group interviews with students of the programs, as well as observing some practices and conducting a documentary review. The information was analyzed using Atlas.ti software, and based on the interpretation of categories and semantic networks, the thesis proposes the management of actions in the following fields:

institutional, curricular, and evaluative, pedagogical, didactic, counseling and student support, and production and dissemination of knowledge. The aim is to articulate and generate synergies between these components for the accompaniment of academic writing in postgraduate courses. The thesis employs a sociocultural approach where written production is made explicit as a fundamental tool for the dissemination of educational research results and the generation of transformative knowledge in the training and professional contexts, in a situated way.

Keywords: postgraduate academic writing, academic literacy, situated learning, accompanying practices, favorable components.

Introducción

Las estrategias para el acompañamiento de la escritura académica se han aplicado especialmente en programas de pregrado y se conciben como un medio de formación en el que se promueve el desarrollo del pensamiento y la memoria, así como los procesos de síntesis, comparación y análisis de la información. En el contexto universitario, la escritura académica cobra un valor epistémico al permitir confrontar los conocimientos según la demanda de la situación comunicativa (Moya, Vanegas y González, 2013). Es así como en esta tesis se abordan las prácticas de acompañamiento y los componentes favorecedores para la escritura académica en el posgrado, a partir de algunos casos de estudio de Maestrías en Educación acreditadas en alta calidad en Colombia.

Como antecedentes relacionados con la implementación de estrategias para fortalecer la escritura académica están los programas de universidades anglosajonas en los que se aborda la escritura a través del currículo, y pretendían apoyar la orientación de la escritura en el primer año. Estos programas se ubican en el contexto del Reino Unido y Estados Unidos en donde surgieron. Posteriormente, se generó la necesidad de trabajar las formas textuales, los géneros y los discursos disciplinares, incluidas las particularidades de las comunidades profesionales y de investigación. Castelló (2014) menciona dos líneas de indagación, la primera estudia los discursos y los textos producidos por profesionales que se especializan en las diversas áreas del conocimiento, y la segunda que se pregunta por lo que ocurre en las aulas, es decir, los textos producidos por estudiantes y profesores que corresponden al proceso de aprendizaje del área o disciplina (Russell, 1991; Camps y Castelló, 2013). Ambas perspectivas se centran en la formación en escritura dentro del

currículo específico de cada disciplina (Monereo, Pozo y Castelló, 2001), y en el posgrado (Carlino y Colombo, 2015, Choís y Jaramillo, 2016).

En el contexto latinoamericano se han desarrollado investigaciones desde hace más de dos décadas para promover la mejora en la escritura y la producción de conocimiento en la educación superior. Sin embargo, poco se ha estudiado cuáles son las necesidades en la producción y análisis de textos en el nivel posgradual (Monereo, Pozo y Castelló, 2001).

Las regulaciones normativas de los escritos de posgrado se han diversificado, según la oferta de las carreras, y se ha establecido la tesis o trabajo de grado como género de referencia para la titulación. No obstante, existen distintos tipos de texto que se realizan en el camino y culminan en una tesis de doctorado, a la que se llega progresivamente desde la tesina de grado. En palabras de Nogueira (2019):

Ese proceso implica tensiones de diferente orden, desde las discursivas en los textos de las tesis hasta las institucionales, pasando por las afectivas de la configuración identitaria del sujeto que atraviesa esas instancias de producción de conocimiento y discursos (p. 7).

Se evidencia, por tanto, que la producción escrita en la educación posgradual es un tema importante que se relaciona con las capacidades investigativas y las habilidades de comunicación, búsqueda de información y construcción de conocimientos. En los posgrados en Educación, la producción escrita se establece como una herramienta fundamental para la divulgación de resultados de investigación que proporcione elementos para transformar significativamente las prácticas pedagógicas; no obstante, se encuentra que los estudios sobre la implementación de estrategias de acompañamiento a la escritura en el posgrado son recientes y se requiere identificar sus componentes, así como herramientas aplicables a los programas de Maestría en Educación.

Esta problemática se aborda dado que las dificultades en la escritura académica se hacen presentes también en el posgrado, lo cual se aleja de los niveles esperados para la formación superior avanzada. En el campo de la educación la mejora de los aprendizajes en escritura contribuye a alcanzar mayor calidad, a nivel de Maestría cualifica la producción de saberes y la generación de conocimientos educativos visibles en la escritura académica y que aportan a la investigación, brindándole al maestrante herramientas para su desempeño profesional.

Esta tesis se enmarca en la Línea de Investigación: Pedagogía con énfasis en pedagogía Dominicano Tomista y enfoques pedagógicos contemporáneos y busca analizar las prácticas de acompañamiento a la escritura en el posgrado para plantear componentes que favorezcan sus procesos en los programas de Maestría en Educación, teniendo en cuenta buenas prácticas en programas acreditados de alta calidad en Colombia. Para ello, se desarrolló un enfoque cualitativo con una metodología de estudio de casos, en la cual se seleccionaron tres universidades con buenas prácticas de acompañamiento a la escritura académica, esto es, favorecedoras en la orientación de escritos académicos (tesis, proyectos de investigación, ensayos, reseñas, relatorías y otros), de forma situadas, posibilitadoras de reflexión y con adecuado apoyo institucional (Arnoux et. al, 2013, Litwin (1997, 2008). Una vez se seleccionaron los casos, se procedió a desarrollar entrevistas con los directores de los programas, docentes y estudiantes, para identificar buenas prácticas, reconocer enfoques en los procesos de acompañamiento y también debilidades y limitaciones, así como la revisión de documentos institucionales o relacionados con dichas prácticas. Finalmente, se consolidaron recomendaciones concretas que puedan ayudar a mejorar los procesos de acompañamiento en escritura académica para los programas de Maestría en Educación.

En el capítulo 1 se presenta el problema de investigación, incluyendo el planteamiento, objetivo y justificación. En el capítulo 2 se presentan los resultados de la indagación de fuentes teóricas que generó como resultado un Estado de la Cuestión a través de cuatro categorías específicas: alfabetización académica, escritura académica, escritura académica en la educación posgradual y prácticas de acompañamiento a la escritura académica universitaria. En este capítulo también se aborda el desarrollo del marco teórico, desde el enfoque sociocultural del aprendizaje en relación con la escritura académica y las prácticas que se enmarcan en el nivel de formación de maestría. Luego se presenta el capítulo de metodología, a partir del diseño del estudio de caso, la selección de los casos y los instrumentos aplicados en tres universidades acreditadas con alta calidad con buenas prácticas de acompañamiento. En el cuarto capítulo se muestra el análisis, mediante la interpretación de redes semánticas desde el software *Atlas. Ti* y en el quinto capítulo se incluye la discusión de los resultados y hallazgos en torno a los componentes favorecedores del acompañamiento a la escritura académica en Maestrías en Educación; para finalizar con las conclusiones de la investigación.

Capítulo 1. Problema de investigación

1.1. Planteamiento

Al considerar la problemática de alfabetización académica en las universidades colombianas se evidencia una desarticulación frente a las necesidades de aprendizaje de los campos disciplinares que se enseñan. Se asume que estos procesos se desarrollaron en una formación previa y que en la universidad se subsanan con inducciones, cursos o asignaturas en los dos primeros semestres, especialmente en el pregrado “en donde el estudiante adquiere herramientas que puede transferir sin dificultad de un espacio académico a otro y de una necesidad a otra” (González y Vega, 2013, p.40).

Desde esta perspectiva, el acompañamiento a la escritura en el contexto universitario se ha llevado a cabo bajo un enfoque asignaturista, desconectado de las particularidades de cada una de las áreas del saber. Esto ha generalizado prácticas como la

repetición de contenidos básicos (ya vistos por los estudiantes), donde no se profundiza o se asumen como ejercicios libres de un dominio particular del campo de la lingüística, desconociendo su naturaleza múltiple y las adaptaciones requeridas en las transiciones de un nivel educativo a otro (Benavides y Sierra, 2013).

A medida que se avanza en la formación, los intereses se vuelven más especializados en la universidad y en los programas de posgrado en distintas disciplinas, los estudiantes deben abordar tareas particulares de escritura en estos campos (Lopera, 2020), diferentes a las aprendidas previamente que les exige generar conocimiento; por lo tanto, la pedagogía para el desarrollo de la escritura necesita del reconocimiento de tareas, habilidades y situaciones diferenciadas (Bazerman, 2012), así como dispositivos pedagógicos de acompañamiento (Alarcón, L., y García, K., 2022) necesarios para culminar con oportunidad los programas de maestría y doctorado, en los que se trabaja el desarrollo de una tesis como requisito de titulación (Espino, 2016); tipo de texto que requiere de un abordaje en profundidad de la tarea, desde lo investigativo, así como la lectura de diversas fuentes, su interpretación y la síntesis de lo consultado para construir una estructura propia, entre otros aspectos (Mateos y Solé, 2009).

La facultad para emplear la escritura como herramienta de pensamiento y divulgación de conocimiento científico requiere un proceso formativo orientado que lleve al estudiante a una producción escrita cualificada de acuerdo con la apuesta formativa del programa académico. Chois y Jaramillo (2016) consideran que ello exige prácticas pedagógicas en colaboración de profesores disciplinares y de especialistas en escritura, actores y contextos, por fuera del espacio exclusivamente áulico, así como reglas de publicación científica y política pública de financiación de la investigación, desarrollo y tecnología. Estas autoras consideran clave develar lo que sucede en programas de

formación en posgrado con altos indicadores de logros escriturales en Colombia. Y plantean que conocer las prácticas que allí se desarrollan y sus condiciones de posibilidad puede contribuir al avance del campo de aplicación de la escritura en posgrado.

En este escenario, el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM, 2017), liderado por la argentina Paula Carlino ha realizado proyectos de cualificación de la práctica pedagógica en posgrado, desde una perspectiva didáctica y sociocultural. Se trata de un área de atención emergente en el contexto hispanohablante. Abordado recientemente por Colombo (2012) en los que identifica que los estudiantes de posgrado desarrollan sus identidades como escritores académicos progresivamente mediante un proceso de participación en la vida social, incrustado en la teoría del aprendizaje situado donde el conocimiento debe enseñarse en contexto, no de manera abstracta (Lave y Wenger, 1991) para que se creen significados a partir de las actividades que se presentan cotidianamente en la vida de los individuos. En este sentido, la actividad científica se comunica principalmente por escrito, la escritura disciplinar forma parte del repertorio compartido de cada comunidad académica y se legitima en publicaciones de investigación, particularmente relacionadas con el género artículo científico.

En este proceso de formación en un posgrado, los maestrantes requieren ser apoyados e involucrados en comunidades disciplinares de práctica, de tal forma que aprendan a involucrarse en estos contextos discursivos, los cuales se verían favorecidos si los docentes disciplinares tuvieran conocimiento de estrategias de acompañamiento que impliquen mejorar los textos de los estudiantes para lograr publicar y visibilizar sus trabajos académicos.

De tal forma que, las pocas nociones de los estudiantes en las estrategias de producción de textos en el ámbito académico superior corresponden a las escasas herramientas pedagógicas ofrecidas por los docentes en su acompañamiento desde las prácticas institucionales que las direccionan (Páez, 2020). Esto limita el avance en los procesos de escritura académica en estudiantes de posgrado, pues no se apropia la información presentada y los textos adolecen de elementos de coherencia y cohesión. De otra parte, afecta el desempeño académico, porque el estudiante generalmente es evaluado por los textos que entrega y allí se es evidente el poco dominio de las estrategias de escritura en el campo disciplinar que aborda.

De acuerdo con lo anterior, se evidencia que la mayoría de los estudios han estado centrados en el pregrado, a medida que se avanza en la formación en los programas de maestría se requieren unos dominios especializados según las áreas disciplinares para aportar al conocimiento desde la investigación, ello amerita una orientación específica en estos posgrados, particularmente desde prácticas educativas situadas que respondan a la formación profesional de este nivel con las transformaciones institucionales necesarias, pues desde los escenarios de reflexión, de lectura crítica y de producción investigativa se fomenten para el abordaje de los problemas educativos.

1.2. Pregunta de investigación

¿Cómo favorecer el acompañamiento a la escritura académica en Maestrías en Educación como parte del proceso de alfabetización académica en el posgrado?

1.3. Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Determinar los componentes favorecedores del acompañamiento a la escritura académica en Maestrías en Educación como parte del proceso de alfabetización académica en el posgrado.

1.3.2 Objetivos específicos

- Analizar las buenas prácticas de acompañamiento a la escritura académica en las Maestrías en Educación acreditadas en alta calidad según los casos seleccionados.
- Identificar las acciones institucionales orientadas en el marco de las buenas prácticas de acompañamiento a la escritura de programas de Maestría en Educación acreditados en alta calidad.
- Plantear componentes favorecedores del acompañamiento a la escritura académica en programas de Maestría en Educación en el proceso de alfabetización académica en el posgrado.

1.4. Justificación

Las Maestrías en Educación son programas de formación avanzada, cuyas implicaciones formativas se enfocan principalmente en potenciar las competencias de investigación en el estudiante, con la finalidad de que adquiera, desde una perspectiva crítica, un conjunto de conocimientos que le permitan transformar y mejorar continuamente el desarrollo de las prácticas docentes (Díaz, 2007). De esta forma, como lo señalan Gómez

y Sago (2012), un eje importante es el de generar herramientas y habilidades para vincular el tema de la investigación como parte esencial de su desempeño profesional.

De acuerdo con el informe de la Red Colombiana de Posgrados (2023), el área de ciencias de la educación cuenta con 263 programas privados activos (con una participación del 5,6% en relación con el total: 4.741 programas) con respecto a los ofrecidos por las universidades públicas: 198 (con una participación del 7,9% con respecto al total: 2.507 programas). Esto refleja un incremento paulatino en la matrícula de las maestrías en los periodos de 2020 y 2021 (1.151.708 a 1.203.895 estudiantes) en instituciones públicas (1.114.097 a 1.334.174 estudiantes) en universidades privadas para los mismos periodos. Lo anterior justifica la necesidad de ampliar las estrategias de acompañamiento a la escritura académica en este nivel para favorecer la formación de competencias profesionales y la graduación oportuna.

Los programas de Maestría en Educación se ofrecen en Colombia bajo la modalidad de profundización o de investigación según se enfatice en el desarrollo de las competencias disciplinares o se busque generar nuevos conocimientos y cada una debe contar con registro calificado independiente (Ministerio de Educación, 2019). Este nivel formativo se orienta a través de una estructura epistemológica que les permite a los estudiantes desarrollar habilidades asociadas con las competencias investigativas, comunicativas, contextuales y cognitivas necesarias en la sociedad del conocimiento.

Se valora, por tanto, el papel de la investigación en la formación, ya que le permite al estudiante profundizar en diversos campos o temas de interés profesional que pueden mejorar de manera significativa su práctica, su comprensión sobre la educación y sobre el diseño de nuevas dinámicas que potencien mejores procesos de construcción de conocimientos en las aulas (Gutiérrez y Aguilar, 2017).

Este importante enfoque orientado hacia el desarrollo de las competencias investigativas en posgrados obliga a fortalecer de manera significativa habilidades asociadas a la comprensión de lectura y a la producción escrita (Gutiérrez y Aguilar, 2017). Como lo señala Romero (2015), el desarrollo de buenos procesos de investigación depende de mejorar lo que tiene que ver con la búsqueda de fuentes de información, fortalecimiento de herramientas investigativas, producción textual, argumentación, justificación, capacidad de síntesis en la escritura, asociación y relación de diferentes tipos de información.

Sin embargo, en la realidad se observan aspectos que afectan el desarrollo de estas habilidades, pues pocos programas posgraduales cuentan con estrategias integrales de acompañamiento que les permitan a los estudiantes desarrollar, de manera continua, nuevos conocimientos y destrezas para fortalecer la producción escrita de acuerdo con las necesidades investigativas (Jaramillo, 2009). Por ejemplo, en la investigación elaborada por Gaona (2019), se observa que a pesar de que el programa académico de Maestría en Educación de la Universidad Externado de Colombia tiene como enfoque central la producción investigativa, se evidencian importantes limitaciones que les impiden a los estudiantes vincularse a escenarios de investigación, dentro de los cuales se destaca la desmotivación y el desinterés del graduado hacia la producción académica, además de las escasas alternativas de publicación y producción investigativa.

Esta clase de ejemplos permiten notar que la producción académica en los programas de Maestría en Educación no solo depende del Proyecto Educativo Institucional – PEI– de cada universidad o de los enfoques educativos asociados con la investigación, sino de un conjunto de acciones estructuradas y articuladas con los procesos formativos, las cuales incluyen la participación en la cultura académica, en diversos tipos de proyectos, el acompañamiento continuo para el mejoramiento de la escritura, y el acceso a diversos

grupos de investigación; además de la organización de proyectos o programas articulados entre las distintas dependencias de la Universidad (Romero, 2015). Si bien son pocas las prácticas de acompañamiento a la escritura, existen programas acreditados en alta calidad en Colombia que sí las desarrollan, por lo cual es necesario analizarlas para su posible incorporación en programas que no las implementan.

En este sentido, si se logran identificar las buenas prácticas ello podría derivar en resultados que permitirían: 1) orientar recomendaciones para otros programas que no han sido acreditados, con el fin de que mejoren los procesos de acompañamiento integral para el fortalecimiento de la producción escrita en los maestrantes; y 2) reconocer limitaciones que se pueden presentar en los programas de alta calidad, a partir de un enfoque comprensivo, para proponer también estrategias de trabajo articulado entre los componentes institucionales que sean favorecedores de las prácticas que se han venido desarrollando.

Capítulo 2. Marco de referencia

2.1 Estado de la Cuestión

La búsqueda de información para la construcción de este apartado se realizó con el objetivo de evidenciar los encuentros y desencuentros de diferentes autores frente a la orientación de escritura en el contexto universitario, la influencia que han tenido las estrategias didácticas y el conocimiento en alfabetización académica por parte de los docentes en educación superior, escenario importante para esta investigación que pretende

develar los componentes favorecedores para el acompañamiento a la escritura académica en programas de Maestría en Educación.

De acuerdo con los avances realizados, corresponde a la cultura académica considerar que el buen desempeño académico de un estudiante depende de la calidad de los textos que entrega al docente y de la orientación que reciba para su construcción. Según Molano y Tejeda (2021) el bajo desempeño en la comprensión y producción de textos en las diferentes disciplinas se considera un factor de fracaso estudiantil, lo cual conduce a la no graduación oportuna y a la deserción del sistema.

Inicialmente, se realizó una búsqueda de información en bases de datos como Dialnet, Ebscohost, Tandonline y Researchgate. Se encontraron un total de 80 documentos relacionados, de los cuales se revisaron 3 libros resultados de investigación y 4 tesis doctorales, textos que se ubicaron a través del motor de búsqueda de *Google Scholar* por medio de las palabras clave: ‘Estudios sobre escritura en educación superior’, ‘procesos de acompañamiento’, ‘aprendizaje de la escritura’ y ‘escritura en las disciplinas’. Estas mismas palabras clave se utilizaron en el rastreo de información de Dialnet, Ebscohost, Tandonline y Researchgate.

En términos de criterios de inclusión se realizó una discriminación de las fuentes según las siguientes directrices:

- Textos académicos y científicos de posgrado sobre buenas prácticas de acompañamiento.
- Textos académicos y científicos sobre intervenciones pedagógicas en posgrado.
- Textos académicos y científicos sobre seminarios y talleres de acompañamiento para el desarrollo de tesis posgraduales.

- Textos académicos y científicos sobre grupos de escritura en posgrado.
- Textos académicos y científicos publicados entre el periodo 2012 – 2022

Las cuatro tesis doctorales consultadas se relacionaron con investigaciones sobre estado del arte de la escritura en posgrado (Chois, 2016), experiencias docentes, gestión pedagógica de programas de escritura (Lopera, 2020), estudio iberoamericano comparado sobre alfabetización académica (Núñez, 2016) e identidad docente (Vargas, 2013).

En la figura 1 se explican las palabras clave que se tuvieron en cuenta para la búsqueda, así como sus resultados.

Figura 1. Muestra de textos seleccionados en Dialnet, Ebscohost, Tandonline y Researchgate.

Estudios sobre escritura en educación superior	Se encontraron 15 artículos en Ebscohost y 4 tesis doctorales
	Teniendo en cuenta los criterios de inclusión solo se analizaron 7
Escritura en las disciplinas	Se encontraron 10 artículos Tandonline.
	Teniendo en cuenta los criterios de inclusión solo se analizaron 5.
Aprendizaje de la escritura	Se encontraron 10 artículos en Researchgate
	Teniendo en cuenta los criterios de inclusión solo se analizaron 3
Procesos de acompañamiento	Se encontraron 10 artículos Dialnet
	Teniendo en cuenta los criterios de inclusión solo se analizaron 3

Fuente: Elaboración propia

Para el proceso de búsqueda en las bases de datos Scopus y Web of Science se emplearon las mismas palabras clave, así como los mismos criterios de inclusión en Dialnet, Ebscohost, Tandonline y Researchgate. En la figura 2 se pueden ver las fuentes escogidas según la base de datos.

Figura 2. Muestra de textos seleccionados en Scopus y Web of Science

Alfabetización académica	Se encontraron 25 artículos en Scopus y 10 en Web of Science. Teniendo en cuenta los criterios de inclusión solo se analizaron 10
Escritura académica	Se encontraron 20 artículos (8 en Scopus y 12 en Web of Science). Teniendo en cuenta los criterios de inclusión solo se analizaron 10.
Escritura académica en la educación posgradual	Se encontraron 20 artículos (8 en Scopus y 12 en Web of Science). Teniendo en cuenta los criterios de inclusión solo se analizaron 7
Prácticas pedagógicas en la escritura académica universitaria.	Se encontraron 18 artículos (10 en Scopus y 8 en Web of Science). Teniendo en cuenta los criterios de inclusión solo se analizaron 6.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez se analizaron todas las fuentes consultadas se estableció la siguiente categorización:

- Alfabetización académica.
- Escritura académica.
- Escritura académica en la educación posgradual
- Prácticas pedagógicas en la escritura académica universitaria.

De manera que enseguida se presentan los hallazgos más relevantes para cada categoría:

2.1.1. Alfabetización académica

La alfabetización académica es un “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas”, definición acuñada por Paula Carlino en el año 2005. No debe confundirse con *Academic Literacy*. La literacidad incluye

eventos mediados por textos escritos en diferentes contextos sociales, no únicamente en el académico. El término ha sido utilizado en el contexto anglosajón desde los años 60 y 70. Desde el año 2000 hacia la primera década han surgido los Nuevos Estudios de Literacidad en los que se analizan los usos de los textos escritos con métodos etnográficos con un propósito social específico (Zavala, 2009) y la literacidad disciplinar relacionada con la identificación de las prácticas de expertos y novatos, y la enseñanza de los géneros en el nivel superior y en el campo profesional (Montes y López-Bonilla, 2017).

La importancia que tiene entender este concepto y la aplicación en las prácticas pedagógicas de los docentes de posgrado es que indiferentemente de la asignatura que se imparta, se desarrollan procesos de escritura académica, donde el éxito académico depende en gran parte de la calidad de los textos que los estudiantes entregan. Del mismo modo, el escaso acompañamiento por parte de los docentes y el poco conocimiento que ellos tienen sobre el proceso de escritura están presentes en las instituciones de educación superior, tanto en sus programas de pregrado como en los del posgrado.

Aunque los estudios en alfabetización académica han sido una preocupación por parte de los profesores de comunicación y lenguaje, esto no debe restringirse a estos profesionales, por el contrario, todo docente que imparta cualquier asignatura universitaria debería conocer sobre el tema, pues ello le permite mejorar sus prácticas pedagógicas y estrategias didácticas a la hora de acompañar la escritura académica de sus estudiantes.

Ahora bien, una disciplina se relaciona con distintos campos científicos. En términos de Jacobs (2013) son “formas de organización social que genera conocimiento y a su vez enseña esos contenidos a los estudiantes interesados, mediante prácticas y formas de comunicación consensuados”; formaciones sociales que tienen base institucional y curricular en carreras, departamentos, revistas y congresos (Narváez et al. 2016).

A su vez, la noción de alfabetización académica se ha constituido en un aporte para la comprensión de los distintos modos de leer y escribir que se dan en los campos disciplinares (Bazerman, 1998), así como la relación que existe entre la alfabetización académica y las prácticas escriturales universitarias enfocadas al acompañamiento que hacen los docentes desde distintas disciplinas (Carlino, 2005). Aunque en un capítulo posterior se aborda la parte teórica, se hará referencia en parte a su definición y los aportes de varios estudios al respecto. Es necesario esclarecer esta noción para evitar confusión entre los docentes que se dedican al estudio de la escritura y lectura académica, y profesores de las distintas disciplinas que pretenden abordar el tema.

Este concepto hace referencia también al proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica o profesional (Radloff y de la Harpe, 2000; Carlino, 2003, 2005, 2008; Roux, 2008; Hernández Rojas, 2012), básicamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento, instituidas por medio de determinadas convenciones del discurso. La Alfabetización académica denota entonces los modos específicos de hacer uso de los textos según las expectativas de una comunidad académica, en un proceso de aprendizaje por parte de los alumnos para volverse partícipes de esos usos (Carlino, 2003).

La alfabetización académica contempla “el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional” (Carlino, 2013, p.17); “la alfabetización hace parte del quehacer educativo, aborda la caracterización de las prácticas docentes, en las interacciones en el aula, en torno al trabajo de comprensión y producción textual” (Moreno, 2019, p.6).

De esta forma, la lectura y la escritura son consideradas prácticas sociales que varían de acuerdo con el contexto, la cultura, y las disciplinas (Street, 1984; 1995) y

comprende las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad, donde se establecen estrategias contenidas como parte de una cultura discursiva acorde a las disciplinas de estudio (Barton y Hamilton, 1998). De ahí que ya se haya advertido que el conocimiento frente a la alfabetización no se puede limitar a los docentes del lenguaje, por el contrario, los docentes de distintas disciplinas también participan de estos procesos formativos.

Al respecto, Carlino (2005) precisa que tanto la lectura como la escritura se realizan de manera diferente en cada disciplina. Coincide con Bazerman (1998) y Russel (2003) en que son prácticas sociales, pues no se logran de una vez y para siempre, sino que se trata de un proceso continuo de formación. Diez años después Carlino (2013) explica que “deben implementarse acciones a nivel institucional y didáctico, desde todas las cátedras, para favorecer el aprendizaje de las literacidades académicas (es decir, la participación de los alumnos en sus culturas escritas), a través de una enseñanza” (p.19).

Esta autora a su vez aclara que la alfabetización precisa un quehacer educativo, mientras que la literacidad es un conjunto de prácticas culturales en torno a textos, lo cual implica un conjunto de retos investigativos:

Indagar los modos de enseñar que propician el acceso de los estudiantes a las culturas letradas de las diversas disciplinas y desde la investigación didáctica apunta a caracterizar las prácticas docentes, las formas de organizar las interacciones en clase que favorecen el trabajo con los textos que han de producirse o comprenderse para aprender las asignaturas, las intervenciones de los profesores, etcétera, que facilitan la participación de los alumnos en las acciones retóricas típicas de cada materia (Carlino, 2013, p.19).

Así, en los trabajos posteriores Carlino y GICEOLEM (2017) proponen romper con el enfoque asignaturista en la enseñanza de la lectura y la escritura para ello plantean la importancia de desarrollar trabajos pedagógicos para favorecer el aprendizaje de géneros y mediar en las prácticas de enseñanza en las disciplinas a través de talleres y tutorías realizados por los profesores en los cuales se aborden conceptos disciplinares y especializados, que permitan pensarlos y discutirlos (Carlino, 2017).

Ahora bien, en el contexto iberoamericano Núñez (2016) en su tesis doctoral enuncia que: “la alfabetización académica es el compendio de iniciativas, estrategias y actividades para que los estudiantes aprendan en la universidad y participen en las comunidades discursivas” (p. 37). Plantea la presencia del modelo competencial y de la competencia comunicativa en la sociedad desde tres dimensiones: el aprendizaje permanente, el pensamiento crítico y la participación en sociedad. Incluye experiencias institucionales de buenas prácticas en centros o en programas de escritura en las universidades estudiadas. En las recomendaciones plantea elementos para establecer una política educativa en la que se promueva la alfabetización académica en las universidades iberoamericanas. Asimismo, alienta a aprender de otras experiencias o casos exitosos de prácticas en centros o programas de escritura, que apoyan las asignaturas establecidas en los planes de estudio en las universidades de los países analizados.

En este contexto se aprecia que el concepto de alfabetización académica es amplio, dado que se relaciona con cultura discursiva, lectura y escritura en las disciplinas y las actividades de enseñanza y aprendizaje que se enmarcan allí. Se diferencia de *literacy* utilizado para mencionar prácticas sociales letradas más amplias que las que se incluyen con el término en español, es decir, la cultura organizada en torno al ejercicio de escritura

en cualquier nivel educativo. En este sentido, la cultura académica es una de las distintas culturas alrededor de lo escrito y se relaciona con la diversidad de temas, tipos de texto, propósitos al leer y al escribir, según destinatarios y contextos.

Es así como las investigaciones sobre la alfabetización académica han aportado una concepción que denota que los modos de leer y escribir son propios en cada disciplina, dadas las particularidades y formas que se emplean para la búsqueda, adquisición, elaboración, comunicación y divulgación del conocimiento.

Después de presentar los aportes que se relacionan con la alfabetización académica (Carlino, 2005, 2013) se hace necesario abordar el tema de escritura académica desde las disciplinas (Bazerman, 1998 y Russel, 2003), dado que a través de los textos escritos se accede a los diferentes campos del conocimiento.

2.1.2. Escritura académica en el currículo

En el contexto anglosajón Russell (2017) ha investigado la función que cumple la escritura tanto en los procesos de enseñanza como de aprendizaje en la educación superior, desde los enfoques de escritura a través del currículo (*Writing Across the Curriculum*; WAC) o escritura en las disciplinas (*Writing in the Disciplines*; WID).

Los métodos utilizados por Russell son más acordes con la investigación educativa, que de la lingüística aplicada. El enfoque educativo es más empleado en los estudios de lectura y escritura, ya que analiza el papel de la escritura en el trabajo, en la formación disciplinar y su aplicación en lo social y cultural. En este sentido, Russell (2013) plantea con una analogía que:

El aprendizaje no se "transfiere" claramente de una actividad a otra. Muchos juegos se juegan con una pelota, al igual que muchos campos utilizan herramientas de

alfabetización, textos leídos y escritos. Pero la pelota es diferente, las reglas del juego son diferentes, el objeto del juego es diferente. Y saber cómo lanzar una pelota de baloncesto (o leer y escribir de una manera, un género, una práctica de alfabetización) no significa que sepa cómo lanzar una pelota de béisbol (o leer y escribir en una actividad o género diferente). Aprender un nuevo juego (o campo académico y sus prácticas de lectura y escritura) significa participar en una nueva actividad y utilizar herramientas (incluida la herramienta o tecnología que llamamos escritura) de diferentes formas (p.7).

El autor hace alusión a los cursos de composición que se enseñan en el primer año de las universidades, con los cuales se espera que las habilidades sean aprendidas o los estudiantes las traigan de una formación anterior, y se cree que son transferibles a otras disciplinas, mediante la orientación de profesores expertos en composición. Esto ha evolucionado en la medida en que han surgido cursos de escritura intensiva con el fin de aprender eficazmente las materias en el contexto de universidades americanas. De ahí que Russel (2017) ha revelado contradicciones estructurales e institucionales relacionadas con considerar la escritura como herramienta transversal hacia una transferencia a la escritura especializada; plantea una concepción más amplia del género no sólo desde lo lingüístico o retórico sino desde lo pragmático o contextual de un campo particular disciplinar. En este sentido no es suficiente tomar cursos de composición para escribir los géneros particulares profesionales, es necesaria la inmersión disciplinar. Este movimiento es afín a la Escritura en las Disciplinas, propia de la investigación y las profesiones.

Del mismo modo, el autor plantea que los géneros son importantes para aprender y se entienden como características textuales formales, convenciones textuales que dan cuenta de motivos sociales (Russell, 2009). Desde esta perspectiva, la acción social del

género se ha orientado hacia el estudio de la escritura para el trabajo profesional, en respuesta a las demandas de empleadores, agencias de empleo del Gobierno, por ejemplo, que exigen el conocimiento de distintos géneros (escritos, orales, visuales, electrónicos, simuladores en línea) requeridos en las compañías.

Frente a la escritura y su enseñanza, Russel (2017) sostiene que las estrategias empleadas para superar las dificultades se relacionan con la integración de los cursos de lengua con las disciplinas, dentro del departamento, donde los especialistas son colaboradores y consultores, permitiendo consolidar un grupo de trabajo interdisciplinario.

Uno de los aspectos clave de la escritura es que permite al profesional ingresar en una comunidad científica. La escritura de textos académicos multigénero conjuga diversas prácticas y contextos personales, según los formatos y reglas de publicación, así como otros factores de orientación de las universidades en el marco de la realización de las tesis de máster o doctorado para la actuación profesional. Si bien, aun cuando haya acompañamiento y dominio lingüístico los escritos de posgrado requieren un grado superior de integración del conocimiento y regulación del trabajo autónomo.

Moje (2008) plantea que para aprender las prácticas de cada disciplina se requiere promover la inmersión en las mismas y el uso de textos específicos. En este sentido, Bonilla y Montes (2016) mencionan que la alfabetización disciplinar se relaciona con prácticas más especializadas que incluyen una instrucción formal por parte de maestros expertos en torno a las formas de comunicar, investigar y pensar en determinada comunidad disciplinar.

En este apartado se evidencia que la producción escrita en inglés ha permeado las discusiones e investigaciones latinoamericanas en la formación universitaria con movimientos como el WAC y el WID en la última década. Debido a esto, se ha empezado a

indagar qué pasa con los géneros disciplinares. En el contexto de posgrado, los estudiantes se enfrentan a la redacción de una tesis como requisito para obtener el título de Maestría o Doctorado, el cual requiere una elaboración de conocimiento, según los estilos discursivos y el dominio escritor obtenido en etapas anteriores. Las orientaciones que dan los docentes en esta escritura de textos no solo requieren del conocimiento disciplinar sino de un acompañamiento situado a partir de las necesidades de los estudiantes, lo cual varía según haya una apropiación o no del proceso y del género discursivo, así como de las estrategias pedagógicas requeridas por parte del maestro.

2.1.2.1. Implicaciones del conocimiento de los géneros en el proceso de escritura y las estrategias pedagógicas de los docentes disciplinares

Martin y Rose (2003) definen al género como “los diferentes tipos de texto que difunden distintos tipos de contextos sociales” (p. 8), existen según motivos sociales de participación, por lo cual son dinámicos y cambiantes (Camps y Castelló, 2013, Castelló, 2014). Su estudio ha sido de interés en el ámbito de la teoría de la actividad y las comunidades de práctica disciplinares (Russell y Cortés, 2012). Es decir, se conceptualiza desde varias dimensiones: cognitiva, social y lingüística y como “variedades de una lengua que operan a través de conjuntos de rasgos lingüístico-textuales, en virtud de propósitos comunicativos en contextos de producción, y modos de organización discursiva” (Parodi, 2008, p.15)

La acción social del género se ha orientado hacia el estudio de la escritura para el desempeño profesional, en respuesta a las exigencias del contexto, del campo profesional y del trabajo. Del mismo modo, existe la demanda de la escritura de textos académicos necesarios para la publicación, y la realización de las tesis en los posgrados. De esta forma,

como lo plantea (Carlino, 2013), enseñar géneros implica incluir en situaciones discursivas y de comunidades especializadas, cuyas prácticas se aprenden ejerciéndolas para apropiarse del conocimiento.

Tanto la escritura académica como la escritura de textos científicos son prácticas discursivas exigentes dada la complejidad que tiene el lenguaje utilizado (Zhizhko, 2014, Páez y Cervantes, 2021), esto implica un conocimiento de estructuras de tipologías textuales y un acompañamiento para orientar la escritura por parte del docente en la disciplina, lo cual implica que se apoye cada etapa de la escritura, así como una valoración de los textos, previo a la evaluación final. Dado que, en el campo académico, el conocimiento de la investigación y los tipos de textos están presentes en cada etapa del proceso científico son espacios donde todo docente universitario debe tener una competencia en didáctica de la escritura y en herramientas TIC para la escritura, pues así se favorecerían tanto el proceso de escritura universitaria como los actuales escenarios de trabajo remoto en la educación (Páez y Cervantes, 2021). En seguida se aborda el contexto de la escritura universitaria en el ámbito colombiano con alusión a desarrollos investigativos de los últimos 10 años, antecedentes que sitúan experiencias desde las aulas y esfuerzos de docentes del lenguaje para acompañar los procesos de escritura universitaria mediante cursos de primer año y algunas iniciativas institucionales como los centros de escritura.

2.1.2.2 Escritura académica en Colombia

En el contexto colombiano, las investigaciones en el campo de la escritura académica se han consolidado desde el año 2010. Camargo, Uribe y Caro M. (2011) en su estudio doctoral mencionan que los estudiantes que ingresan a la educación superior

presentan vacíos en el dominio de su lengua materna y carecen en formación en estrategias de aprendizaje para comprender y producir textos académicos.

A su vez, González y Vega (2013) en la investigación sobre las prácticas de lectura y escritura analizan en cursos disciplinares cómo se orienta la redacción de textos, la corrección y la evaluación. También el rol que tienen las universidades para generar un cambio en la cultura académica en la educación superior, donde hay otras exigencias a diferencia de otros niveles educativos (González, 2008). Del mismo modo, las investigadoras plantean que es necesario un mayor trabajo interdisciplinario que fomente distintas prácticas para afianzar las habilidades escriturales, así como estructuras organizativas con espacios de asesoría, capacitación y apoyo.

A pesar de distintos esfuerzos realizados desde las redes académicas como la Red Nacional para la Transformación de la Formación de Docentes de Lenguaje, que desde los años 90 ha llevado a cabo coloquios, congresos, encuentros, talleres, entre otros, mediante los cuales ha enriquecido y fortalecido la reflexión en torno a la problemática, aparecen preocupaciones similares por parte de investigadores de universidades oficiales y privadas o por grupos de investigación institucionales con líneas en lenguaje y pedagogía con el reconocimiento del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias), en casi todos los casos.

En Colombia, las investigaciones se han ocupado de los resultados y desempeños de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, en conocer prácticas y concepciones institucionales de enseñanza de las competencias de lectura y escritura, validación de estrategias didácticas, y otras de exploración de herramientas virtuales en estos procesos de formación. En dichas experiencias los enfoques utilizados se relacionan con la psicología cognitiva y el constructivismo; y se referencian a Cassany, Vigotsky, Piaget,

Van Dijk y a los colombianos Martínez, M. C. y De Zubiría. En menor medida se menciona el tipo de práctica lectoescritural realizado en las disciplinas (González y Vega, 2013).

Otra situación que se presenta es la despreocupación de los docentes por intervenir la escritura, dado el desconocimiento de la función epistémica del proceso escritural, es decir, el uso del lenguaje para el desarrollo del pensamiento y el conocimiento (Serrano, 2014). En el contexto universitario se puede evidenciar que la forma en que los estudiantes leen y escriben responden a las estrategias pedagógicas y didácticas que se desarrollan en las instituciones de educación superior. Dada la ausencia de políticas y estrategias para promover la lectura y escritura, los docentes, no buscan fortalecer, de manera explícita e intencional, la escritura académica con funciones epistémicas. Igualmente, no se evidencia una didáctica propia del nivel universitario, y por ello no es claro que se planifiquen, implementen y evalúen secuencias didácticas acordes con las características de las disciplinas (Pérez y Rincón, 2013).

Estas situaciones presentes en el contexto universitario, particularmente en los programas académicos, están relacionadas con la poca unificación de criterios y la coordinación curricular para enseñar los procesos de alfabetización académica (González B. et al., 2015).

En esta línea, Salazar et al. (2015) encontraron que los profesores disciplinares se distancian de acciones institucionales, ya que es frecuente que tengan poca conciencia sobre lo que implica la alfabetización en su área de conocimiento y desconocen la necesidad de que se realicen acciones para fortalecer este aspecto. Sin embargo, no basta con asignaturas relacionadas con lectoescritura, redacción, taller de lengua, competencias comunicativas o expresión oral y escrita, retórica, entre otras, que pueden tener un carácter

remedial, sino que implica abordarlo desde proyectos y líneas de investigación, de manera que no se repitan situaciones similares en el posgrado cuando se requiere escribir las tesis o el trabajo de grado.

Con el proyecto Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior, integrado por 15 universidades, organizado por la Red de Lectura y Escritura (REDLEES) se estudiaron tres momentos (antes, durante y después) de aprendizaje de la lectura y la escritura en cursos de primer año de formación universitaria y su aporte al desempeño académico de los estudiantes. Como resultado se encontró la ausencia de criterios unificados, claros y explícitos para evaluar los productos de lectura y escritura, a pesar de que se proporcionan instrucciones previas, además se detectó que se requiere mayor orientación para el desarrollo del proceso de escritura y no solo como una actividad evaluativa, coercitiva o de control del estudio individual (González B. et al., 2015).

Del mismo modo, los autores consideraron importante diseñar políticas institucionales frente a la alfabetización académica, abrir espacios de discusión y formación, así como apoyos o tutorías, programas en torno a la investigación en lectura y escritura académica y su articulación con las políticas nacionales sobre el tema. Con la implementación de estrategias pedagógicas de lectura y escritura situadas se podría lograr un mejor aprendizaje de los discursos disciplinares. A medida que los intereses se vuelven más especializados en la universidad y en los programas de posgrado, los estudiantes deben abordar tareas particulares en estos campos. Por lo tanto, la pedagogía para el desarrollo de la escritura necesita del reconocimiento de tareas, habilidades y situaciones diferenciadas (Páez, 2020).

En otro estudio exploratorio de treinta y tres prácticas de lectura y escritura en universidades colombianas, a cargo del comité de investigaciones del Nodo Bogotá adscrito a REDLEES, (Salazar et al., 2015) encontraron que hay una evolución en la concepción de lectura, pues empieza a ser entendida como proceso y a dársele un tratamiento diferente. Frente al tipo de experiencias reportadas, estas corresponden a estudios, investigaciones, producto de prácticas, concursos y asignaturas de distintas áreas del pregrado, ninguna propuesta relacionada con trabajos de grado. No se identificó un único enfoque en las experiencias, sin embargo, se resalta el enfoque sociocultural y cada vez menos desde un enfoque gramatical. Se evidenció la necesidad de activar procesos metacognitivos en los estudiantes y trabajar en el pensamiento crítico.

En relación con las estrategias didácticas, se reportaron actividades variadas y distintos talleres colectivos, también textos en segunda lengua, hipertextos y trabajo con material audiovisual. Frente a los logros y dificultades del estudio exploratorio existe poca dedicación y tiempo para evaluar los procesos de lectura. Se evidenció mayor énfasis en la comprensión que en la producción, tímidamente en lo crítico. Se recomendó profundizar en el estudio del aula, revisar las prácticas institucionales, la articulación con proyectos, el acompañamiento a trabajos de grado y las interacciones docentes – estudiantes (Salazar et al., 2015).

Los estudios mencionados evidencian que es necesario un trabajo mancomunado entre los especialistas en lengua y los docentes disciplinares para orientar acompañamientos situados que favorezcan el aprendizaje y los procesos de escritura académica en la universidad, pues no son muchos los estudios que indaguen por las prácticas de escritura específicas, a pesar de los esfuerzos investigativos, los eventos y trabajo colaborativo en redes de la última década. Contar con estrategias que guíen a los estudiantes en la

elaboración de textos de forma procesual y en el marco disciplinar favorecería un mayor dominio de las habilidades de escritura. Así como fortalecer aspectos institucionales y curriculares como la cultura académica, las prácticas docentes, la didáctica y el acompañamiento intencional de los profesores.

En los posgrados se espera que los estudiantes ya posean un desarrollo adecuado a las exigencias disciplinares para las producciones textuales y se descuida el acompañamiento por parte de los docentes en las distintas etapas de la planificación, redacción, revisión y reescritura para abordar la escritura especializada.

A nivel institucional han surgido los Centros de Escritura en varias universidades colombianas de atención abierta a toda la comunidad académica como apoyo a los procesos de escritura. Las materias que se toman como electivas u optativas dentro del plan curricular del programa de posgrado son insuficientes para dar respuesta a la problemática del acompañamiento a los procesos escriturales, es decir, son escasas y aún falta mayor participación y acompañamiento de los docentes de las disciplinas.

Estas iniciativas conocidas en el contexto anglosajón como *Writing Centers* existen en Estados Unidos, Canadá y Australia, y desde allí se brinda acompañamiento en todo el proceso de escritura. Actualmente, los centros se agrupan en la IWCA (Asociación Internacional de Centros de Escritura) y en América Latina en la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura - RLCPE -. Así, los centros de escritura se convierten en estrategias institucionales que han surgido en la región latinoamericana para apoyar con tutores capacitados para este acompañamiento. Cuenta de ello da Lopera (2020) quien comparó las formas en las que cuatro universidades bogotanas articulan sus procesos y características institucionales, las mallas curriculares, los syllabus y las arquitecturas de las prácticas de enseñanza de la escritura académica. Este estudio de caso múltiple incluyó

varias fuentes de información mediante distintas técnicas cualitativas. La autora resalta como componente importante el trabajo en el nivel micro de un modelo integrado de literacidades académicas que involucra las adaptaciones curriculares para los cursos individuales en el marco de la cooperación entre docentes más allá de los límites disciplinares.

En este sentido, la gestión pedagógica en educación superior es un campo de investigación que puede proporcionar al cuerpo de investigadores comprensiones más complejas y profundas respecto a las necesidades pedagógicas que tanto profesores como estudiantes enfrentan en las universidades colombianas. Particularmente, en la indagación de Lopera (2020) encuentra los *cursos E* de la Universidad de los Andes en Colombia, lo cual plantea como reto “el abordaje y profundidad en la enseñanza de los géneros y formatos de textos que están vinculados con el desarrollo de distintas profesiones” (Lopera, 2020, p.245). Como parte de los aportes considera importante que se planteen pedagogías para la escritura que contemplen tareas, habilidades, géneros y situaciones situadas en el contexto de generación de conocimiento disciplinar (Bazerman, 2012). Igualmente, se necesita que las universidades hagan declaraciones más específicas sobre las competencias en escritura que buscan desarrollar en sus programas de pregrado.

Respecto al campo de investigaciones en escritura en Colombia y en América Latina, Lopera, J. (2020) indica que se requieren más investigaciones sobre la enseñanza en los programas de pregrado de los distintos géneros de textos que se construyen en contextos laborales y aquellos que se construyen como mecanismos de difusión del conocimiento en las distintas áreas del saber. También se necesitan proyectos de investigación centrados en estos procesos en posgrado, si se tiene en cuenta que este campo de investigación en escritura ha crecido mucho menos que los proyectos de investigación concentrados en

pregrado. Otro campo por explorar lo constituye la escritura en las disciplinas y escritura en contextos profesionales o laborales, así como las estrategias pedagógicas y didácticas que pueden implementarse para su enseñanza. La autora considera orientar el currículo hacia procesos y prácticas concertados por los distintos actores sociales, según se requiera en los campos profesionales, laborales y de las ciencias que involucran las universidades como parte de sus misiones institucionales y programas. Igualmente, afirma que en el ámbito universitario ha primado el énfasis en el conocimiento disciplinar de los profesores y se ha dedicado menos esfuerzo investigativo y docente a las formas de enseñar ese conocimiento.

De esta manera, las prácticas pedagógicas en la escritura universitaria en los últimos 20 años se han transformado poco a poco, de concepciones remediales frente a los cursos de primer año se han generado estrategias institucionales que apoyan la escritura académica, de la mano de especialistas en lenguaje y docentes disciplinares. Tarea que se ha ido asumiendo, pues las prácticas pedagógicas son producto de las condiciones promovidas por la misma universidad. Pero, a raíz de las investigaciones promovidas en la región y en Colombia con el trabajo de redes académicas y encuentros internacionales se ha avanzado en permear los ámbitos del pregrado y tímidamente del posgrado, situación que se explicita en el apartado siguiente.

2.1.3. Escritura académica en la educación posgradual

La escritura en los Posgrados se constituye en una herramienta de aprendizaje, un apoyo para la actividad intelectual, así como para la incursión en las comunidades académicas, dado que se realiza producción de conocimiento y tareas como planificar, ejecutar o visibilizar un trabajo de investigación como también otros géneros discursivos tipo ensayo o textos científicos. Lo cual implica un trabajo sostenido en el tiempo y su no

culminación afecta las tasas de graduación en estos estudios superiores, inferior al 50%, dada la no culminación del proyecto de investigación o tesis (Chois y Jaramillo, 2016). Pues exige incorporar un mayor conocimiento y hábitos intelectuales especializados para investigar un problema relevante en forma independiente. En este sentido, quienes llegan a posgrados no necesariamente cuentan con el dominio de la producción textual, sumado a que inician el aprendizaje a una nueva cultura académica que exige un aporte al conocimiento.

En el *estado del arte* publicado por Chois y Jaramillo (2016) se analizaron 39 proyectos de investigación, los cuales revelaron que la escritura en posgrado ha cobrado interés en el contexto latinoamericano desde hace una década, aproximadamente. Argentina ha tenido el protagonismo con los trabajos de Narvaja de Arnoux (2021) frente a la manera en que las prácticas de escritura aportan a los procesos cognitivos en el posgrado y los trabajos realizados por Carlino (2013) y GICEOLEM, cuya perspectiva se ha enfocado en lo didáctico y sociocultural. El interés de los trabajos ha abordado en su orden a las maestrías, doctorados y en menor medida a las especializaciones y se encontró que las investigaciones han estudiado el nivel de desempeño de los estudiantes y los recursos discursivos que se emplean en el posgrado. De igual modo, encontraron investigaciones sobre las prácticas evaluativas de los docentes y los factores que obstaculizan o facilitan la finalización de la tesis. De acuerdo con (Chois y Jaramillo, 2016):

Los temas de interés tienen que ver con aspectos de avance y retroceso en 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 (Chois y Jaramillo, 2016, p. 242).

Difabio de Anglat y Álvarez (2017) consideran que es importante sistematizar las herramientas pedagógicas en el nivel posgradual, dado que son pocas las relacionadas con el acompañamiento en la escritura con mediación de las TIC. Las autoras implementaron una secuencia didáctica desde una perspectiva autorreguladora, a partir de los apartados de la tesis y la retroalimentación entre pares. Estos aportes evidencian un reconocimiento a la escritura académica en los posgrados, cuyas prácticas implican el dominio de géneros discursivos de mayor complejidad (ensayos y textos científicos), así como proyectos de grado, dada su implicación con la investigación y la escritura en las disciplinas.

Por su parte, Carlino y Colombo (2015) mencionan “los grupos de escritura o comunidades de escritores que se reúnen para discutir borradores, que ayudan a ejercer auténticas prácticas de escritura científico-académicas a quienes cursan un Posgrado o se inician como doctores o profesores” (p.14). Estas iniciativas pedagógicas son afines a las realizadas en el contexto anglosajón entre los años 1990 y 2013. En el ámbito hispanohablante son pocas las instituciones que asumen la responsabilidad de enseñar a escribir en el posgrado o a su cuerpo académico, las acciones son aisladas a cargo de docentes interesados o relacionadas con cursos o seminarios. De esta manera, se conceptualiza la enseñanza de la escritura científico-académica como un elemento clave en la producción de conocimiento, el cual presenta déficit, y requiere el apoyo institucional necesario para los grupos de escritura y para la formación en investigación.

En este contexto, Strokova (2018) en su estudio acerca del nivel de preparación de los estudiantes de posgrado para el trabajo de investigación descubrió los eslabones más débiles en su formación, en el cual se evidenció un conocimiento insuficiente de los estudiantes de posgrado, especialmente en los dos primeros años, en cuanto a la

preparación para la búsqueda científica y pedagógica, aspectos metodológicos, redacción de la hipótesis y novedad, así como la capacidad de correlacionar críticamente las propias soluciones científicas con las decisiones ya conocidas de científicos. Además, los estudiantes mostraron dificultades significativas en cuanto a enunciar los resultados y hallazgos; así como la presentación de varios géneros del contenido de los productos científicos (discusiones científicas, contenido y diseño del resumen). El trabajo buscó formas de incrementar las competencias investigativas desde las ideas de los enfoques de la teoría de la actividad, la cual analiza el comportamiento en los sistemas de actividad: interacciones humanas cooperativas, históricamente situadas y dirigidas a objetivos. De aquí que el autor afirme que la escritura no es una habilidad autónoma, generalizable a todos los sistemas de actividades que la utilizan (Russel, 2015). Es lo que Vygotsky denomina zonas de construcción, donde la escritura y el aprendizaje tienen lugar a medida que las personas, las utilizan como herramientas; de tal forma que todo aprendizaje se sitúa dentro de algún sistema de actividades. Esto ofrece dos ventajas al teorizar cómo el cambio y la continuidad pueden coexistir, al expandir la capacidad para ver cómo el texto y el contexto se influyen mutuamente.

En el contexto internacional, a partir del lineamiento ministerial de diferenciar las tesis de maestría académicas y profesionales, existen trabajos sobre estos tipos de textos de interés investigativo en Argentina (Castelló, 2007, Narvaja de Arnoux et al., 2009; Narvaja de Arnoux, 2011, Cubo de Severino et al., 2014, Di Stefano. 2019) han abordado las representaciones del género tesis profesional, el cual ha sido menos estudiado y aun cuando ha habido una intervención normativa explícita, en los tesistas el género se manifiesta poco consolidado, con diversidad de criterios frente a sus formas y finalidades. Para

especializaciones se abren opciones de presentación de otros textos como estudio de casos, artículo, informe de tipo aplicado e integrador (Nogueira, 2019).

En el contexto nacional en la revisión realizada por Choís y Jaramillo (2016) se presentan estudios relacionados con la práctica pedagógica. Las recomendaciones derivadas de dicha revisión son de acciones para desarrollar en el espacio académico e institucional, en cuanto a orientación en aspectos de producción textual tales como argumentación (Castelló et al., 2010), uso de estrategias metacognitivas (Mostacero, 2013), textos científicos (Aguilar y Fregoso, 2013), de géneros especializados (Colombo y Zambrano, 2013), exploración de la tipología tesis y de revisión entre pares (Carlino, 2009).

En Colombia, en la práctica muchos programas de Maestría en Educación no cuentan con estrategias integrales de acompañamiento para fortalecer la producción escrita y la generación de nuevos conocimientos, de acuerdo con las necesidades investigativas (Jaramillo, 2009). Otras limitaciones se relacionan con la desmotivación y el desinterés del graduado hacia la producción académica, pues son escasos los escenarios de participación en experiencias de publicación y producción investigativa Gaona (2019).

Esta clase de ejemplos permiten notar que la producción escrita en los programas de Maestría en Educación no solo depende del Proyecto Educativo Institucional de cada universidad o de los enfoques educativos asociados con la investigación, sino de un conjunto de acciones estructuradas y articuladas con los procesos formativos, las cuales incluyen la participación en la cultura académica, en diversos tipos de proyectos, el acompañamiento continuo para el mejoramiento de la escritura, y el acceso a diversos grupos de investigación; además depende de la organización de proyectos o programas articulados entre las distintas dependencias de la Universidad (Romero, 2015).

En este sentido, analizar las buenas prácticas realizadas en las Maestrías de Educación con acreditación de alta calidad a nivel nacional podría aportar elementos para comprender la importancia de la incorporación de estrategias en el acompañamiento a los procesos escriturales. Entendiendo por buenas prácticas de acompañamiento en escritura académica al conjunto de disposiciones, modos y saberes, cuyo resultado es el dominio de las acciones que la actividad exige en su perfectibilidad (Zambrano, 2019). A su vez, como enuncian Arnoux y otros (2003) las buenas prácticas en el acompañamiento para la escritura académica consisten en la correcta disposición para orientar frente a la preparación del proceso de escritura del proyecto de grado o investigación. Son de carácter dialógico, de construcción cooperativa, asociados a propósitos comunes entre los actores del proceso (Litwin, 1997, 2008).

De otra parte, en el contexto internacional se han gestado iniciativas que buscan dar alternativas a la problemática. Se destaca la práctica de acompañamiento institucional ofrecida por el Centro de Escritura de Posgrado en Argentina, que lidera *Escritura y producción de conocimientos en las carreras de posgrado*. Este Centro ofrece cursos para los tesistas y acompañamiento para la producción de artículos, formación para los tutores y directivos, y acceso a estudios sobre prácticas de escritura del nivel posgradual (Núñez, 2013).

A manera de conclusión, este apartado permitió profundizar en el tipo de acompañamiento realizado por los docentes a las producciones textuales en los posgrados. Planteó la necesidad de los maestrantes de recibir asesorías para adentrarse en la comunidad disciplinar y aportar conocimiento, fruto de la investigación. Así como, permitió profundizar en aspectos formales como el contexto de la enunciación (propósito y

destinatario), los géneros discursivos, las tipologías textuales (textos científicos: artículos, informes, resúmenes, tesis, etc.), y en general los procesos que requieren organización de la información.

Desde este panorama se sugiere involucrar a los diferentes docentes del posgrado para contar con su aporte como expertos en los campos disciplinares, el acompañamiento a procesos de publicación, intervención sobre la escritura de posgrado para lograr el incremento en las tasas de graduación oportuna, formación de asesores, inserción a grupos de escritura con pares, formación metodológica y escritural extendidos en el tiempo de duración del posgrado.

Los vacíos investigativos que se identifican luego de los estudios presentados se relacionan con la falta de articulación de los programas con el ámbito externo o la transferencia del conocimiento al contexto profesional y la ampliación de las exigencias de escritura que se hacen a los estudiantes (Colombo y Zambrano, 2013). De ahí la necesidad de realizar estudios comparativos y diacrónicos con tipologías textuales propias de distintos campos de conocimiento, como lo son las ciencias humanas y las ciencias naturales (Gallardo, 2010), dado que existen diferencias que marcan particularidades en las prácticas pedagógicas y en cada uno de estos campos disciplinares.

2.1.4. Buenas prácticas de acompañamiento a la escritura académica

En relación con las buenas prácticas de acompañamiento que se han abordado en investigaciones posgraduales tenemos que las prácticas de acompañamiento a la escritura son muchas y diversas, no sólo existen prácticas de orden pedagógico, sino autodidacta e incluso comunitarias. Tal como expresan Farnsworth, Kleanthous, y Wenger-Trayner

(2016) en su artículo titulado *Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger*, las prácticas comunitarias resultan ser de gran relevancia por su capacidad de vincular a diversos grupos sociales con saberes de gran valor educativo y teórico.

Entre las diversas prácticas de acompañamiento a la escritura académica, autores como Whitaker (2009) resaltan aspectos relacionados con la constitución de una atmósfera positiva para escribir. Las buenas prácticas son definidas por el autor en su libro titulado *Academic Writing Guide* como las habilidades, destrezas y experiencias desarrolladas por un grupo de personas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura y lectura a nivel de posgrado, las cuales han tenido un influjo relevante dentro de la capacitación de los diferentes actores.

Según Núñez (2020), el enseñar a escribir en el mundo universitario es un gran reto con múltiples obstáculos que pasan por poca inversión de la universidad para fomentar programas de fortalecimiento en alfabetización al no considerarlos como un aspecto fundamental para el éxito académico.

A esto se suma que el aplicar proyectos de mejora de las capacidades escriturales de los estudiantes universitarios se requiere un enfoque contextual adaptado a las necesidades concretas de cada estudiante como quiera que el mejoramiento en abstracto de esa habilidad resulta superfluo e inútil. Esto las más de las veces es de suma complejidad pues habría que diseñar programas específicos para cada estudiante o colectivos afines, lo que implica mayores recursos humanos y logísticos (Núñez, 2020).

Otro aspecto a tener en cuenta es la formación docente para el acompañamiento a la escritura, “un continuo que incluye su captación, selección y formación, parte del éxito radica en ofrecer la mejor formación posible a los tutores” (Núñez, 2020, p. 187).

Bajo esa óptica, Colombo y Carlino (2015) explican que una de las estrategias que se ha usado en los últimos lustros para atajar las dificultades evidenciadas es la formación de grupos de escritura y de comunidades de escritores. Estos han jugado un papel cardinal en el aumento de las tasas de publicación y en el acompañamiento y capacitación de los estudiantes de posgrado.

Lo anterior ha fortalecido las capacidades escriturales y lectoras de centenares de educandos de los niveles superiores, lo que ha coadyuvado a disminuir las dificultades que estos sujetos experimentan al intentar materializar sus investigaciones en textos coherentes y publicables (Colombo y Carlino, 2015). Para las autoras, la escritura académica - científica es una materia de continuo aprendizaje que se ha ubicado en un segundo lugar por parte de la mayoría de los centros universitarios, generando grandes dificultades a los estudiantes de posgrado para finiquitar sus proyectos escriturales (Colombo y Carlino, 2015).

En el marco de las intervenciones pedagógicas en posgrado se destacan las asesorías de directores y supervisores, como es el caso del artículo de Basturkmen, East, & Bitchener (2014), allí los autores describieron los puntos de vista de la comunidad académica mediante el análisis de comentarios sobre extractos de manuscritos de tesis en tres áreas de especialización, con el fin de brindar retroalimentación a los supervisores. Los autores hallaron que en la retroalimentación los docentes hacían uno o dos comentarios orientados a la indagación, pero era posible que no escribieran comentarios consistentes en relación con las cuatro páginas del manuscrito de la sección elaborada. Los comentarios basados en preguntas a menudo abordaban problemas de formato y citas/referencias, y servían como un recordatorio para que los estudiantes prestaran atención a los principios de la escritura académica (Basturkmen, East, & Bitchener, 2014).

En la misma línea Ochoa Sierra y Moreno Mosquera (2019) encontraron que los movimientos retóricos más comunes en el apartado de la metodología de tesis de Maestría en Educación fueron: tipo de investigación; contexto, casos; recolección de datos y análisis de la información. También hallaron dos movidas optativas, a saber: validación científica y ética, así como criterios de rigor y confiabilidad del conocimiento científico.

Otra investigación en este ámbito fue escrita por Tweedie, Courtney y Wolff (2010), se trata de un documento centrado en elaborar un curso de supervisión en una Maestría, se describe el curso, se otorga contexto y valores de la disciplina, así como un marco de escritura académica con sus implicaciones socioculturales, tecnológicas y teóricas.

En términos de investigaciones centradas en seminarios y talleres de tesis está como antecedente la investigación de Álvarez y Difabio (2019), donde se observaron los procesos de construcción de conocimiento mediante un taller grupal de tipo virtual para estudiantes de posgrado frente a la escritura de tesis. Se encontró que la capacidad de escritura de los alumnos aumentó después del taller en materia de presencia de diálogo, encadenamiento de aportes, y procesamiento conceptual. Se promueve la reflexión metalingüística sobre las investigaciones posgraduales.

En este mismo sentido está la investigación de Mckenna y Kyser (2021), cuyo objetivo fue comprender las complejidades asociadas con las competencias de escritura académica de los estudiantes para desarrollar una cultura de apoyo y trabajar en la escritura intensiva. Además, los talleres ayudaron a los investigadores a comprender mejor las experiencias de sus estudiantes internacionales, lo que llevó a mejorar la pedagogía para este grupo de estudiantes (Mckenna & Kyser, 2021).

Finalmente, se encuentra como antecedente en materia de grupos de escritura, el estudio de Aitchison (2009). Allí la autora brinda claridad sobre los procesos de aprendizaje

a través de grupos de escritura de investigación. Un punto especial fue la construcción de autoinformes y la crítica de sus textos (Aitchison, 2009).

El desarrollo de los antecedentes permite observar que en el contexto latinoamericano se han desarrollado investigaciones desde hace más de dos décadas para promover estrategias de alfabetización académica para la producción de conocimiento en los estudiantes universitarios; poco se ha estudiado frente a las necesidades en la producción y análisis de textos en el nivel posgradual.

Parte de los trabajos realizados tienen que ver con investigaciones diagnósticas sobre las habilidades de los estudiantes al inicio (Cisneros, M y Olave, G.,2018); análisis de comportamientos lectores en momentos de la carrera (Rincón y Narváez, 2005); observación de prácticas desarrolladas en diferentes disciplinas, tanto por parte de los estudiantes como de los docentes (Rincón y Pérez, 2015), indagación de los cambios en el comportamiento lector en el tránsito de niveles educativos -bachillerato a universidad- (Camargo y Uribe, 2011); eficacia de los cursos de primer año que ofrecen las universidades (González y Vega 2013).

Estas investigaciones plantean vacíos y retos diversos, relacionados con la gestión pedagógica o coordinación de las acciones que despliegan los docentes en los diferentes niveles para acompañar estos procesos. Así como retos relacionados con aspectos curriculares, didácticos y de evaluación que deben superar la teoría del déficit y más bien propender por apoyar el desarrollo de habilidades escriturales, no sólo con cursos iniciales con orientación remedial sino de inmersión a la nueva cultura académica disciplinar, pues si bien las mallas curriculares se concretan en asignaturas de lectura, escritura y oralidad en los primeros semestres o en cursos nivelatorios en los que los estudiantes son ubicados de

acuerdo con resultados en pruebas diagnósticas es necesario fomentar prácticas pedagógicas de acompañamiento a estos procesos en los distintos niveles.

Si bien existen materiales y Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVAs) de apoyo a la escritura se confían de la autonomía y el trabajo individual del estudiante sin brindar un acompañamiento (Lopera, 2020). Esto plantea un vacío en los estudios frente a la escritura desde las disciplinas en la universidad, que se transfiere en el posgrado.

Otro vacío que se observó es la carencia de políticas institucionales relacionadas con la alfabetización académica. Asimismo, es necesaria la transferencia a las culturas disciplinares, dado que los cursos de primer año son insuficientes y las habilidades allí desarrolladas no son generalizables a las disciplinas. Hay esfuerzos a través de los centros de escritura para apoyar a profesores de las asignaturas, lo cual se constituye en un avance fundamental para favorecer el aprendizaje en las disciplinas.

La escritura académica disciplinar fomenta un aprendizaje auténtico -situado, dado su valor epistémico en la producción de conocimiento, necesario para vincularse en la vida social (Lave y Wenger, 1991) y en prácticas culturales (Engeström y Miettinen, 1999). De tal forma, que el acompañamiento a la escritura desde las disciplinas se configura como un proceso situado de intervención intencional con escenario pedagógico que favorece los procesos metacognitivos, argumentativos y evaluativos del trabajo con los estudiantes. Lo cual aporta a la transformación educativa y a la reconstrucción de la cultura académica universitaria.

Los estudios relacionados con la escritura en posgrados exploran distintos factores de índole institucional y personal presentes en el desarrollo y terminación de los estudios, así como en la presentación de la tesis, género que llama la atención de investigadores, en cuanto a los rasgos que la caracterizan y las exigencias para su escritura. Dado que quienes

cursan el posgrado cuentan con dominios escriturales variados que van desde dificultades para posicionarse como autor, falta de capacidad de concreción, pertinencia en la citación e incluso aspectos emocionales que influyen en la tarea de producción y sus representaciones sobre la escritura. En este sentido conviene promover la integración académica de los tesisistas en los contextos investigativos con pares.

En cuanto a la práctica pedagógica, las investigaciones dan cuenta de la evaluación del proceso escritor realizado por los profesores, de acuerdo con las habilidades que esperan para responder a las tareas escriturales de los seminarios y la promoción de un trabajo conjunto entre tutores expertos en los campos de formación y los tesisistas.

Finalmente, si se logran identificar las buenas prácticas de acompañamiento a la escritura académica, ello podría derivar en resultados que permitirían: 1) orientar recomendaciones para otros programas que no han sido acreditados, con el fin de que mejoren los procesos de acompañamiento integral en la producción escrita; y 2) reconocer limitaciones que se pueden presentar en los programas de alta calidad, a partir de un enfoque evaluativo, para identificar qué facilita u obstaculiza dicho acompañamiento.

2.2. Marco Teórico

Para el desarrollo del marco teórico inicialmente se analizó el enfoque sociocultural del aprendizaje, teniendo en cuenta que la escritura tiene que ver con procesos mediante los cuales los estudiantes relacionan sus conocimientos sobre el entorno y en uso del lenguaje. Posteriormente, se analiza el concepto del aprendizaje situado, contextualizado para orientar las estrategias de aprendizaje. Finalmente, se aborda el tema del aprendizaje de la escritura y enseñanza para la transferencia, para posteriormente centrarse en la escritura académica disciplinar y en los géneros.

2.2.1. La escritura desde un enfoque sociocultural del aprendizaje

El enfoque sociocultural del aprendizaje humano, basado en los escritos del psicólogo ruso Lev Vygotsky, enfatiza en la importancia de las actividades sociales, las interacciones y las relaciones en las que las personas eligen participar para el desarrollo humano. En particular, Vygotsky (1979) reconoce que el desarrollo de cualquier tipo de aprendizaje se ve influenciado por un conjunto importante de experiencias previas a las que enfrentará en un aula de clase. Esta relación continua entre experiencias sociales y escolaridad, van promoviendo el desarrollo de funciones mentales, mediante las actividades que puede realizar por sí solo el infante a medida que experimenta y va conociendo el mundo. Ello le permite avanzar de forma potencial y son capaces luego de resolver distintos tipos de problemas a partir de la guía o de la ayuda de otros. Así factores como la interacción y comunicación son más indicadores del desarrollo mental del niño que actividades que puede realizar por sí solo.

Esta capacidad para aprender a través de la guía de otra persona varía de manera significativa en cada individuo y continúa a lo largo de la vida. Esta diferencia es denominada como Zona de Desarrollo Próximo, que:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1979, p. 133).

En medio de estos procesos de desarrollo potencial, la transferencia de conocimientos, experiencias y pensamientos es vital, de tal forma que los seres humanos requieren de un sistema mediador: el lenguaje humano. Se presta especial atención a las diferentes herramientas culturales y los roles de otros profesionales que participan de forma directa o más implícita y ocurre dentro del área de desarrollo próximo del estudiante.

En particular, la transferencia de saberes se centra en cómo reaccionan los estudiantes a la mediación, para ajustar el proceso de enseñanza según sea lo más conveniente para el alumno (Farnsworth, Kleanthous y Wenger-Trayner, 2016). Al trabajar con otra persona más competente, los estudiantes pueden transferir conceptos y habilidades recién aprendidos para abordar tareas más complejas. Esta cooperación para lograr tareas más difíciles se llama trascendencia (Poehner, 2007). Así, la teoría sociocultural permite a los formadores de docentes ver aspectos cognitivos como la planificación, la transcripción, revisión y autorregulación (Quintero-Aldana, Vera-Márquez, & Duque-Aristizábal, 2019).

Del mismo modo, el enfoque sociocultural permite a los formadores de docentes comprender cómo diferentes herramientas pueden crear un espacio de interacción de los

conocimientos donde se desarrollan nuevas formas de participación en las actividades de enseñanza (Arshavskaya, 2020). Se puede utilizar una perspectiva sociocultural como lente para observar en ambientes interculturales por qué este proceso puede ser más beneficioso para algunos participantes que para otros (Johnson & Worden, 2014). En el ámbito de la escritura académica esto es fundamental, pues los textos no son ajenos a su contexto sociocultural, de allí que un proceso de acompañamiento para la escritura académica posgradual permita vincularse efectivamente con las realidades educativas particulares.

2.2.1.1 Aprendizaje situado

La teoría del aprendizaje situado o la cognición situada se origina en los campos de estudio de la mente, de la cultura y del comportamiento humano y desde la ciencia cognitiva. La conciencia situacional es la base teórica y el límite de este modelo de enseñanza (Pengiran Hajah, 2018). En este sentido, la teoría del aprendizaje situado sostiene que el conocimiento debe enseñarse en contexto, no de manera abstracta (Lave y Wenger, 1991). Esta teoría surge del estudio de las comunidades no occidentales y un factor importante frente al concepto es la posibilidad de crear significados desde y a partir de las actividades cotidianas de los individuos.

Desde esta perspectiva, en el aprendizaje situado el contexto social es parte esencial de los procesos de aprendizaje, cuyos conocimientos y experiencias han sido definidos y orientados en gran medida por dicho contexto (Lave y Wenger, 1991). Por lo tanto, hablar de aprendizaje situado implica entender que:

La educación no es el producto de procesos cognoscitivos individuales sino de la forma en que tales procesos se ven conformados en la actividad por una

constelación de elementos que se ponen en juego, tales como percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones (Sagástegui, 2004).

El punto clave es que todos estos factores o elementos interactúan a partir de un conjunto de prácticas sociales que se encuentran determinadas por la experiencia y el lenguaje.

2.2.1.2 Participación periférica legítima

Siguiendo con la argumentación planteada por Lave y Wenger (1991), se reconoce la importancia del concepto de participación periférica legítima, el cual permite entender que el aprendizaje implica, ante todo, la participación en una comunidad, y el desarrollo de un proceso complejo relacionado con la adquisición de los conocimientos por medio de procesos de participación social que generan como resultado un impacto significativo en el individuo. La participación periférica legítima apunta a considerar que “los alumnos participarán en comunidades de profesionales y que el dominio de conocimientos y habilidades requiere que los recién llegados se muevan hacia una participación completa en las prácticas socioculturales de la comunidad” (Vargas Franco, 2013, p.89).

La participación periférica legítima proporciona un marco de comprensión sobre las relaciones entre los nuevos y antiguos estudiantes, entre el experto y el novato, permite entender cómo el individuo se mueve de la periferia de la comunidad hacia el centro, a través de un proceso en el cual aprende de los demás y también aporta sus conocimientos y experiencias personales. De esta manera, el nuevo participante puede comprometerse cada vez con la cultura, y orientar el desarrollo de nuevas prácticas individuales que solo son legitimadas y validadas en la comunidad (Lave y Wenger, 1991).

2.2.1.3 Comunidad de práctica

La Comunidad de Práctica es un lugar, un espacio social donde los participantes se reúnen en un esfuerzo colaborativo para desarrollar el curso, con historias compartidas que se unen para fomentar ciertas formas de actuar y pensar (Wenger, 1998). En ellas se presentan algunas características que Hoadley (2012) llama como el dominio, la comunidad y la práctica. La primera se relaciona con el compromiso y pertenencia frente a un interés común. La segunda, la comunidad, donde los integrantes participan conjuntamente en actividades; y la práctica relacionada con vivenciar experiencias y concebir el mundo, dinámicas de grupos, entre otras (Hoadley, 2012).

En el caso del contexto educativo, los estudiantes son aprendices dentro de su comunidad cultural. Las interacciones sociales que tienen lugar en la comunidad de práctica entre expertos y principiantes son esenciales para la conciencia situacional (Lave & Wenger, 1991).

Por su parte, el desarrollo del aprendizaje situado ayuda a comprender que las actividades que hacen parte de los diversos contextos de experiencia llevan a las personas a plantearse problemas, a tomar decisiones, a planificar soluciones y a ejecutarlas. En conjunto, estos procesos implican el desarrollo de una constante actividad interpretativa del mundo, donde los estudiantes participen y se enfrenten a situaciones “reales” y “auténticas” que se asemejen a las diversas formas de análisis, dilemas y resolución de situaciones (Sagástegui, 2004).

Por tanto, el aprendizaje situado se dirige y presenta mejor a través de problemas reales y complejos donde se logra pensar y practicar como expertos en una cultura que ofrece un marco de referencia común para comunicar y para entender (Stein, 1998).

En este sentido, el rol del docente pasa por proporcionar y estructurar el conocimiento a través de conferencias y presentaciones, a modelar, entrenar y educar a los estudiantes a medida que usan la información y crean conocimiento contextual para resolver problemas de la vida real (Pengiran Hajah, 2018). Por ello, los entornos de aprendizaje situados deben apoyar la participación, la discusión, la evaluación y el pensamiento reflexivo como ejes desde los cuales es posible favorecer la construcción conjunta de los conocimientos (Barriga Arceo, 2006).

En el contexto que nos ocupa resulta fundamental el concepto: comunidades de práctica, pues el ejercicio de acompañamiento escritural representa un trabajo conjunto para la construcción de saberes, y el mejoramiento de las prácticas de escritura académica de forma situada.

2.2.1.4 Transferencia de la enseñanza para la escritura

Desarrollar la capacidad de escribir es una destreza que impregna todo el currículo y que es de fundamental trascendencia para el desempeño profesional. A diferencia del habla, que puede adquirirse de forma natural y continua con un grado suficiente de información y exposición, la escritura es una destreza que debería aprenderse y realizarse conscientemente (Abiodun Akintunde, 2007). Es aquí donde tiene pertinencia el enfoque *teaching for writing transfer*, el cual es una perspectiva socio-cultural que tiene en cuenta las situaciones sociales cambiantes y el movimiento multidireccional de una persona de una institución a otra, del hogar a la universidad o del trabajo a la universidad y viceversa. La formulación de este concepto, basado en la teoría de las actividades, amplía el marco para la transferencia de la enseñanza para la escritura (Driscoll & Wells, 2012).

Este enfoque muestra que factores como la conexión con el aprendiz, el carácter, la motivación, la identidad, el género y el conocimiento no solo son fundamentales para escritura, sino que también son decisivos en la transferencia de la enseñanza para la escritura (Cui, 2019). Los estudios han mostrado una asociación particularmente fructífera al indagar si los estudiantes transfieren el conocimiento escrito de un contexto a otro y, de ser así, cómo. La transferencia de la enseñanza para la escritura ocurre cuando el aprendizaje en un contexto afecta el desempeño en otro contexto (Cui, 2019). Para garantizar la transferencia de la enseñanza para la escritura, el paso clave es identificar las similitudes entre el contexto de aprendizaje anterior y el nuevo contexto. Sin embargo, los contextos de escritura suelen ser muy diferentes y sus similitudes son difíciles de discernir, lo que significa que resulta ser una labor compleja (Cui, 2019).

Autores como Blake Yancey, Davis, Robertson, Taczak y Workman (2019) entienden la transferencia de la enseñanza para la escritura de forma procesual, orientada a facilitar la adquisición de conocimiento y como una habilidad para la práctica de la escritura. En la misma línea Moore y Anson (2016) vinculan esta práctica con una efectiva intervención para mejorar la enseñanza de la escritura. En el contexto académico, las piezas textuales producidas por los estudiantes se constituyen en canales idóneos para garantizar la transferencia de información a los proyectos investigativos desarrollados por instituciones de formación académica (Moore y Anson, 2016).

2.2.2 Escritura académica disciplinar

La alfabetización, leer, redactar, oír, dialogar, pensar críticamente y actuar de diferentes maneras y para diferentes fines, es un ejercicio que se complejiza en la medida en que los alumnos buscan campos de análisis especializados al interior de sus procesos

formativos (Tusting & Barton, 2016). La escritura académica disciplinar se define como la confluencia del entendimiento del contenido, las vivencias y las capacidades combinadas con la función de leer, redactar, oír, dialogar, pensar de forma crítica y significativa dentro del entorno de un campo definido. Estas capacidades son relevantes en todos los cursos y materias (Tusting & Barton, 2016).

En el posgrado, la escritura académica disciplinar, desarrolla contenidos específicos para el análisis profundo, la tradición de la oratoria y la exploración lingüística (Tusting & Barton, 2016), va más allá del entendimiento en un área de contenido, debe integrar lectura, escritura, escucha, oralidad y pensamiento crítico en cada disciplina.

La sociedad contemporánea genera tipos de textos complejos que se hallan en cada una de las especialidades disciplinares a las que tiene acceso el estudiante (Flowerdew & Costley, 2017). Por consiguiente, el futuro económico y su papel como ciudadano productivo y pensador crítico se vincula con la capacidad de insertarse en la cultura académica y profesional.

Los libros, artículos, manuales y documentos de fuentes primarias suponen retos especializados para los universitarios. Dichos textos comúnmente integran resúmenes, figuras, tablas, diagramas y vocabulario especializado. Las ideas son complicadas y permanecen construidas durante diversos párrafos que necesitan enfoque y procesamiento estratégico (Flowerdew & Costley, 2017). Para entender y crear esta clase de escrito, los estudiantes tienen que estar en dicha disciplina y tienen que disponer de la ayuda de un guía experto, su maestro.

Lo disciplinar aparece conectado a la escritura para fines específicos, realiza conocimientos básicos y capacidades en cada disciplina. Sin desconocer la comprensión y

el raciocinio crítico necesarios en el currículo como insumos para la formación académica y profesional (Flowerdew & Costley, 2017).

Cada disciplina tiene su vocabulario específico, tipos de escrito y maneras de comunicarse. Los educadores ayudan a los alumnos a reconocer y entender los matices de una disciplina por medio de la utilización de tácticas que hacen visible su pensamiento (Tusting & Barton, 2016). Promueven la escritura al guiar a los estudiantes en la elaboración de textos complicados por medio de la utilización de tácticas que desarrollan una comprensión conceptual del lenguaje y establecen expectativas para la aplicación importante de capacidades (Flowerdew & Costley, 2017). Estas prácticas escriturales profundizan el razonamiento del contenido para que su aprendizaje se transfiera a situaciones del mundo real.

2.2.2.1 Géneros

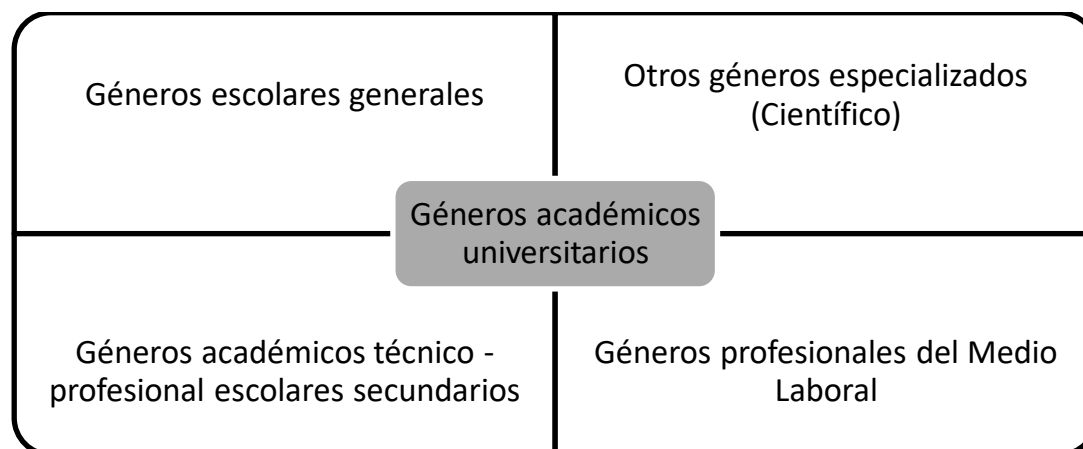
La palabra género hace alusión a un modelo estructural para clasificar los textos “atendiendo a las semejanzas de construcción, temática y modalidad de discurso” (Camargo et al, 2011, p105). Werlich (1976); Van Dijk (1980) y Adam (1992) ven el texto desde características internas y externas, su discusión sobre género o tipología textual permite el contraste de múltiples posibilidades y posturas. La clasificación dada por Adam (1992) aporta aspectos como intención comunicativa, géneros, elementos lingüísticos, estructura, registros y funciones; como parte de la tipología se diferencian los textos descriptivos, expositivos-explicativos, argumentativos, narrativos y dialogales, cada uno con rasgos textuales, propósitos e intenciones presentes en los cursos y en las prácticas didácticas.

Los géneros se utilizan en contextos sociales que se ven representados por textos específicos, hacen parte de un sistema más amplio, que llega a vincularse con aquellos elementos que resultan más familiares, donde se hayan patrones, significados, variaciones y distinciones (Andersen, J., Bazerman, C., & Schneider, J., 2014). Existen, por ende, sistemas más amplios y otros más específicos, que se encargan de ubicar los textos dentro de agrupaciones, sean estas según los lectores, según su relación con otros textos, así como nexos con las actividades organizadas que son producidas por las piezas textuales. Los géneros operan dentro de estos grupos como parte de la actividad general, las relaciones y los logros alcanzados en estos rubros (Andersen, J., Bazerman, C., & Schneider, J., 2014).

Resulta pertinente caracterizar al género a través de una comprensión de las piezas textuales, las cuales representan los grandes grupos a los que están asociados según los criterios de patrones, significados y distinciones. Cuyos desarrollos hacen parte también de las ciencias de la información, al establecer “métodos de visualización y mapeo para rastrear y mostrar el flujo de información dentro de una disciplina” (Andersen, J., Bazerman, C., & Schneider, J., 2014, pág. 6).

Otros autores como Parodi G. (2008) realizan un análisis de los diversos géneros textuales que pertenecen a diversas áreas disciplinares u organizativas, entre ella encontramos géneros del discurso escrito, géneros del discurso, géneros académicos y géneros profesionales, así como géneros académicos universitarios, los cuales serán centrales para esta investigación. Los géneros de Parodi (2008) se explican en la figura 3.

Figura 3. Géneros académicos universitarios



Fuente: Adaptado de Parodi G. (2008, p.101) en *Géneros Académicos y Profesionales: Acceso discursivos para Saber y Hacer*.

2.2.2.2 Modelos para la escritura

La escritura de los géneros se orienta según modelos para la escritura, los cuales son descriptivos y descansan sobre una conceptualización inspirada por la psicología cognitiva. Desde la investigación se han ocupado del funcionamiento del escritor adulto, la comparación entre expertos y novatos, y la didáctica de la escritura.

En este sentido, Camargo et al. (2011) realizaron una revisión bibliográfica frente a los distintos modelos de escritura. Allí mencionan que los modelos de producto se enfocan en el afianzamiento de la competencia textual y lingüística; mientras que los modelos de redacción siguen unos pasos que muestran el desarrollo gradual del producto, desconociendo el proceso interno que sigue el escritor (Andersen, J., Bazerman, C., y Schneider, J., 2014). En estos modelos los profesores serán mediadores. Se han criticado por su linealidad, pues el escrito expresa un continuum interactivo hasta lograr el texto final, sin tener en cuenta etapas predeterminadas (Andersen, J., Bazerman, C., y Schneider, J., 2014).

Los modelos por procesos, gestados en la década de los años 80 son los de mayor recordación, donde se involucran estrategias cognitivas y metacognitivas. Entre ellos está el modelo de Hayes y Flower (citado por Camargo et al, 2011), el cual

centra la atención en el proceso de producción de los escritos, introduce la concepción de la recursividad para la escritura y la reescritura, y regula las actividades de escritura en clase. Como particularidad este modelo enfatiza sobre la comprensión del tema y la organización de las ideas en la memoria (p.179).

También se encuentran los modelos de Scardamalia y Bereiter (citado por Camargo et al, 2011) que se fundamentan en la distinción entre el desarrollo cognitivo como proceso natural y/o como proceso influenciado por el medio exterior (físico – cultural).

Los modelos contextuales o ecológicos son un complemento de los modelos por proceso. Consideran que la composición escrita es un proceso individual (de resolución de problemas) y es un proceso comunicativo (que adquiere significado en el contexto físico, social y cultural). Estos modelos se adentran en los aspectos sociales que el enfoque cognitivo no contempla: contextos familiar, escolar y social (Camargo et al., 2011, p.205).

Los modelos didácticos encuentran un punto de confluencia entre las problemáticas de tipo teórico (propias de un investigador) y las de tipo praxeológico (propias de quien enseña) (Andersen, J., Bazerman, C., & Schneider, J., 2014). Los modelos lingüístico–didácticos se basan en el enfoque funcional comunicativo de Halliday y Hasan (como se citó en Camargo et al, 2011), quienes consideran el discurso como un lenguaje con vida propia indisoluble del contexto situacional. La lingüística textual da bases conceptuales a este modelo y se supera la gramática oracional. Aquí se encuentra el Modelo Didactex (como se citó en Camargo et al, 2011), el cual

resalta la importancia de los componentes cognitivos y su estrecha relación entre los factores culturales y sociales; y, el enfoque didáctico para la producción de textos con perspectiva de intervención y observación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, concibe la creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos, cognitivos, discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales (p.215).

Esta parte se contextualizó acerca de los diferentes modelos de escritura que orientan algunas prácticas en el trabajo de producción de textos, tanto desde el entorno de la tarea como desde el ámbito de lo individual. Su comprensión facilita el acompañamiento a los procesos de alfabetización académica desde una visión más amplia de la didáctica como “apropiación de complejos procesos de enseñanza y de aprendizaje en los que intervienen los saberes teóricos, los saberes profesionales y la transposición didáctica (selección, reducción, simplificación, reformulación)” (Camargo et al, 2011, p.224) que facilitarían enseñar a hacer, sin olvidar que son los momentos situados de la cotidianidad los que orientan, realmente, lo que se debe seguir en la formación lectoescritural.

En este apartado se abordaron las teorías del enfoque sociocultural del aprendizaje, definido como una perspectiva que da importancia a la historia previa de la cultura y sociedad en la que habita el individuo, elementos que son fundamentales para su aprendizaje. Así mismo se tomó la teoría del aprendizaje situado, la cual consiste en establecer el carácter esencial del contexto cultural y de las prácticas culturales como elemento indispensable de la educación. Ambas teorías permiten la consideración de los contextos culturales, sociales y particulares que influyen en el proceso educativo. El abordaje del enfoque de *teaching for writing transfer* establece la conexión entre el texto

escrito tratado y el contexto desde el cual se leerá, en la medida en que existe una interconexión entre estos elementos.

Desde la escritura académica disciplinar, se da claridad frente a la importancia del acompañamiento escritural situado, según los campos de conocimiento. Los géneros propios al campo educativo permiten diversas aproximaciones a las temáticas según una perspectiva narrativa, expositiva o argumentativa concreta, la cual ofrece diversos insumos al estudiante en el marco de una cultura que lo acerca a la producción de conocimiento como se espera a nivel posgradual.

Los aportes teóricos frente a los modelos para la escritura explican las maneras en las cuales la escritura es desarrollada, como proceso cognitivo, secuencial y comunicativo, pero considerando factores socioculturales. Lo que brinda este capítulo es precisamente un sustento teórico que resulta pertinente para la investigación en cuanto a la comprensión de los géneros discursivos y la escritura académica como proceso, la cual se relaciona íntimamente con estos modelos en la medida en que estructura su proceder e intenciones, por lo cual configura el objetivo y desarrollo del texto académico.

2.2.3 Componentes favorecedores de la escritura

La teoría de la actividad es una integración de teoría psicológica e investigación propuesta inicialmente por Vigotsky, “analiza el comportamiento humano y el conocimiento en relación con sistemas de actividad: dirigidos hacia un objetivo, situados históricamente, con interacciones humanas cooperativas” Russel (1995). Los textos son herramientas para desarrollar alguna actividad y varían según los contextos.

Con el crecimiento de los posgrados en América Latina ha volcado la mirada frente a qué escritura enseñar y cómo hacerlo. Desde los enfoques lingüísticos, socioculturales o cognitivos se han abordado algunas funciones de la escritura académica, pero sin ofrecer una visión integrada más acorde a su complejidad. Navarro (2021) plantea la intervención de elementos en las prácticas letradas propias de la sociedad del conocimiento que están inmersas en un sistema de actividad (Bazerman, 2012) con interacción de diversos actores en las trayectorias académicas.

Por su parte Molina (2023) menciona cuatro áreas de la gestión educativa desde el Ministerio de Educación Nacional (2018): área de gestión directiva, área de gestión pedagógica y académica, área de gestión de la comunidad y área de gestión administrativa y financiera afines pertinentes para la administración de programas de escritura. Estas áreas integran los distintos componentes que son favorecedores a la escritura.

Capítulo 3. Metodología

3.1. Paradigma

Esta investigación se sitúa en el enfoque epistemológico constructivista, ya que permite conocer una realidad social a partir de las interpretaciones, símbolos y significados que han venido construyendo los actores de una forma dinámica (Ortiz Granja, 2015). De modo que, a través del análisis de esta información es posible no solamente caracterizar y entender mejor una situación, sino principalmente orientar el diseño e implementación de soluciones concretas.

Es una investigación cualitativa, la cual permite entender y describir fenómenos sociales a partir del análisis de experiencias de individuos o grupos, de sus interacciones y de los documentos recolectados (Flick, 2013). Según Denzin y Lincoln (2020)

esta metodología incluye un conjunto de operaciones intelectuales y empíricas en torno a la comprensión de los fenómenos sociales que ocurren al interior de un espacio y tiempo determinado, pero que no se limita a su identificación o explicación, sino que ofrece propuestas para transformar el objeto de estudio. Tiene un carácter tanto instrumental e intelectual, parte de la utilización de una serie de herramientas para comprender el problema de investigación; donde ningún fenómeno por más simple que sea puede ser considerado aislado de toda la gama de variables que lo rodean, esto es, de su contexto. El ser humano es el objeto de investigación, el cual, a diferencia de los objetos de estudio en otras ciencias y bajo otros enfoques, no puede ser entendido sin la consideración de su subjetividad y de las realidades que lo rodean (Denzin y Lincoln, 2020, p.20).

En este sentido, “la investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las

personas en sus contextos locales” (Flick, 2013, p. 27), donde las realidades sociales son dinámicas, variables y exceden a las meras formalizaciones estadísticas o matemáticas. Por el contrario, se aboga por el análisis temporal y espacial concreto de las subjetividades para poder comprender el fenómeno en su conjunto.

En educación este tipo de investigación permite una orientación situada y el desarrollo de prácticas interpretativas por parte del investigador en función de los fenómenos que analiza a través de técnicas e instrumentos como notas de campo, observación, entrevistas, etc.; es decir, se recaba el material empírico frente al problema para analizarlo:

El investigador dispone de varios métodos para recolectar materiales empíricos, que van desde la entrevista a la observación directa, al análisis de herramientas, documentos y grabaciones de tipo cultural y al uso de materiales visuales o experiencia personal. El investigador puede también utilizar una variedad de métodos de lectura y análisis de entrevistas o textos culturales, que incluyen contenido, narrativa y estrategias semióticas. (Denzin y Lincoln, 2020, p. 25).

El diseño de investigación cualitativo contempla un interés focal en un problema, los propósitos y los instrumentos de recolección de información. En este sentido, el método se orientó hacia el estudio de caso, al pretender conocer una realidad poco estudiada, particularmente en relación con buenas prácticas seleccionadas de las maestrías en educación acreditadas en alta calidad.

3.2. Enfoque de investigación

Se planteó el desarrollo del estudio con enfoque prospectivo, pues el objetivo central fue determinar los componentes favorecedores del acompañamiento a la escritura

académica en Maestrías en Educación como parte del proceso de alfabetización académica en el posgrado, a partir de conocer buenas prácticas de acompañamiento a la escritura académica en estos programas escogidos, presentes en un contexto determinado y con casos específicos (Hernández, Fernández y Baptista, 2012). Como lo señalan Quecedo y Castaño (2002) la solución planteada exige realizar un análisis y diagnóstico detallado de la problemática, a partir de un conjunto de instrumentos de investigación y procesos explicativos que ayuden a predecir tendencias futuras y también a orientar estrategias y acciones concretas que deriven en mejoras significativas en los procesos educativos.

3.3. Diseño metodológico

El método de estudio caso es una indagación empírica de un fenómeno en el contexto de su existencia real, donde se pueden utilizar varias fuentes de datos (Simons, 2011). A través, de este fenómeno se podría generalizar si dichas prácticas pudieran ser útiles en otros escenarios similares y así, proponer una estrategia que permita avanzar en el tema. El estudio de caso múltiple nos permite abordar diversas situaciones de acompañamiento a la escritura académica, en tanto cada proceso de escritura es situado, y obedece a un contexto particular, que en los casos seleccionados cumplen con presentar buenas prácticas de acompañamiento, en cuya diversidad hay un gran valor y aporte a la comprensión de componentes favorecedores para los programas de Maestría en Educación.

Según Stake (2010) el estudio de caso es fundamental para ahondar en las causas de una teoría o un concepto. El investigador observa y sistematiza una o varias experiencias, sin modificar el desarrollo natural de lo que sucede.

Por otro lado, siguiendo a Bonache (1998) se puede decir que el estudio de caso permite identificar los procesos, actores, contextos y momentos críticos de los

acontecimientos para explorar las causas y entender los resultados a los que se llega.
procesos.

Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos (Stake, 1999, p.15).

En los estudios de caso, el objetivo fundamental es analizar las particularidades del contexto escogido para analizar los fenómenos, sus causas, las relaciones que se producen y generar una comprensión de lo que allí sucede, y cómo interactúan personas, acciones, comprensiones.

Esta posición la comparte Yin (2009), para quien los estudios de caso se enfocan en responder a cuestiones relativas al cómo y al por qué desde un marco previamente diseñado por el investigador para comprender la realidad subjetiva de los actores partícipes.

Según Simmons (2011), los estudios de caso permiten recurrir al conocimiento subjetivo, el cual debe ser deducido de acuerdo con el abordaje directo del objeto investigado. Esto habilita que toda hipótesis de trabajo sea creada a partir de los datos de los sujetos abordados y que desde allí sea adelantado el análisis y se obtengan los resultados, puesto que las proposiciones meramente teoréticas no tienen lugar en ese tipo de metodología. Es por este motivo que los estudios de caso se amparan en el precepto de que las interpretaciones que realice el investigador deberán ser resultado de las especificidades del contexto y del objeto analizado (Simmons, 2011).

El estudio de caso inicia con carácter exploratorio, al acercarse a las teorías incorporadas en el marco teórico frente al objeto de estudio (López, 2013). Para la

investigación se plantea un estudio multicaso, desde una perspectiva holística del fenómeno abordado, los cuales son elegidos entre varios programas académicos de Maestrías en Educación en Colombia que cuentan con destacadas prácticas pedagógicas de acompañamiento en el proceso de escritura académica. De esta manera al estudiar buenas prácticas de acompañamiento a la escritura académica se podrá realizar este tipo de generalización.

El estudio de casos múltiples cualitativos tiene una importancia estratégica para el problema en general, dado que en ellos se ubican determinadas condiciones que permiten una generalización del tipo: “si es válida para este caso, es válida para todos (o muchos) casos” (Flyvbjerg, 2004, p.46). Este autor plantea estrategias para la selección de muestras y casos, cuya selección se orienta según el objetivo de la investigación.

3.3.1. Criterios de selección de casos

Para la elección del caso se buscaron los programas de Maestría en Educación acreditados con alta calidad en Colombia, pues es más probable que en este tipo de programas haya procesos de acompañamiento a la escritura posgradual. Para seleccionar los casos de estudio, se establecieron las siguientes características:

- Pertenecer a un programa acreditado en alta calidad.
- Contar con estrategias institucionales de acompañamiento como centros de escritura.
- Gestión de cursos, diplomados, tutorías, o estrategias pedagógicas de acompañamiento.
- Producción investigativa en el programa sobre la escritura académica.

A través de estos criterios se pueden establecer generalizaciones que se van perfeccionando y se modifican mediante las observaciones en situaciones diversas, pues al tomar un caso particular se puede llegar a conocerlo bien, identificando cuáles son sus particularidades y características, de tal manera que se llegue a una comprensión más precisa, dado que es importante entender la particularidad del caso e indagar las relaciones explicativas (Stake, 2010).

3.3.2 Caracterización de los posibles casos de estudio

Con el fin de establecer criterios para la selección de los casos, inicialmente se indagó en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES, 2021) acerca de los programas académicos de Maestría en Educación en Colombia acreditados. Esta búsqueda arrojó como resultado los programas de las siguientes universidades:

- Universidad Pedagógica Nacional.
- Universidad Tecnológica de Pereira – UTP.
- Universidad de Caldas.
- Universidad Surcolombiana.
- Pontificia Universidad Javeriana.
- Universidad Santo Tomás.
- Universidad del Norte.
- Universidad de los Andes.
- Universidad Católica de Manizales.
- Universidad del Valle.

Posteriormente, en las páginas web de las universidades se identificaron los objetivos en relación con la intención formativa y su alusión a la formación en procesos de

escritura. Frente a los objetivos, lo pretendido por las universidades se enmarca en formar investigadores en educación y pedagogía con proyectos de investigación en los campos humanista y pedagógico (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Caldas, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Santo Tomás, Universidad Del Norte). También se resalta la creación de grupos de investigación y de comunidad académica investigativa, competencias científicas y una formación avanzada en investigación (Universidad Surcolombiana, Universidad Católica de Manizales). Se resalta también la consolidación de la capacidad investigativa para propiciar la articulación entre Docencia, Extensión e Investigación (Universidad del Valle).

Otras universidades hacen alusión a la Producción de conocimiento (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Santo Tomás, Universidad del Norte). Asimismo, se hace referencia a la innovación mediante el Aprendizaje basado en problemas orientado por proyectos (Universidad de los Andes). Las competencias investigativas, comunicativas, argumentativas y explicativas hacen parte de los propósitos formativos en la Universidad Tecnológica de Pereira – UTP.

En este apartado se especifica que la formación investigativa es fundamental para consolidar comunidades científicas en el campo de la educación, lo cual requiere el desarrollo de competencias comunicativas, argumentativas y explicativas claves para la producción de conocimiento.

En la revisión del perfil de egreso, las universidades plantean que los profesionales serán magísteres con la posibilidad de formular y desarrollar procesos investigativos para la solución de problemas en distintos niveles educativos, esto es, formar investigadores para ejercer en los diferentes niveles del sistema educativo (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Caldas, Universidad del Norte, Universidad de los Andes, Universidad

Católica de Manizales, Universidad del Valle); participar y propiciar la construcción de redes y procesos colaborativos para generación de conocimiento (Universidad Pedagógica Nacional, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Católica de Manizales); con capacidad de construcción y desarrollo de propuestas e innovaciones (Universidad Tecnológica de Pereira – UTP; construcción y administración de programas de formación pedagógica (Universidad Tecnológica de Pereira – UTP; con competencias para la comunicación de resultados de los procesos de investigación e intervención a distintos públicos y por diversos medios, y desarrollar la sensibilidad social requerida para compartir conocimientos (Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Santo Tomás).

Se espera que el egresado se desempeñe en la docencia y la investigación de manera crítica y propositiva, y que argumente las distintas manifestaciones y características del(os) modelo(s) pedagógico(s) en la educación superior (Universidad Surcolombiana); con capacidad de fortalecer mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes en los diferentes niveles de la educación; otras enuncian: estudio científico de los problemas educativos, aplicación de procesos innovadores para dar respuesta a problemas de la educación (Universidad Tecnológica de Pereira – UTP, Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Santo Tomás).

Frente a cómo abordan la investigación y las modalidades de trabajos de grado, las Maestrías se estructuran a partir de líneas y grupos de investigación (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Caldas, Universidad Tecnológica de Pereira – UTP: GELE Grupo de Estudio en Lectura y Escritura Estudios del Lenguaje y la Educación, Pontificia Universidad Javeriana; algunos de los grupos de investigación se integran al Doctorado en Educación (Universidad Santo Tomás, Universidad Católica de Manizales, Universidad Surcolombiana).

La realización de la tesis de maestría se plantea desde la argumentación académica, el manejo de instrumentos y procesos de investigación (Universidad de Caldas); se propone la escritura de un artículo científico publicable en una revista indexada en el contexto nacional o internacional. Desde la investigación se promueve la comunicación para transmitir con precisión, síntesis y claridad, información oral y/o escrita (Universidad de los Andes).

Las apuestas curriculares presentan distintos énfasis en educación superior, conocimiento y comunicación (Universidad Pedagógica Nacional); algunos desde la Didáctica del lenguaje con publicaciones afines a la escritura académica y participación en eventos especializados GELE Grupo de Estudio en Lectura y Escritura con Modalidad Profundización Énfasis: Lengua castellana (Universidad de Caldas); Estudios del Lenguaje y la Educación (Universidad Tecnológica de Pereira – UTP), y Línea de investigación en lenguajes en el campo educativo; énfasis de profundización en la enseñanza de las disciplinas del lenguaje (Pontificia Universidad Javeriana); Lenguaje y Prácticas Pedagógicas (Universidad del Norte). Modalidades de profundización e investigación (Universidad del Valle). También se promueven tutorías dirigidas hacia la elaboración del proyecto de investigación (Universidad Pedagógica Nacional).

Los Escenarios de interacción hacen alusión a la vinculación a grupos de investigación con reconocimiento nacional e internacional, participación en un buen número de eventos, así como publicaciones de libros y artículos, socialización de los proyectos de los estudiantes, participación de profesores y estudiantes en eventos académicos, alianzas estratégicas con importantes universidades nacionales e iberoamericanas (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de los Andes, Universidad Católica de Manizales, Universidad del Valle).

Se menciona el proyecto "Escritura académica una tarea pendiente en la formación de maestros con solicitud de patente por la vía PCT (Tratado de Cooperación en materia de Patentes) por parte de la Universidad Tecnológica de Pereira, la cual está asociada al grupo de investigación Educación y Tecnología, donde aborda las transformaciones en la escritura académica de estudiantes de maestría, constituyéndose en información importante para profundizar en esta investigación. Se hace alusión al fortalecimiento de comunidades académicas, mediante una dinámica de permanente interlocución y diálogo de saberes entre la didáctica, la pedagogía y el currículo (Universidad de Caldas).

Como espacios de apoyo hay universidades que han implementado estrategias institucionales para el acompañamiento a los procesos de lectura y escritura como los Centros de Escritura Javeriano PUJ Bogotá y Cali (Departamento Comunicación y Lenguaje, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, y al Centro de Español (Vicerrectoría Académica Universidad de los Andes) y el Centro de Escritura Eficacia Comunicativa -ECO de la Universidad del Norte, estos centros y programas hacen parte de los 24 existentes en Colombia (Calle-Arango, L., 2020).

Otros espacios de apoyo con profesores investigadores son por binas, en los cuales se trabaja colaborativamente en los tres seminarios, al compartir espacios académicos, en los que la epistemología y la metodología se ponen en diálogo (Universidad Santo Tomás). Existe intercambio académico, la movilidad académica de docentes y estudiantes, el desarrollo de proyectos de investigación (Universidad Católica de Manizales). Se menciona que las asignaturas de investigación son homologables si el estudiante cuenta con la publicación de un artículo científico sobre su investigación realizada en la Maestría (Universidad del Norte, Universidad de los Andes).

Con relación a lo que plantean los planes de estudio en los programas, se mencionan asignaturas afines con la escritura académica en los planes de estudios, mayormente afines a Tesis, Trabajo de Grado o informe de investigación. La Universidad de Caldas cuenta con una Electiva del componente de formación profesional, denominada Aproximación a la Escritura de Textos Académicos y Científicos; la Universidad Javeriana, Taller de formación en investigación educativa. La escritura de textos académicos en educación, la Universidad Santo Tomás ofrece un curso electivo interdisciplinar: “Escritura académica y educación”.

3.3.3. Criterios para la selección del caso

De acuerdo con el análisis que se planteó sobre los casos, se seleccionaron 3 programas de Maestría en Educación acreditados en alta calidad, los cuales cumplen con todos los criterios de inclusión, es decir, contar con buenas prácticas de acompañamiento a la escritura y producción investigativa asociada al desarrollo de habilidades de escritura como eje central en la transformación de los conocimientos y de las prácticas educativas. Los criterios para la selección del caso fueron buenas prácticas en programas de Maestría en Educación acreditados en alta calidad en las siguientes universidades:

- Universidad Tecnológica de Pereira – UTP
- Pontifica Universidad Javeriana
- Universidad del Valle

En primer lugar, se valora la producción en el campo de investigación en estudio. En este caso, la Universidad Tecnológica de Pereira – UTP presenta productos a partir del proyecto Escritura Académica (Arbeláez Gómez, y otros, 2021), que han generado

importantes resultados que han favorecido la producción de la investigación y el desarrollo de habilidades comunicativas entre los estudiantes¹

En segundo lugar, la Universidad Javeriana referencia la existencia de programas de apoyo como el Centro de Escritura Javeriano PUJ y el trabajo de dispositivos didácticos de acompañamiento de la escritura en posgrados (talleres, seminarios, coloquios, círculos de escritura para el trabajo de tesis de Posgrados con participación interdisciplinar e interacciones de andamiaje entre experto-novato con buen impacto en tasas de graduación).²

Finalmente, la Universidad del Valle (Sánchez Lozano & Solarte Quintero, 2019) tiene un énfasis en lenguaje para la formación de profesores como lectores y productores de textos en su lengua materna.³

3.3.4. Proceso para el desarrollo del estudio de caso

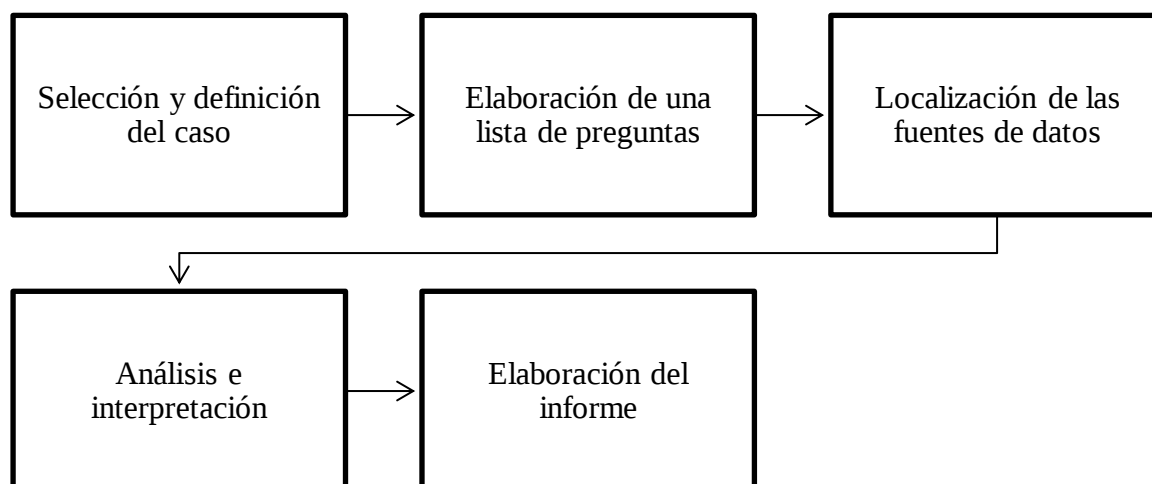
A continuación, en la figura 4 se muestra el modelo Stake para el desarrollo del estudio de caso.

Figura 4. Modelo de Stake para un estudio de caso

¹ Universidad Tecnológica de Pereira – UTP. <https://educacion.utp.edu.co/maestrias/educacion/lineas-de-investigacion.html>

² Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/maestria-educacion>

³ Universidad del Valle. <https://fep.univalle.edu.co/maestria-en-educacion/enfasis-en-sedes-regionales>



Fuente: Elaboración propia a partir de Stake (2010).

Enseguida en la Tabla 1 se especifica el proceso para cada uno de los pasos del modelo.

Tabla 1. Proceso de investigación
Pasos del modelo Stake

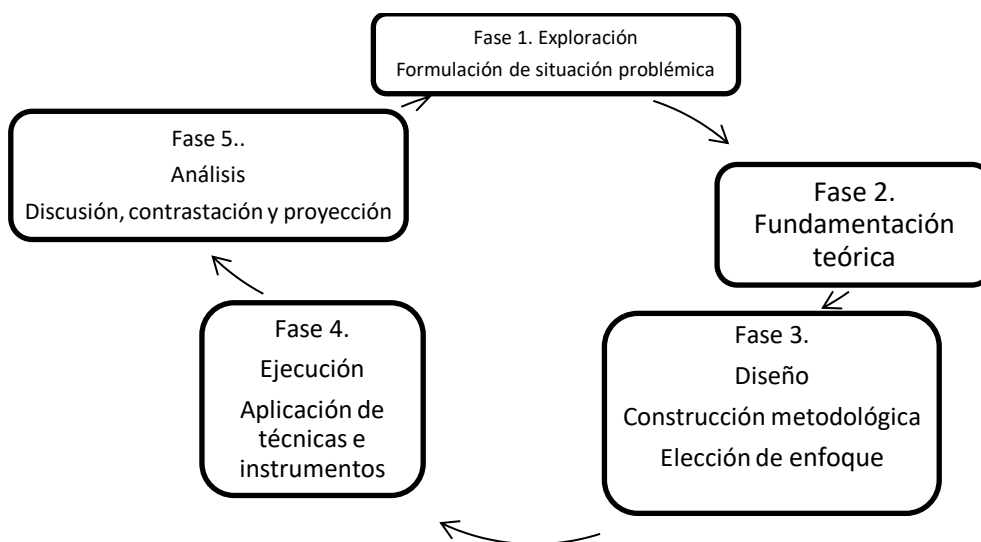
<i>Pasos del modelo Stake</i>	<i>Proceso</i>
<i>Selección y definición del caso</i>	Conforme a la caracterización de los posibles casos de estudio, se seleccionaron la Universidad Tecnológica de Pereira – UTP; Pontifica Universidad Javeriana y Universidad del Valle
<i>Elaboración de una lista de preguntas</i>	Las preguntas son útiles para el caso porque permiten estructurar las entrevistas y la indagación documental, a partir de los temas de los actores o personas (Stake, 2010). Permiten consultar la percepción de

	actores directamente implicados en las situaciones analizadas
<i>Localización de las fuentes de información</i>	Como parte de la metodología en este trabajo se recurren a entrevistas a directivos y docentes y estudiantes que hacen parte de las universidades seleccionadas.
<i>Análisis e interpretación</i>	Son elementos clave la delimitación de los casos, la lista de las preguntas, las fuentes de datos y las entrevistas. Estas estrategias se establecen a partir de contextos empíricos. Para el análisis e interpretación de las entrevistas y el análisis documental se utilizó Atlas Ti, un software que permite organizar, analizar y encontrar perspectivas en datos no estructurados o cualitativos.

Fuente: Elaboración propia

En este sentido el estudio se realizó en cinco fases, como se ilustra en la figura 5.

Figura 5. Fases de investigación



Fuente: Elaboración propia

- Fase 1. Exploración. Se delimitó el tema y el problema de investigación. Se creó una matriz de análisis con los aspectos teóricos y pedagógicos de la institución educativa universitaria y del programa para elegir los casos.
- Fase 2. Fundamentación. A partir del análisis y exposición de conceptos relacionados con alfabetización académica, procesos de escritura académica desde las disciplinas, los géneros discursivos, así como prácticas pedagógicas en el acompañamiento de la escritura se profundizó en un marco teórico en relación con el acompañamiento a la escritura en el Posgrado.
- Fase 3. Diseño. En la construcción metodológica se estableció el enfoque y el tipo de investigación, desde el paradigma cualitativo, y se eligió el estudio de caso como método. Se determinaron las técnicas e instrumentos de recolección de información a partir de las categorías de análisis.
- Fase 4. Ejecución. Se plantea el trabajo de para la obtención de la información

- Fase 5. Análisis. A partir de los datos obtenidos, discusión, contrastación y proyección. Se elaboraron las conclusiones, se identificaron las limitaciones y las proyecciones de esta investigación conducentes a la sustentación final.

3.4. Criterios para la selección de participantes en los casos seleccionados

Los siguientes son los criterios de selección empleados para los participantes en el estudio de caso pertenecientes a las Maestrías en Educación:

- Docentes de cada universidad vinculados al programa.
- Docentes que participan en las buenas prácticas de los periodos 2019- 2020- 2021- 2022.
- Estudiantes matriculados en los periodos 2019- 2020- 2021-2022 de cada universidad del programa.
- Directores de cada programa.

3.5. Técnicas de recolección y análisis de datos

3.5. 1 La entrevista

Las entrevistas son técnicas de tipo cualitativo que precisan aspectos subjetivos en los participantes. Bajo esa óptica, los instrumentos aplicados contribuyen a desentrañar el sentido de una problemática a partir de las respuestas de los actores de un ambiente educativo, para inferir percepciones compartidas del estudio como insumos para el desarrollo de la investigación y sin pretensiones de objetividad o de darle un carácter universal a una problemática (Hernández, 2010). Para este autor es una técnica para interactuar e intercambiar información con el investigador y los participantes de la investigación. Son instrumentos de recolección de información que ayudan a construir una

comprensión a partir de las expresiones de las personas a las que se les aplica (Hernández, 2010), en este caso alrededor directivos, docentes y estudiantes.

En este sentido, las entrevistas permiten construir un panorama holístico sobre las buenas prácticas que son reproducibles en docencia para poder crear programas sólidos de enseñanza en el ámbito de la alfabetización académica en contextos universitarios.

Se entrevistó de manera grupal a los estudiantes, la cual permite conocer el grado de consenso sobre los temas (Simmons, 2011), en tanto se pueda adquirir una perspectiva general de su posición frente a la escritura académica en el programa. Esta entrevista será grupal, pues se propende por llegar a una perspectiva comunitaria, además de funcionar como un proceder que facilita la consignación de la información, esta perspectiva común del curso resulta ser relevante, pues se desea conocer las apreciaciones frente al acompañamiento a la escritura académica en la Maestría en Educación a nivel global, no en cada alumno en particular (Ver anexo 5)

Las entrevistas a profesores y directores de programa se realizarán de manera semiestructurada en virtud de la capacidad de transformar el contenido de la entrevista según las necesidades del entrevistado y/o el entrevistados. La pertinencia de esta escogencia se sustenta en que se puede profundizar en las opiniones de profesores (ver anexo 3) y directores de programa para aprovechar su experiencia (ver anexo 2).

3.5.2 Revisión documental

La revisión documental es un procedimiento que incluye la identificación, examen y revisión de documentos relacionados con el tema (Moreira, 2009). Su uso aporta a la

observación, además, de la evolución de individuos, grupos, conceptos, conocimientos, conductas, intelectos y prácticas (Cellard, 2012).

Su función principal es contextualizar hechos, situaciones o tiempos y fomentar la adopción de nuevos escenarios en otros entornos; debe reflejar objetivamente las fuentes consultadas para asegurar la ubicación, identificación, organización y evaluación del contenido del documento. El uso de la revisión documental en la investigación se valora por la riqueza de la información extraída y la comprensión más amplia del tema en estudio (Regina de Andrade, Danieli Schmitt, Carla Storck, Piccoli, & Backes Ruoff, 2018). Los documentos son vestigios del pasado que actúan como testigos y permiten ampliar los lapsos de tiempo en términos de comprensión social (Moreira, 2009).

Aunque la revisión documental muestra similitudes con la investigación bibliográfica, es importante resaltar lo que distingue a los dos métodos. En la investigación bibliográfica, las fuentes secundarias se utilizan para encontrar documentos sobre un tema en particular, mientras que la revisión documental utiliza fuentes primarias, es decir, documentos que no han sido analizados (Regina de Andrade, Danieli Schmitt, Carla Storck, Piccoli, & Backes Ruoff, 2018). La revisión documental requiere una evaluación del contexto en el que se formaron los documentos, su autoría, su naturaleza y origen; se basa en el análisis del punto de vista del elaborador del documento en el lugar de origen, lo que requiere diligencia y experiencia por parte del investigador. Asimismo, la naturaleza del documento debe tenerse en cuenta al analizar, de manera que el investigador tome medidas para garantizar la autenticidad y confiabilidad del documento (Regina de Andrade, Danieli Schmitt, Carla Storck, Piccoli, & Backes Ruoff, 2018). La revisión documental otorga herramientas para reconocer la perspectiva de vida, los valores políticos subyacentes, ideales y actitudes del escritor (Simons, 2011).

Para la revisión documental se tuvieron en cuenta apartados de los documentos maestros de los programas, que brinda información sobre el abordaje institucional en Posgrados frente a la lectura y escritura (ver anexo 10), documentos alusivos a las buenas prácticas de acompañamiento, con el fin de identificar cuáles son específicamente aquellas prácticas (ver anexo 7), y Syllabus relacionados con escritura académica, pues de allí se desprenden los criterios para la producción escrita en los programas académicos (ver anexo 8). Es así como en los estudios de caso:

El análisis de documentos suele ser un útil precursor de la entrevista y de la observación, para indicar los temas que valgan la pena analizar en el caso, y ofrecer un contexto para la interpretación de los datos obtenidos en la entrevista y con la observación (Simons, 2011, pág. 114)

La pertinencia de la revisión documental radica en que agrupa y sistematiza la información, otorgando importantes insumos sobre la experiencia a nivel nacional. La finalidad de este análisis es identificar en los documentos facilitados por el programa las prácticas que han sido favorecedoras para los procesos de acompañamiento de la escritura académica en los programas de Maestría en Educación.

3.5.2.1 Proyecto Educativo del Programa (PEP)/Documentos Maestro

Es un documento que incluye los principios rectores, políticas y principios que definen y guían el desarrollo del programa, se alinea con el diseño institucional y las dinámicas de la competencia profesional (Castillo Pacheco, 2015), haciendo que el documento se convierta en un referente y guía para la práctica pedagógica en las instituciones educativas. Estos PEP son escritos tipo informes, y existen también los documentos maestros que a partir de los procesos de acreditación de los programas se

sintetizan para la visita de los pares y en ellos se enuncian dichos aspectos, en la indagación se contó con acceso a apartados facilitados por los directivos participantes en los casos de estudio. La información relevante provista por estos documentos fue referida a los lineamientos de visión, misión y valores que guían la enseñanza de la escritura académica, al igual que las mallas curriculares que estructuran el proceso formativo en la escritura académica.

3.5.2.2 Syllabus relacionados con escritura académica

Por syllabus o plan de estudio entendemos un tipo de documento que ayuda a los profesores a explicar claramente a los estudiantes lo que esperan de un curso, al igual que establecer una relación entre los objetivos del curso, los propósitos de enseñanza, aprendizaje – enseñanza del departamento y la misión de la universidad (Caballero de Camacho, 2013). El syllabus incluye una lista de los temas del curso que se cubrirán cada semana del semestre, lo que los estudiantes deben hacer para aprender de manera efectiva y cómo será la evaluación (Caballero de Camacho, 2013). La función principal del syllabus es actuar como un acuerdo entre el docente y el estudiante, orientar el desarrollo del plan de estudios establecido. Por ello se tomaron en cuenta los planes de estudios relacionados con escritura académica de los programas escogidos en el estudio de caso.

3.6 Instrumentos

En la tabla 2 se presentan las categorías de análisis que orientaron los guiones de los instrumentos.

Tabla 2. **Categorías de análisis**

Categoría	Descripción	Subcategoría
------------------	--------------------	---------------------

Enfoque sociocultural	Determinación previa de aspectos culturales y sociales de los individuos, como consideración central de un desarrollo educativo.	• Comunidades de práctica. • Alfabetización académica
Aprendizaje situado	Carácter esencial del contexto como elemento indispensable de la educación	• Prácticas situadas
Aprendizaje de la escritura	Proceso pedagógico de acompañamiento a la escritura.	• Prácticas de acompañamiento • Prácticas de retroalimentación • Uso de las TIC
Transferencia de la enseñanza	Conexión entre el texto escrito tratado y el contexto desde el cual se leerá.	• Contextos de la escritura • Producción de conocimiento
Escritura académica disciplinar	Contenidos susceptibles de ser profundizados a nivel de un análisis sistemático y de corte disciplinar	• Escritura académica disciplinar • Saber pedagógico
Géneros	Diversidad de géneros discursivos	• Géneros discursivos: argumentativos, expositivos y narrativos. • Textos escritos
Modelos de escritura	Diversidad de modelos escriturales	• Redacción en etapas • Modelos por procesos • Modelo contextual • Modelo lingüístico didáctico

Capítulo 4. Resultados

4.1 Análisis y discusión de resultados

Para la recolección de información se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas frente a contar con el consentimiento informado de los participantes (ver anexo 1).

Inicialmente se contactaron a los directores de las Maestrías en Educación de los casos de estudio (Universidad Javeriana, Universidad del Valle y Universidad Tecnológica de Pereira, vía correo electrónico. Una vez se contó con la autorización se concretaron las entrevistas con los participantes vía Teams en su mayoría para su grabación y posterior transcripción. Se recibieron los archivos documentales para su posterior análisis.

Así, los resultados se presentan de acuerdo con los datos obtenidos. Se utilizó el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti, cuya funcionalidad permitió una lectura y cruce de datos entre los resultados arrojados de las fuentes documentales analizadas, de las entrevistas aplicadas y la base teórico-conceptual desde la cual fueron establecidas las categorías de estudio, así como los criterios para revisarlos.

Este cruce se establece, entonces, a partir de la red semántica obtenida con Atlas.ti desde la cual se pueden identificar las principales relaciones establecidas entre las categorías que mayores recurrencias presentan en los datos recopilados en relación con la dimensión de la escritura académica. Es así como se obtienen las principales categorías asociadas, las cuales son: Producción académica y Espacios formativos. La primera categoría corresponde a los referentes teóricos mientras que la segunda es la prevalente en

las entrevistas realizadas a los diferentes actores (docentes, estudiantes y directores vinculados a los programas académicos de Maestría en Educación).

La categoría Producción académica vincula a la categoría de segundo nivel: Géneros, lo que permite afirmar que en los referentes teóricos, la temática de los géneros de la escritura académica disciplinar cobra especial interés. Por su parte, en el caso de los Espacios formativos, que se corresponden con la Alfabetización académica, se derivan las Prácticas como categoría de primer nivel. Ahora bien, específicamente son las prácticas relacionadas con las comunidades de práctica las que se ubican en el segundo nivel (Ver Anexo 12)

Finalmente, en el tercer nivel se encontró que los elementos son correspondientes a subcategorías pertenecientes a las categorías del segundo. Por lo tanto, respecto a las referencias teóricas analizadas, aspectos como el saber pedagógico, la tipología textual y la comprensión del género son de interés en los documentos seleccionados. En relación con las entrevistas, los diferentes agentes consultados remarcan la importancia de los distintos espacios de acompañamiento a la escritura, tales como las asesorías, los centros y los círculos de escritura, así como los contextos y circunstancias relacionados con la escritura, específicamente en la manera como aspectos favorecedores o que afectan el proceso de alfabetización académica durante la formación. Teóricamente se tiene una idea de lo que se necesita trabajar en el desarrollo de esta escritura, pero en la práctica, las preocupaciones y necesidades son otras.

Enseguida, se realiza la explicación puntual de cada una de las categorías analizadas, las cuales adquieren prioridad y énfasis según se identificó con el análisis de *Atlas.ti*. Este detalle se debe, en primer lugar, a que las categorías que organizan el cuestionario que siguieron las entrevistas fue simplificado en 3 categorías principales: prácticas, géneros y circunstancias de la escritura; en segundo lugar, dicha variación explica por qué algunas de las categorías que habían sido incluidas en los instrumentos cuando se hizo la matriz de revisión teórica no adquieren la misma importancia tras el uso del software tanto en la observación de las referencias teóricas como de las entrevistas.

Con el fin de organizar el análisis de las categorías se diseñó una gráfica que evidencia cuáles fueron las categorías con las que se decidió continuar luego de haber hecho el análisis con *Atlas ti*. En alineación con el objetivo general de la investigación (Figura 7).

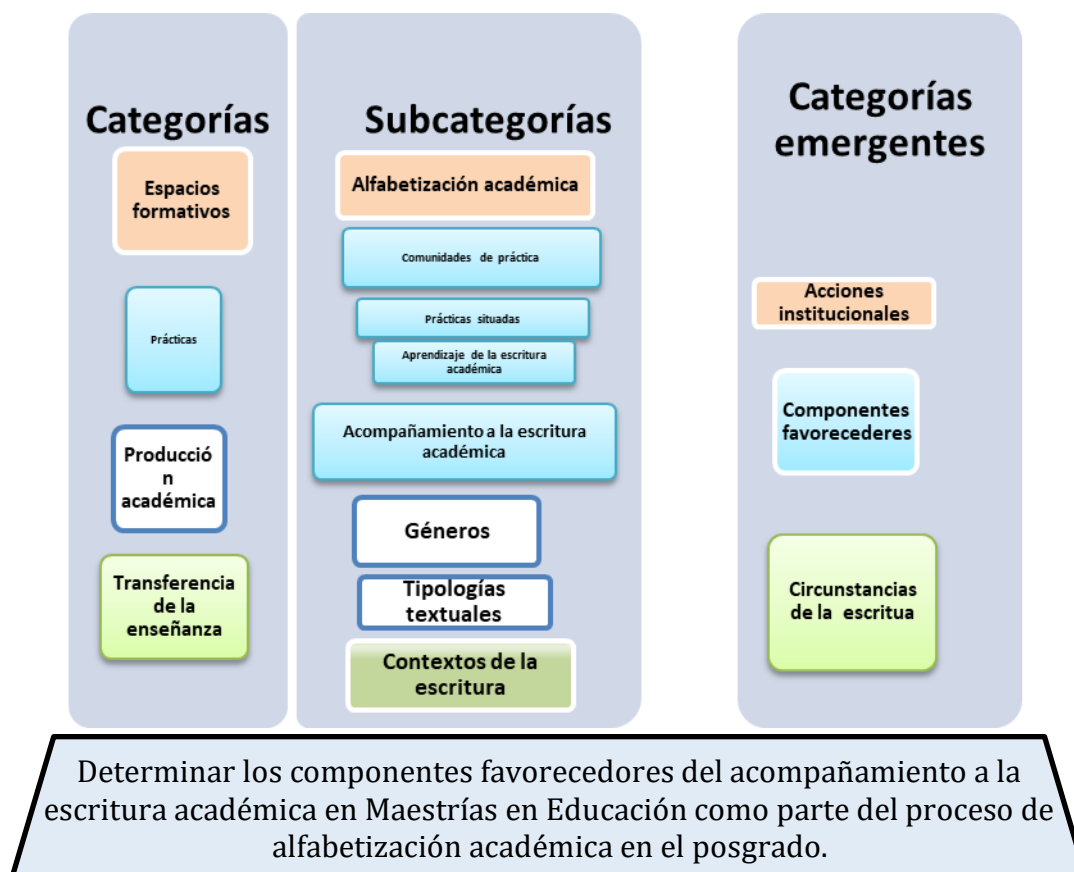
En esta figura se presentan 3 columnas relacionadas con la síntesis de las categorías correspondientes tanto a las entrevistas como a los referentes teóricos luego de haberlos analizado con *Atlas.ti*. Esto quiere decir que la tabla funciona como un cruce de información para estructurar la interpretación de los resultados obtenidos con el uso del software de análisis.

Las categorías principales que estructuran los contenidos particulares del análisis con el objetivo general en la red semántica que fueron anteriormente expuestas: producción académica y espacios formativos, géneros y prácticas, y transferencia de la escritura. Las subcategorías que componen estos ítems se dan cuenta del desarrollo de los objetivos específicos, el primero, relacionado con analizar las buenas prácticas en los procesos de acompañamiento de la escritura académica en las Maestrías en Educación acreditados en

alta calidad de los casos seleccionados. Así, se abordaron las subcategorías que recibieron mayor profundización en el análisis Atlas.ti desde los referentes teóricos: comunidades de práctica, prácticas situadas, aprendizaje de la escritura, acompañamiento a la escritura académica, géneros discursivos, tipologías textuales y contextos de la escritura.

Lo anterior quiere decir que el desarrollo del segundo objetivo, determinar las acciones institucionales orientadas al acompañamiento de la escritura académica en programas de Maestría en Educación acreditados en alta calidad con buenas prácticas de acompañamiento a la escritura académica, implicó establecer el cruce de datos y realizar la interpretación de estos entre lo obtenido en el análisis Atlas.ti de las fuentes de información: los referentes teóricos, las entrevistas y los documentos relacionados con apartados del Documento Maestro, los syllabus y las publicaciones desarrolladas en los casos seleccionados. La relación entre las categorías y subcategorías que le corresponden se hace visual mediante el uso de colores, tal como se ve en el esquema. De esta manera, siguiendo la metodología cualitativa, se aborda el fenómeno desde una perspectiva compleja en la que existen diferentes agentes y elementos que configuran una o varias realidades. De manera que se plantean qué prácticas son favorecedoras al acompañamiento de la escritura académica en los programas de Maestría en Educación en el proceso de alfabetización académica en el posgrado. Por lo tanto, se recogieron las perspectivas y se introdujeron otras categorías que emergieron en el marco de los espacios formativos, la producción académica, las acciones institucionales, las prácticas favorecedoras y la transferencia de la enseñanza de la escritura.

Figura 6. Categorías y subcategorías principales para el estudio resultantes luego del análisis con Atlas.ti y los objetivos específicos que se cumplen.



Fuente: elaboración propia con base en el análisis de datos.

A la luz de la explicación realizada sobre el esquema propuesto, a continuación, se realiza el análisis de datos de la indagación realizada en los tres casos de estudio.

4.2 Casos

Los casos de estudio abordados pertenecen a Universidad Javeriana (**Caso 1**), Universidad del Valle (**Caso 2**) y Universidad Tecnológica de Pereira (**Caso 3**), con el fin de desarrollar el primer objetivo relacionado con analizar las buenas prácticas en los procesos de acompañamiento de la escritura académica en las Maestrías en Educación acreditados en alta calidad de los casos seleccionados se contextualiza acerca de cada uno de ellos.

El **Caso 1**, corresponde a la Maestría en Educación de la Universidad Javeriana, de carácter privado, pretende posicionar el lugar del saber pedagógico de maestros en las propuestas curriculares. Así como generar estrategias que vinculen el saber pedagógico de docentes y directivos docentes con las teorías y conceptos abordados desde el programa de formación.

Como centro está la reflexión de la práctica pedagógica que es el horizonte de la investigación y de la innovación educativa, activación de la memoria pedagógica, y el intercambio de experiencias entre los mismos estudiantes. De esta manera se promueve el análisis de los distintos contextos de los educadores.

Según el documento curricular de la Maestría consultado un propósito fundamental es *promover la escritura de la experiencia formativa y/o investigativa, como proceso de significación y de inscripción, de construcción histórica del saber pedagógico* (Endirmcas1,2022). Es así como la experiencia del círculo de escritura que se implementa es una estrategia para promover la escritura, afirmar la identidad del educador y aportar a la construcción del saber pedagógico, propician la emergencia testimonial y narrativa de las trayectorias de los educadores como un ejercicio de reconstrucción de la labor del maestro.

También el Centro de Escritura Javeriano, contribuye a mejorar la escritura de los educadores.

El **Caso 2** corresponde a la Maestría en Educación de la Universidad del Valle es de carácter público, tiene un énfasis en lenguaje cuyo propósito *es construir competencias básicas como lectores y productores de textos al concebir el lenguaje desde lo significativo y discursivo, enfoques fundamentales para la construcción del saber (Doccucas2,2022).*

El documento maestro del programa académico de la Maestría en Educación plantea con base en el discurso escrito, un énfasis en la comprensión y producción textual tomando como punto de referencia el estudio de textos completos en situaciones reales de uso, desde de los niveles de la lengua (semántico, sintáctico, fonológico, ni fonético). Asimismo, *el desarrollo de la capacidad comunicativa es sus aspectos interpretativos, argumentativo y propositivo, esto necesariamente influye en el desarrollo de las competencias de otras áreas del conocimiento (Documento Maestría en Educación, 2015).*

El **Caso 3**, abordó a la Maestría en Educación, perteneciente a la Universidad Tecnológica de Pereira, institución de carácter público con presencia regional. Cuenta con una línea de investigación en didáctica del lenguaje específicamente en enseñanza para la comprensión y producción textual.

En el ingreso a la maestría los aspirantes escriben un ensayo sobre la relación entre las prácticas educativas y la investigación. Posteriormente se retoma en una Seminario de Escritura en Contextos y se orienta en versiones posteriores para la formulación del problema de investigación a abordar. Los procesos de acompañamiento y las

transformaciones que tuvo la escritura durante el proceso de formación se sistematizó en un libro que recoge una investigación de 2017 a 2019.

4.3 Participantes

Para cada caso de estudio se contó con la participación del Director de la Maestría, el Docente de la buena práctica, Profesores del programa, un grupo de tres a cinco estudiantes. Para el Caso 1 se tuvo adicionalmente la participación del Director Centro de Escritura, un tutor y un monitor. A continuación, se lista la codificación dada a los distintos participantes y la documentación a la que se tuvo acceso y en la figura 4 se sintetiza en un esquema el número de informantes:

Caso 1

Endbpcas1= entrevista docente buena práctica Caso 1

Enprof1cas1=entrevista profesor 1 Caso 1

Enprof2cas1= entrevista profesor 2 Caso 1

Enprof3cas1= entrevista profesor 3 Caso 1

Doccurcas1= documento Curricular Caso 1

Engrestcas1: Entrevista grupal estudiantes Caso 1

Endirmcas1= entrevista Director maestría Caso 1

Enmonccas1= entrevista monitora círculo de escritura Caso 1

Endircccas1=entrevista director centro de escritura

Docsyepv1cas1= syllabus escribir para publicar caso1

Docsyev2cas1= syllabus escribir para publicar caso1

Docpcccas1=portafolio Centro de escritura caso1

Ob1cecas1=observación 1 caso1

Obc2ceas1=observación 2 caso1

Caso 2

Endbpcas2= entrevista docente buena práctica caso2

Enprof1cas2=entrevista profesor 1 Caso 2

Enprof2cas2= entrevista profesor 2 Caso 2

Enprof3cas2= entrevista profesor 3 Caso 2

Enprof4cas2= entrevista profesor 3 Caso 2

Enprof5cas2= entrevista profesor 3 Caso 2

Doccurcas2= documento Curricular Caso 2

Engrestcas2: Entrevista grupal estudiantes Caso 2

Endirmca2= entrevista Director maestría Caso 2

Docsyfunmetlenjcas2= syllabus Fundamentos método lenguaje Caso 2

Docgradoest1cas2=proyecto de grado estudiante 1 Caso 2

Docgradoest1cas2=proyecto de grado estudiante 2 Caso 2

Docgradoest1cas2=proyecto de grado estudiante 3 Caso 3

Caso 3

Endbpcas3= entrevista docente buena práctica Caso 3

Enprof1cas3=entrevista profesor 1 Caso 3

Enprof2cas3= entrevista profesor 2 Caso 3

Enprof3cas3= entrevista profesor 3 Caso 3

Doclibrinvescas3= libro de investigación coedición

Doccurcas3= documento Curricular Caso 2

Engrestcas3: Entrevista grupal estudiantes caso3

Endirmcas3= entrevista director maestría Caso 3

Docsyescrv1= Programa Seminario Escritura en contextos académicos cohorte XIV-2020

Docsyescrv2= Programa Seminario Escritura en contextos académicos Caso 3

Docsyescrv2G: Programa Seminario Escritura en contextos académicos Guajira

Figura 7. *Participantes en la investigación*



Fuente: *Elaboración propia*

4.5 Categorías de Análisis

4.5.1 Producción académica y espacios formativos

En las entrevistas realizadas se identifica que uno de los principales intereses de los profesores y de las directivas de la universidad que fueron consultados es que los maestrantes escribían distintos textos argumentativos, tipo ensayo, reseña o artículo

científico. Se entiende que, aunque esto se logre en la actualidad, el proceso que tienen que llevar tanto los estudiantes como los asesores que los acompañan es bastante largo dado que existen dificultades en los procesos de formulación de aspectos básicos como la concreción de la pregunta e hipótesis del texto, los objetivos y los argumentos de este. Uno de los docentes entrevistados del Caso 1 afirmó:

En la parte formal tienen problemas en cuanto a redacción, a puntuación, y sobre todo hay algunos, pero son escasos, eso sí lo quiero dejar claro, creo que son escasos los que no logran entender el asunto de que validar la voz entonces validan la voz de los que están en internet (Enprof1cas1, 2022).

Fue común apreciar tanto en el Caso 2 y 3, que existe un especial interés porque los estudiantes validen su propia voz, es decir, que el texto ponga en evidencia una postura personal crítica formulada a partir del método establecido como base del texto para darle desarrollo a este. Por lo tanto, uno de los objetivos de los profesores y directivos que participan de los procesos formativos como instructores es poder afianzar los procesos previos a la escritura, así como fortalecer aspectos como la redacción y las buenas prácticas en la escritura académica como la sistematización de los referentes de acuerdo con las normas para citar establecidas.

De lo anterior, se entiende por qué la categoría de producción académica se encuentra enlazada con la de espacios formativos, pues, precisamente, se identifica la necesidad de contar con estos espacios y, sobre todo, del tiempo para llevarlos a cabo. Aspecto que se confirmó cuando se mencionó, en la revisión teórica, que uno de los limitantes de la producción académica es que, debido a la falta de espacios formativos para el fortalecimiento y la continuación de las prácticas de escritura en las maestrías de educación de las universidades colombianas, los egresados no desarrollan nuevos

conocimientos y destrezas que contribuyan a la producción escrita según las necesidades de investigación que hay en su área. Como consecuencia, los egresados dejan de interesarse por la publicación académica investigativa.

En los casos de estudio 1, 2 y 3 se han fomentado estrategias como la generación de círculos de escritura, centros de escritura y espacios de tutorías personalizadas y virtuales con retroalimentación comentada de los docentes, los pares o monitores que participan en las estrategias de acompañamiento.

Las subcategorías que recibieron especial prevalencia en el análisis *Atlas.ti* de las referencias teóricas y que están directamente vinculadas con la producción académica y los espacios formativos son aquellas que profundizan en las prácticas socioculturales de los actores que conforman el contexto educativo y aquellas que hablan sobre el hacer continuo de las universidades para alfabetizar en la escritura académica y disciplinar. En este punto se da desarrollo a cada una de ellas.

4.5.2 Enfoque sociocultural

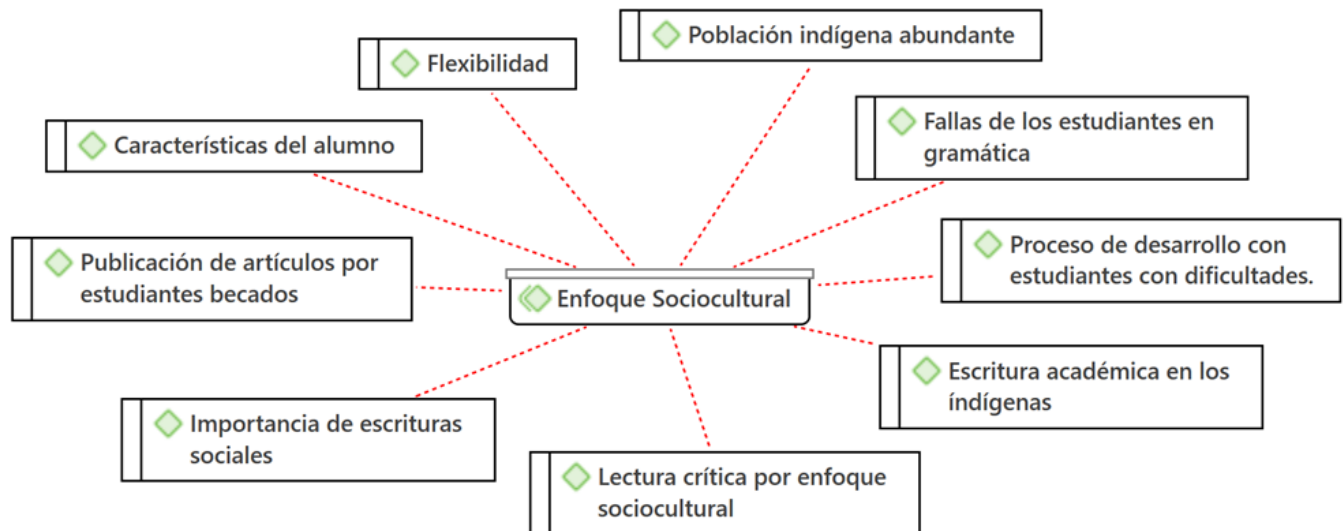
En las entrevistas, el enfoque sociocultural fue identificado siguiendo la definición establecida desde la base teórica cuando se afirma, siguiendo a Vygotsky, que corresponde a las actividades sociales, interacciones y relaciones que los individuos eligen con el fin de desarrollar conocimiento en algo específico. En este sentido, se destaca la importancia de que los docentes, según respondieron en las entrevistas, ven como diagnóstico situacional la identificación de las características del alumno previamente al proceso formativo en escritura. Lo anterior quiere decir que hay que reconocer cuáles son los intereses del estudiante tanto para vincularse en comunidades de aprendizaje que favorezcan la escritura académica, así como en las motivaciones para realizar una maestría en educación.

Esto se comprende si se tiene en cuenta que a estas maestrías ingresan profesionales de diferentes áreas y que sus propósitos de estudio pueden estar relacionados con ascender en el escalafón docente oficial, o bien para fortalecer procesos como docentes en diferentes instituciones, bien sea de educación primaria, secundaria o superior, o bien, para proyectos de emprendimiento relacionados con educación. Los motivos pueden ser muy variados y, en este sentido, los niveles de desempeño y destreza para la escritura pueden cambiar significativamente entre estudiantes.

El hecho de que algunos estudiantes no hayan estado relacionados con los procesos de escritura académica de la misma manera que usualmente lo hacen estudiantes de carreras en humanidades, es un signo que permitiría a los docentes y directivos establecer unas pautas iniciales de formación respecto al hábito lector y el de escribir, lo que contribuye a la heterogeneidad que se observó en el perfil de los maestrantes.

En este punto, resulta necesario también abordar aspectos como la formación previa del pregrado de los maestrantes, pues es desde allí que se cimientan las prácticas básicas de producción escrita. Según las asociaciones establecidas mediante Atlas.ti, el enfoque sociocultural se relaciona con características del alumno, flexibilidad, población indígena abundante, fallas de estudiantes en gramática, proceso de desarrollo con marcadas dificultades, escritura académica en los indígenas, lectura crítica por enfoque sociocultural, importancia de escrituras sociales y publicación de artículos por estudiantes becados indígenas (Figura 9).

Figura 8. Enfoque sociocultural



Fuente: elaboración propia utilizando *Atlas.ti*.

Con base en la figura 9 es posible asociar los comentarios de directivos y docentes que tienen relación con los diferentes códigos. Con respecto a la flexibilidad resulta orientadora la explicación que hace la directora del Centro de Escritura del Caso 1 sobre el proceso que se realiza con el maestrante cuando llega con unas preguntas puntuales respecto a su trabajo de investigación:

En los primeros minutos se conversa con el estudiante sobre el momento en el que está, el programa, el texto que quiere trabajar en la sesión; luego vienen unos interrogantes sobre las dificultades que identifica el estudiante o que sus profesores tutores le han señalado, a partir de ello, uno hace una lista de prioridades y

contrasta con el texto, si eso coincide, se revisa con el estudiante (Endircccas1, 2022)

Se identifica que, precisamente, los centros de escritura se caracterizan por su flexibilidad para proveer técnicas para la escritura efectiva y a la vez soluciona preguntas muy concretas sobre el texto que está preparando el estudiante.

La categoría Fallas de los estudiantes en gramática, también se resalta en la medida en que uno de los docentes ya citado (Enprof1cas1, 2022) menciona que algunos estudiantes presentan dificultades en redacción y puntuación.

Por su parte, otro de los profesores de la maestría (Enprof2cas1, 2022) destaca que

Es importante estudiar y hacer uso del lenguaje desde una mirada discursiva y sociocultural también dialógica [...] la lectura oral, la lectura, la escritura y hasta las nuevas tecnologías, todas desde una mirada sociocultural crítica, desde la literacidad. Los textos académicos tienen una estructura específica más si son producto de la investigación.

Aspecto que, como pudo ser observado desde la dimensión teórica, permite que las personas que hacen estudios en educación comprendan desde una dimensión reflexiva y crítica el mismo proceso de formación y el proceso de escritura como componentes fundamentales de las realidades de sus propios alumnos. En últimas, se comprende al texto escrito como un producto resultado de los procesos históricos, políticos y socioculturales por lo que, el texto académico que los maestrantes preparan debe ser pensado como tal.

Entre las prácticas socioculturales de los actores entrevistados, a nivel institucional, es posible señalar los centros de escritura, particularmente en lo indagado en el Caso 1.

Otro espacio en lo curricular que es mencionado en las entrevistas es el seminario “Escribir

para publicar” de la misma universidad, el cual es descrito detalladamente por una de las profesoras de la siguiente manera:

Desde Escribir para publicar se realiza un proceso por etapas, en su primera versión es una lectura detalla. Yo les insisto [a los alumnos] que se esfuercen en la escritura de la primera versión porque se hacen observaciones párrafo a párrafo, línea a línea de todo tipo para que tengan todos los elementos posibles para una segunda versión; y la segunda versión si ya se hace a partir del formato en donde están los distintos niveles en términos de súper estructura y macroestructura. La asignatura es modular, son 7 sesiones que se intercalan con 7 sesiones de otra materia. Entonces que esta, de escribir, empiecen lo más tarde posible, para dar un desnivel para que avancen un poco más en su tesis y que cuando empiecen a hablar del artículo ya tengan un camino más recorrido en el análisis de los datos (Enprof3cas1, 2022).

Si bien el sitio web del centro de escritura y en el documento consultado (Docpcccas1, 2022) se menciona explícitamente una función o enfoque sociocultural, es posible identificarlo también en las publicaciones en los que se explora la importancia de que los escritores académicos plasmen una voz propia, desde sus comunidades académicas de manera que haya un desarrollo crítico y la promoción del éxito académico y profesional.

El enfoque sociocultural de los centros de escritura, así como otro tipo de programas institucionales diseñados como apoyo a la escritura de proyectos de investigación y demás documentos académicos, es la base para la configuración de los esquemas de alfabetización y de la formación especializada de escritura según la disciplina de estudio, los cuales se abordarán a continuación.

4.5.3 Alfabetización Académica y Escritura Académica

Tal como pudo entenderse, desde Carlino (2013), la alfabetización académica hace referencia a los procesos de formación para la escritura académica enfocada en una disciplina específica, lo que implica particularidades en relación con las prácticas y herramientas que, según dicha disciplina, resulta más adecuado implementar. En este sentido, el segundo objetivo propuesto frente a determinar las acciones institucionales orientadas al acompañamiento de la escritura en programas de Maestría en Educación acreditados en alta calidad con buenas prácticas de acompañamiento a la escritura académica se desarrolló mediante la indagación a los actores, en la observación de los espacios de acompañamiento, producto de las entrevistas y las fuentes documentales analizadas con *Atlas.ti*.

Así pues, la categoría alfabetización académica se infiere desde estas menciones por *los procesos vinculados desde un enfoque sociocultural, los nuevos estudios de literacidad, donde no prima una visión normativa, ni de respeto solo a la norma lingüística, sino un modelo autónomo, con prácticas de distintos órdenes, entre ellas las prácticas de escritura disciplinar (Endbpcas1, 2022)*. Así como en uno de los documentos curriculares consultados:

El concepto de “nuevo” surge en el discurso de los nuevos estudios de literacidad (Gee, 1996; Street, 1993). Estos trabajos hacen alusión a un enfoque social y cultural de la comprensión y la investigación sobre la literacidad, y en este sentido pueden considerarse como un nuevo paradigma de investigación en relación con los procesos de lectura y escritura. Una alternativa diferente al paradigma dominante el cual estaba basado en la psicolingüística (Doccurcas2,2022).

Este enfoque en el contexto latinoamericano ha realizado un desplazamiento hacia trabajar las particularidades de las disciplinas. Como lo sostiene la docente a cargo del círculo de escritura y otro de los docentes disciplinares entrevistados:

Se piensa el lenguaje desde una mirada discursivo y sociocultural también dialógica, luego la lectura, la oralidad, la lectura, la escritura y hasta las nuevas tecnologías todas desde una mirada de sociocultural crítica desde la literacidad, eso es lo que abordamos en el seminario en fundamentos (Enprof2cas1,2022).

Del mismo modo, lo corrobora el director de la maestría entrevistado, quien señala que la alfabetización se lleva a cabo de manera integral a lo largo del proceso formativo de la maestría, la escritura académica:

Se promueve de alguna manera en los diferentes espacios formativos, las cátedras, en los talleres de metodología, los espacios de proyecto de grado y los seminarios electivos y los seminarios de fundamentos (Endirmcas1, 2022).

Se puede entender, con el comentario de este actor, que las maestrías en educación piensan la escritura como un elemento clave para la formación y la producción académica, motivo por el cual aparecen, a lo largo del programa, espacios en los que se lleva a cabo una alfabetización en la que las herramientas y técnicas para mejorar los procesos de escritura responden de manera particular a las características y necesidades de cada disciplina.

En este sentido, se destaca de lo esquematizado en la Tabla 3 que el Centro de Escritura favorece el acompañamiento a la escritura académica según las necesidades disciplinares con cuyas acciones se apunta a la acreditación de alta calidad mediante la especialización de la producción académica expresada en la publicación de investigaciones, tesis, artículos y otros documentos científicos avalados a nivel nacional e internacional.

Entre los diferentes espacios en los que se lleva a cabo la alfabetización académica, expresado como lugares para mostrar la escritura académica según la disciplina, uno de los profesores enumera:

Coloquios y presentación en la línea de investigación; simposio de investigación, pero ya es para socializar prácticamente los resultados (Enprof1cas1, 2022). Otro de los profesores afirma: *en los seminarios de fundamento de las líneas de investigación hay un trabajo importante de elaboración de reseñas” y añade la construcción del trabajo de grado (Enprof1cas2, 2022).*

Por su parte, en las observaciones de las buenas prácticas (Ob1cecas1, 2022) se resalta el valor de las tutorías presenciales sobre los comentarios que se hacen a los documentos de manera asincrónica:

Porque es posible de manera oral expresar muchas más cosas de lo que a veces, por tiempo, [no se hace] con un comentario escrito; entonces no es lo mismo yo coger el párrafo de un estudiante e insertar un comentario que diga ‘revisa el comentario de las conexiones entre las ideas’ [a decirlo presencialmente]. Finalmente, sobre estos espacios menciona un estudiante: la formación de círculos, cómo varios proyectos, desde la misma temática, se alimentaban unos con otros (Enmoncircas1,2022).

La anterior enumeración permite identificar que, según la perspectiva, cada uno de los actores encuentra valiosos los espacios en los que se adelanta la redacción del proyecto de grado, sobre todo en modalidad presencial, tanto de manera personalizada como en grupo. En los casos 1, 2 y 3 se evidencia la participación en espacios en los que el producto académico se va construyendo según las necesidades disciplinares.

Se puede afirmar, entonces, que las prácticas acompañadas de los maestrantes, en relación con el proceso de escritura de su tesis de grado (o el artículo, que también se

promueve) corresponden a acciones intencionadas de alfabetización académica. No obstante, cabe preguntarse sobre los tiempos en los que estos procesos inician, la continuidad que tienen y la consciencia que existe entre los maestrantes sobre la relevancia de iniciarlos oportunamente para que el producto académico resulte de calidad y sea oportuno, para que, no se convierta en una carga de último momento para el estudiante. Idea que se respalda con la observación de la buena práctica frente a contar con mayor frecuencia en los acompañamientos (Obc2cas1, 2022), lo cual es ratificado por el Director de la Maestría del Caso 1:

Creo que necesitamos [más espacios] no sé en qué momento porque el espacio en el currículo no nos da mucho, digamos que el taller de 'Escribir para publicar' está en el cierre, en el proceso final de la maestría. Nosotros vemos que se necesitaría un espacio iniciando la maestría, un espacio donde se pueda dar un tallercito sobre el ABC de la escritura académica (Endirmcas1, 2022).

4.5.4 Espacios institucionales de alfabetización académica

En cuanto a la mención sobre los espacios institucionales promovidos por las universidades del estudio aparecen los centros de escritura mencionado en el Caso 1, la formación a maestros del Nodo Cali en el marco de la difusión del trabajo impulsado por la Red de Lectura y Escritura en Educación superior -Redlees- mencionado en el Caso 2. También se referencia la creación y existencia de una base bibliográfica sobre lectura y escritura en la universidad en el Caso 3. Estos espacios institucionales formativos son representativos de las universidades del estudio que cuentan con acreditación de alta

calidad. La tabla 3 sintetiza varios de estos espacios, cómo se define, así como cuáles son los servicios o actividades que ofertan para la alfabetización académica.

Tabla 3.
Espacios institucionales de alfabetización académica

Nombre del espacio/ Universidad al que pertenece	Tipo/Nivel	Servicios que ofrece	Definición
Centro de Escritura Javeriano Bogotá	Dirigido a estudiantes de pregrado y posgrado	Asesoría personalizada para su comunidad estudiantil. Talleres Recursos de aprendizaje virtuales	“Es un espacio en el que se brinda acompañamiento tanto a estudiantes de pregrado y posgrado como a docentes e investigadores que deseen contar con lectores reales para sus textos académicos. Es posible acudir al centro para que los textos se compartan y sean leídos desde el punto de vista de un par, o con el propósito de afianzar aspectos de la planeación, la redacción o la revisión que requieran de fortalecimiento”. (Centro de escritura, 2022)
Red de Lectura y Escritura en Educación Superior/ Universidad del Valle	Dirigido a la comunidad académica de la Universidad del Valle	Diplomado Grupos de apoyo Grupo de investigación Canal de YouTube Eventos	“Somos un grupo de profesores y estudiantes comprometidos con la Alfabetización Académica en la Universidad del Valle, interesados en discutir y apoyar la construcción de estrategias para abordar la lectura, la escritura y la oralidad en las disciplinas. La implementación de nuestros objetivos al interior de la Universidad del Valle ha sido liderada desde el grupo de investigación 'Leer, Escribir y Pensar' con el apoyo de Redlees”. (Univalle, 2022)
Base internacional bibliográfica sobre Lectura	Dirigida a toda la comunidad académica	Base de datos de consulta	“Los propósitos principales de este proyecto son el registro

Nombre del espacio/ Universidad al que pertenece	Tipo/Nivel	Servicios que ofrece	Definición
y Escritura/ Universidad Tecnológica de Pereira			bibliográfico de las publicaciones sobre Lectura y escritura en la Educación Superior en los países de habla hispana, con el fin de poner a disposición de la comunidad académica una ayuda indispensable para la investigación del área mencionada, la cual se puede considerar aún incipiente si se compara con los avances en los niveles anteriores al universitario. Sin embargo, en el actual milenio, la producción bibliográfica es numerosa, por tanto hay muchos materiales que no son debidamente aprovechados”. (UTP, 2022)

Fuente: elaboración propia.

El esquema desarrollado permite identificar que, el centro de escritura está diseñado para beneficiar tanto a la comunidad académica de la institución a la que pertenece, así como a la comunidad académica en general desde los servicios o actividades de acompañamiento a la escritura en los distintos niveles formativos. En este sentido se entiende, tal como se indicó en el acápite dedicado al enfoque sociocultural, cuál es el énfasis de un centro en consideración al contexto en el cual está inserto y para el cual procura responder a las necesidades de los profesionales en formación posgradual.

En particular, los principales servicios ofertados por el centro de escritura de la Caso 1 Bogotá que también cuenta con otro en Cali es el acceso a los recursos que hacen públicos en sus portales y que están a disposición de consulta de cualquier visitante.

Asimismo, se encuentran algunos cursos y talleres que se ofertan de manera gratuita a los estudiantes, incluidos los de postgrados.

Ahora bien, en lo relacionado con el acceso de los estudiantes de la maestría en educación del Caso 1, se permite previa solicitud del programa, la mayor asistencia se dio en época de pandemia, cuando las asesorías fueron virtuales. Presencialmente las tutorías duran 40 minutos a 1 hora, los estudiantes llevan el texto que quieren revisar, generalmente corresponde a apartados del proyecto de grado, sea la introducción o el planteamiento del problema por ejemplo, se retoman aspectos de citación, de acuerdo con lo solicitado por el programa. También se ofrecen talleres centrados en el trabajo de grado en nivel 1 y 2, hay estudiantes que llevan tiempo sin escribir o inician el posgrado después de mucho tiempo de no estudiar por lo cual requieren varias tutorías, todo ello dentro del enfoque de las literacidades críticas y de la escritura académica disciplinar con propósitos específicos.

Respecto al Centro de Escritura, uno de los profesores entrevistados del Caso 1 afirma que *le falta más divulgación, lo percibí con los estudiantes, no lo conocían, también la biblioteca y los círculos de lectura (Endbpcas1, 2022)*. Hay que destacar, sin embargo, que este es uno de los centros que mayor consulta tiene por parte de miembros de la universidad como de comunidad académica externa, principalmente de los recursos pedagógicos y de las publicaciones que hacen sobre estilos de citación, escritura de tesis o de artículos científicos. Además, realiza periódicamente talleres y cursos presenciales o virtuales dirigidos a la comunidad en general.

Otro aspecto que requiere revisión es el hecho de que los centros de escritura no estén directamente integrados dentro del desarrollo curricular de las instituciones a las que pertenece y que su trabajo se haga, en cierta medida, de manera independiente y depende mucho de la voluntad del estudiante si quiere acudir a los servicios que ofrecen. Visto

desde la perspectiva de la curiosidad y el deseo genuino de aprender, este aspecto se puede valorar como significativo y práctico: es preferible que el estudiante busque los espacios de alfabetización por su cuenta, sabiendo que existen, que genere autoconciencia sobre la manera en que está escribiendo y cómo puede mejorarla.

Por otro lado, desde una perspectiva pedagógica y del interés de las universidades de publicar más y visibilizar estos ejercicios de producción de conocimiento que impactan la calidad, también resultaría favorable que la publicidad e intervención de los centros de escritura fuera más contundente. En este sentido desde la dirección de la maestría se afirmó que *dentro de cosas que habría mejorar es una mayor articulación y seguimiento de la facultad con el Centro de Escritura; los espacios virtuales favorecen por los desplazamientos (Endirmcas1, 2022)*. Esto, valga decir, depende del docente y de las herramientas y recursos que este prefiera sugerir a sus estudiantes, para mejorar procesos.

Se cuenta con apoyos como la biblioteca o el Centro de Escritura que los estudiantes no aprovechan por tiempo. Sin embargo, frente a los vacíos en la parte escritural quiénes tienen una mayor necesidad de acompañamiento uno los remite al Centro de Escritura y se les dice que tiene unos problemas de escritura, de comprensión de lectura [los cuales] se evidencian mucho en las reseñas y uno de manera inmediata los orienta hacia allá (Endirmcas1, 2022).

Asimismo, es importante resaltar que en materia de profundización y especialización de contenido disciplinar, la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior en el nodo de la Universidad del Valle oferta recursos como el diplomado 'La Lectura y la Escritura en el Aula Universitaria', los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica (GRACA) y el Grupo de investigación 'Leer, escribir y pensar' que permiten

hablar de, precisamente, una cultura académica en lo referente a la lectura y escritura profesional.

De hecho, REDLEES es una comunidad de práctica que ha contribuido con las publicaciones sobre la escritura académica disciplinar. En el nodo de Cali se realizó una serie de publicaciones “La lectura y la escritura en las disciplinas: experiencias de investigación en el aula en la Universidad del Valle” cuyo volumen I está dedicado a la cualificación docente en lectura y escritura. De hecho, en la entrevista a uno de los docentes del Caso 2, mencionó haber participado en un proceso de formación, diplomado con apoyo de un plan padrino por parte de la Escuela de Ciencias del Lenguaje para la escritura en las disciplinas (Enprof4cas2, 2022).

La escritura académica disciplinar se constituye en un aspecto fundamental para orientar aprendizajes acerca de los aspectos formales del texto, formas de enunciación, estrategias para la construcción discursiva, características retóricas de los discursos, normas y convenciones de la escritura y la investigación en una comunidad académica especializada (Vargas Franco, 2016).

Por otro lado, se precisó una de las experiencias investigativas institucionales, cuyo producto se consolidó en una base internacional bibliográfica sobre Lectura y Escritura de la Universidad Tecnológica de Pereira, la cual es útil e innovadora respecto a la posibilidad de recopilar trabajos y aportes especializados en referentes de consulta relacionados con los procesos de escritura.

En síntesis, es posible afirmar que las universidades seleccionadas cuentan con espacios puntuales de formación y práctica de la escritura. Los estudiantes de posgrado tienen la libertad de solicitar desde monitorias grupales y personalizadas, hasta acudir a cursos y talleres especializados en el ámbito de la escritura. Aunque no todas las

universidades cuentan con espacios institucionales para apoyar la escritura académica disciplinar, en el sentido de profundizar puntualmente en sus áreas de estudio, sí posee recursos y la posibilidad de consultar con expertos que pueden brindarles asesorías y tutorías a los estudiantes sobre su trabajo de investigación o el artículo que esté interesado en publicar.

Precisamente sobre las prácticas y sobre la importancia que tiene el estudio de los géneros en el acompañamiento a la escritura académica es a lo que apunta la red semántica en relación con los géneros y las prácticas que serán abordados en seguida.

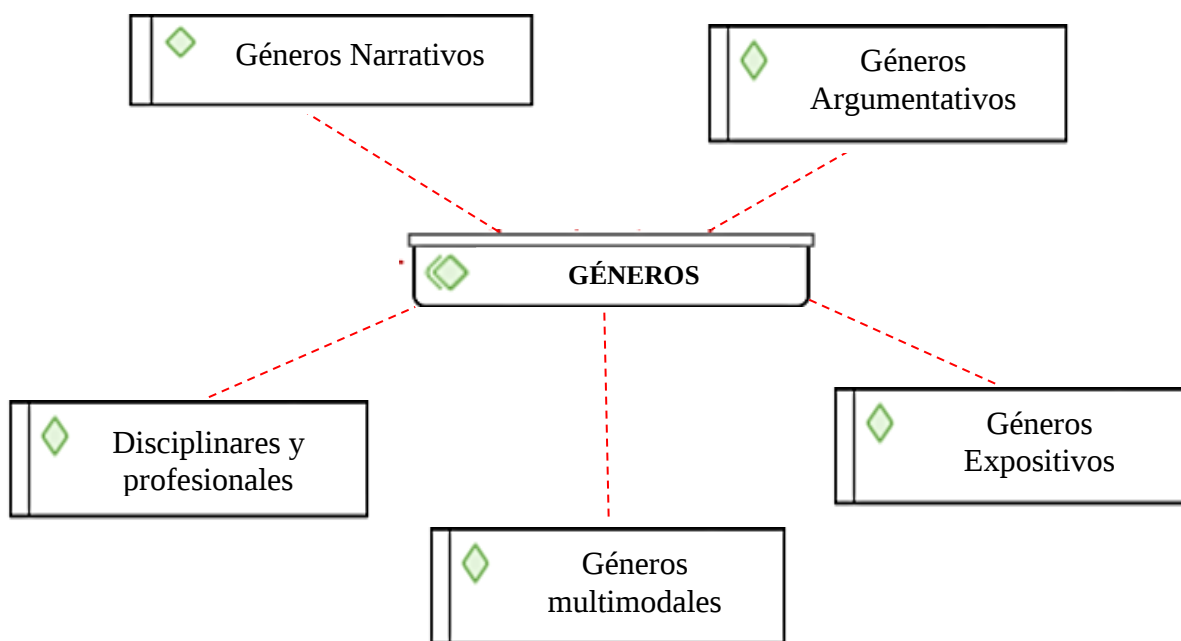
4.5.5 Géneros y prácticas

Los géneros y las prácticas son categorías que, tras el análisis con *Atlas.ti*, resultaron ser de segundo nivel dentro de la red semántica. Esto quiere decir que se derivan de las categorías anteriormente vistas y que, por lo tanto, dependen de ellas. Así, cuando se hace referencia a los géneros, categoría con prevalencia en las referencias teóricas, en los documentos analizados, y en las prácticas prevalentes referidas en las entrevistas aplicadas, existe un vínculo que se identifica por las asociaciones que hay entre la producción académica y los espacios formativos.

En este sentido, es a través del género donde se evidencian las producciones que circulan tanto como recursos de enseñanza como productos de aprendizaje. Los primeros son visibles en los recursos de libre acceso presentes en el sitio web del Centro de Escritura del Caso 1, los cuales funcionan como una fuente de recursos textuales y audiovisuales de fácil y rápida consulta entre los que se encuentran textos, infografías y videos de corta duración, publicados en la plataforma YouTube, y replicados en la sección géneros escritos. Se apreciaron diferentes géneros discursivos, algunos de carácter

expositivo y argumentativo como la reseña académica, el ensayo y estructuras de informes de investigación y de laboratorio como se aprecia en la Ver figura 10.

Figura 9. Géneros



Fuente: Elaboración propia

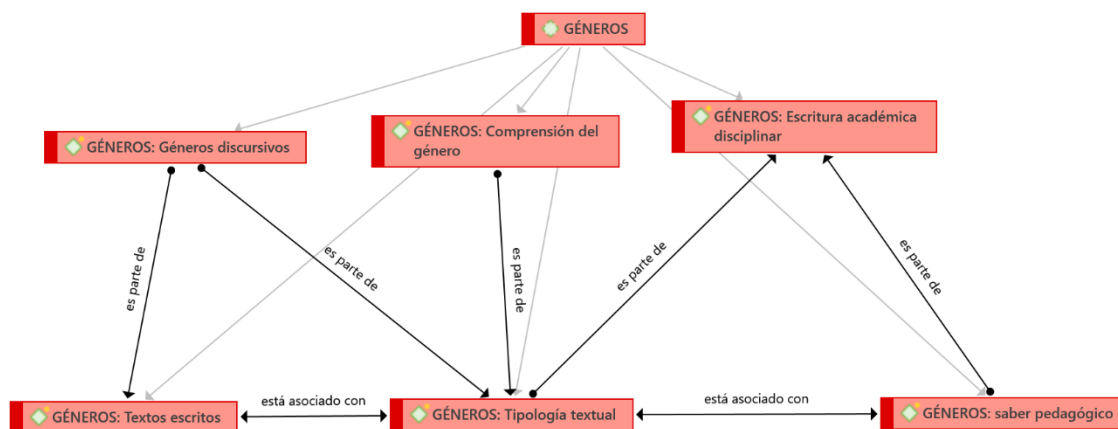
En las entrevistas se comprende por qué estudiar y distinguir los géneros discursivos es fundamental en los procesos de escritura académica, dado que cada uno tiene unas características propias. De hecho, los profesores, directivos, docentes que lideran buenas prácticas de acompañamiento y estudiantes resaltaron la importancia de vincular los procesos de escritura de diferentes textos escritos (ensayos, reseñas, resúmenes, artículos de reflexión) desde los primeros semestres, incluso los textos mediados por las tecnologías, esto con el ánimo de subsanar problemas en la escritura que los estudiantes tienen desde su formación previa y como aprendizaje de los nuevos géneros que enfrentan en su proceso de alfabetización académica.

Los estudiantes entrevistados del Caso 3 resaltaron tener un seminario sobre argumentación, donde se trabajó la construcción de un resumen, un texto argumentativo. En cada semestre hay un seminario que apunta a la escritura. *Hubo dos seminarios más para el análisis de la información que apoyaron a la escritura del trabajo de grado (Engrestcas3, 2022).*

En la figura 11 se evidencia un aspecto fundamental a la hora de comprender los géneros que circulan en el posgrado, dado que cada tipo de texto sea ensayo, artículo o tesis tiene unas particularidades en cuanto a la estructura que requiere el dominio de lo argumentativo y o de lo expositivo. Más si se considera que

Las experiencias que tienen los maestros en Colombia están muy relacionadas con la oralidad en términos de contar la experiencia, pero a la hora de escribirla se vuelve complejo a la hora de la sistematización (Endirmca2, 2022), como lo afirmó uno de los directivos entrevistados.

Figura 10. Géneros presentes en la escritura académica



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, la comprensión del género es fundamental para poder guiar a los estudiantes *cómo están escribiendo, qué problemas tienen, cómo vemos entre pares sus*

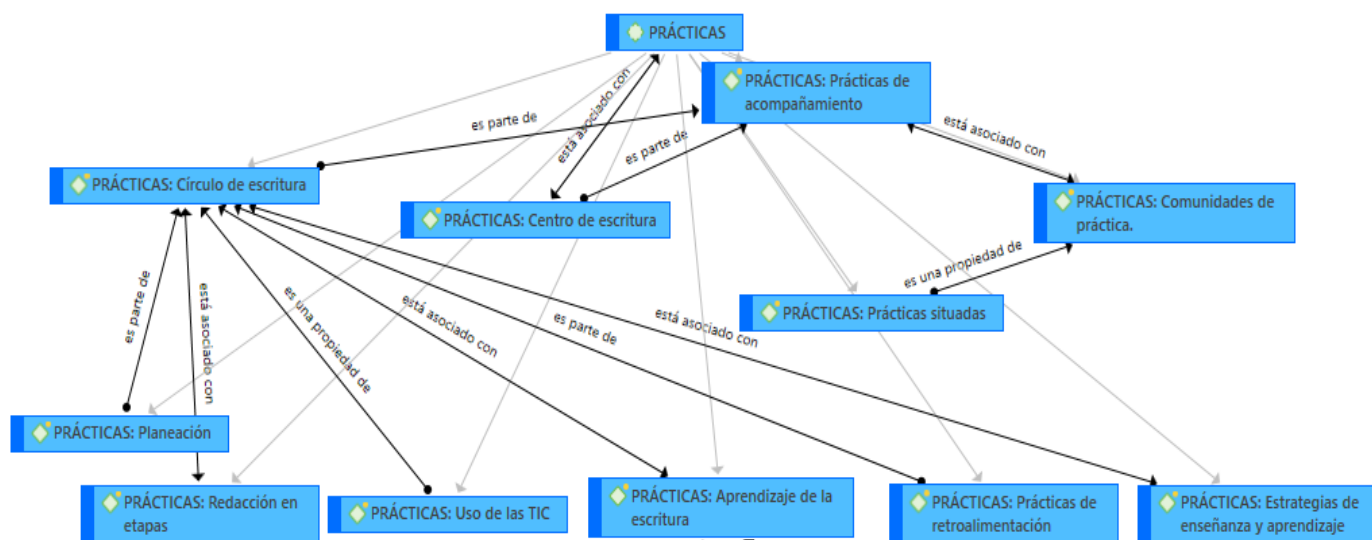
avances, ya sean de la introducción, del problema, del marco teórico o de algunas de las partes de su tesis (Endbpcas1, 2022), donde espacios como el círculo de escritura apoyan en la estructuración de las tipologías textuales, las cuales exigen unos dominios que los maestrantes mencionan no tener y que ha sido necesario buscar ayuda externa (Engrestcas1, 2022).

Así lo reconoce otro de los docentes al manifestar que uno de los aspectos más complejos en la escritura académica, además de la polifonía y la intertextualidad es la progresión temática, los estudiantes van aprendiendo en el desarrollo del proceso, la rigurosidad, la necesidad de entender que investigar es aprender a leer y escribir (Enprof3cas3, 2022), lo cual confirma la importancia de generar acompañamientos más cercanos entre expertos y novatos.

Otra relación que se estableció con la categoría de género fue con la alusión al saber pedagógico, ya que en la escritura académica los maestros recogen reflexiones críticas de su quehacer que implica un compartir y analizar entre pares (De Tezanos, 2007) como lo expresaron los docentes en sus entrevistas

Las prácticas dentro y fuera del aula, de manera presencial, virtual sincrónica o asincrónica, son las más mencionadas a lo largo de las entrevistas, lo que quiere decir que se comprende que la escritura mejora solamente en la medida en que la práctica y el seguimiento de esta se hace con continuidad. Esto se observa en la figura 12.

Figura 11. Prácticas



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, se identifica que una de las principales limitantes de los estudiantes al momento de escribir es el miedo que tienen a fallar y la predisposición a que esta actividad es compleja, difícil y desgastante. Una de las monitoras que acompañó el círculo de escritura afirmó *contar con apoyos es importante porque muchos le tienen miedo a lanzarse a la escritura, por estar con ciertos estándares (Enmoncircas1, 2022)*. Lo que quiere decir que el acompañamiento de expertos en la escritura es clave para darle confianza a los estudiantes que empiezan el proceso.

La práctica, por lo tanto, aparece directamente vinculada al espacio de la alfabetización, analizado en la subsección anterior:

Es bueno tener espacios como el círculo [de escritura], la escritura no tiene que ser perfecta. Hay herramientas para conocer las fallas, comentar, detallar lo que se

puede mejorar, eso motiva a escribir y conocer más aspectos de la escritura”, y finaliza mencionando los espacios académicos que contribuyen a ‘perderle el miedo’ a la socialización de ideas personales: “pertenecer al semillero de la licenciatura, participamos en coloquios, conferencias, actividades de biblioteca, círculos de lectura” (Enmoncircas1,2022).

Estos espacios a los que se hace referencia, en los que las jerarquías establecidas por el conocimiento no se convierten en una limitación para los estudiantes, fueron identificados dentro del análisis con Atlas.ti como las comunidades de práctica. Frente a esto es importante aclarar que a diferencia de las revisiones directas que hacen los directores de tesis o los mismos tutores de esta, en las comunidades de práctica se reduce la presión que tiene el estudiante ante caer en el error. La evaluación de los docentes puede ser, en ocasiones, difícil de procesar para los estudiantes en la medida que las observaciones y solicitud de correcciones guardan juicios de valor sobre el conocimiento o la destreza de las personas y no sobre los textos en sí. O bien, el juicio dentro de los documentos no es lo suficientemente completo y dificulta el mejoramiento de la escritura del estudiante. Frente a esto resulta oportuno uno de los comentarios realizados en una de las entrevistas grupales:

Al ver los comentarios de los directores de tesis muchas veces se quedaban en, por ejemplo, poner un interrogante o [escribir] ‘esto no lo entiendo’, es decir, comentarios muy descalificadores, comentarios que iban hacia mostrar la falla. Es necesario repensar esa restructura de la relación con los profesores, realizar comentarios constructivos que alienten al tesista a mejorar o a dar[le] una ruta sobre cómo hacer y rehacer ese apartado de su tesis (Engrestcas1,2022)

La explicación ante esta práctica docente no favorable para los procesos del estudiante se encuentra en una de las respuestas de un docente que afirma no tener el tiempo suficiente para revisar detalladamente los textos de sus alumnos, motivo por el cual procura dejar comentarios del error sin justificarlos.

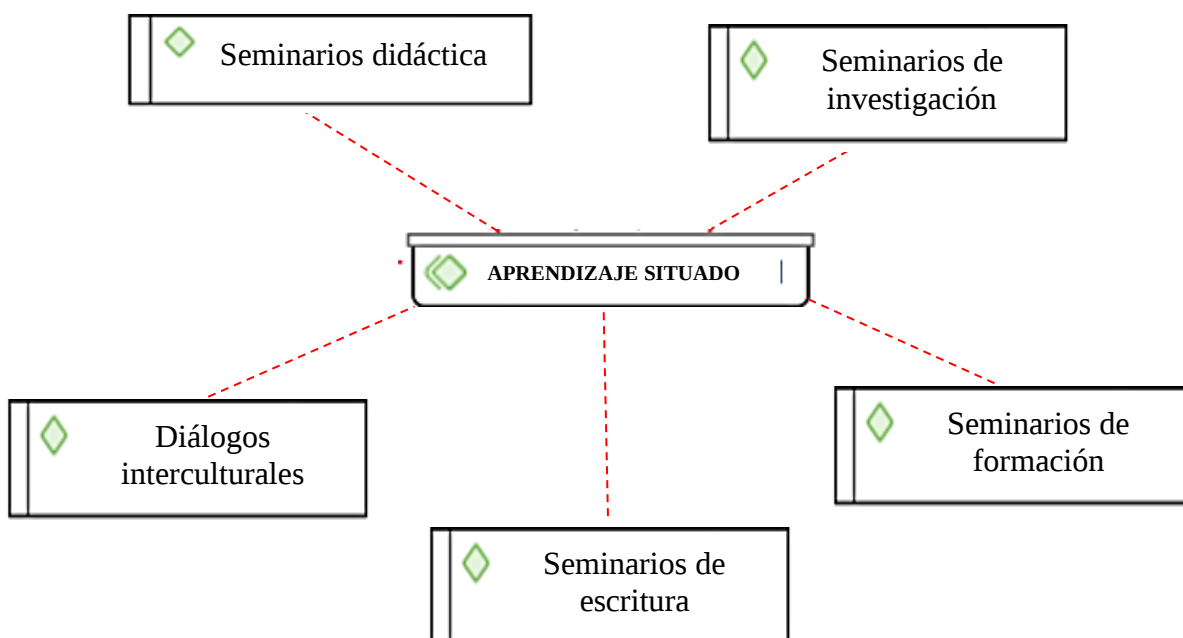
En oposición, espacios como los círculos de escritura no están expresamente mediados por el tiempo sino por la socialización y el progreso de cada persona. Lastimosamente, es claro que las dificultades de tiempo de los estudiantes debido a obligaciones tanto académicas como personales entorpecen la continuidad de las actividades que se realicen en estos círculos.

A pesar de las dificultades, los resultados positivos que han tenido las comunidades de práctica como los círculos de escritura son destacables y hablan de la importancia de darles continuidad y fortalecerlos dentro de la cultura académica asociada con el acompañamiento estudiantil. Uno de los asistentes a la sesión observada de buenas prácticas afirmó (obc2ceas1, 2022):

esto ha sido una experiencia interesante, sirvió de manera de experiencia piloto un semestre, eso permitió que la propuesta se fuera consolidando y esto tiene ya 4 años. Y en este momento ya se hizo más extensiva, ya cubre la maestría de educación en varios semestres y creo que ha sido interesante. Nos falta un balance, mirar un poco cómo han sido, los resultados de manera más sistemática, de los círculos de escritura. Actualmente se está sistematizando la experiencia y se realizan en modalidad virtual. Existen experiencias de campamentos de escritura con temáticas distintas en Argentina o los campamentos de escritura de la tesis realizados por el Centro de Español de la Universidad de Los Andes que son también buenas experiencias de acompañamiento para replicar (Endbpcas1,2022).

Considerar las necesidades específicas en un contexto es lo que Pengiran Hajah (2018) contemplan como la teoría del aprendizaje situado o la cognición situada, la cual se originó en los campos de la psicología, la antropología, la sociología y la ciencia cognitiva. Según Lave y Wenger (1991), la conciencia situacional es la base teórica y el límite de este modelo de enseñanza. En este sentido, la teoría del aprendizaje situado sostiene que el conocimiento debe enseñarse en contexto, no de manera abstracta. Esta teoría surge del estudio de las comunidades no occidentales y un factor importante frente al concepto es la posibilidad de crear significados desde y a partir de las actividades que se presentan cotidianamente en la vida de los individuos (Ver figura 13).

Figura 12. Aprendizaje situado



Fuente: Elaboración propia

Estos aprendizajes situados se dan en las prácticas de tutorías presenciales y en espacios virtuales como los círculos de escritura y son vistas de manera muy positiva por los entrevistados. Como complemento de estas y con el fin de facilitar el aprendizaje remoto y autónomo tanto profesores como estudiantes destacan la importancia de los recursos de las tecnologías de la información y la comunicación.

Tal como se analizó en el apartado teórico, tanto el aprendizaje como la práctica de la escritura son favorables en ambientes presenciales o virtuales pues se acomodan tanto a las necesidades de tiempo de los usuarios que las aplican, y también fortalecen las diferentes habilidades de aprendizaje autónomo.

En concordancia con esta idea, el director del programa entrevistado observa que, con el fin de solucionar los problemas de lectura y escritura con los que los estudiantes de maestría vienen desde su secundaria, resultaría como un reto:

Diseñar un programa virtual de apoyo en preescritura posgradual. Y ver cómo podemos, en el primer semestre, iniciando, desarrollar un taller de escritura, los estudiantes lo han pedido y en el cuarto semestre es muy tarde, ellos son conscientes de sus falencias (Endirmcas1).

Aspecto que encuentra el director del programa debe ser extensivo a todos los posgrados. Adicionalmente, el director entrevistado afirma que la virtualidad permite que los contenidos se ajusten de manera más específica a las disciplinas, para lo cual se deduce que es necesario que estos recursos virtuales sean diseñados de manera interdisciplinar y que diferentes expertos configuraran los contenidos y las estrategias de aprendizaje.

4.5.6 Aprendizaje de la escritura

Según Abiodun Akintunde (2007), desarrollar la capacidad de comunicarse por escrito es una destreza que impregna todo el currículo y que es de fundamental trascendencia para el desempeño profesional. A diferencia del habla, que puede adquirirse de forma natural y continua con un grado suficiente de información y exposición, la escritura es una destreza que debería aprenderse y realizarse conscientemente.

De acuerdo con Driscoll & Wells (2012) es aquí donde tiene pertinencia el enfoque *teaching for writing transfer*, el cual es una perspectiva socio-cultural que tiene en cuenta las situaciones sociales cambiantes y el movimiento multidireccional de una persona de una institución a otra, del hogar a la universidad o del trabajo a la universidad y viceversa. La formulación de este concepto, basado en la teoría de las actividades, amplía el marco para la transferencia de la enseñanza para la escritura en los campos profesionales, concretamente en los maestrantes con el desarrollo de trabajos de grado imparten lo aprendido en la institución donde laboran, reconocen que

Aprendí, es una universidad que exige, he sentido el acompañamiento, se socializa en los coloquios y se está en el camino de publicar con los estudiantes, resalto los seminarios enfocados al proyecto, al análisis de información cómo llevarlos al proceso escrito y el taller de línea que es un espacio de socialización para compartir avances (Engrestcas3).

Capítulo 5. Discusión

5.1 Componentes favorecedores del acompañamiento a la escritura académica en programas de Maestría en Educación en el proceso de alfabetización académica en el posgrado

En este capítulo se presentan cada uno de los componentes favorecedores a la escritura académica. Estos son concebidos como aspectos fundamentales en el desarrollo formativo de las Maestría en Educación, pero son extensivos al proceso de alfabetización académica en el nivel de posgrado, ellos están relacionados con acciones a desarrollar dentro de los ámbitos de la gestión institucional, pedagógica, didáctica, curricular, evaluativa, de consejería y apoyo estudiantil y, producción y divulgación de conocimiento.

En la figura 14 se ilustran los distintos componentes en los que se propone que haya sinergia y se gestionen las distintas acciones que favorezcan la escritura académica en las maestrías en educación como se explica a continuación.



Figura 13. Componentes favorecedores del acompañamiento a la escritura académica
Fuente. Elaboración propia

5.1.1 Institucional

Este componente institucional está referido a la gestión de aspectos de alcance misional que desarrollan las universidades, como son la docencia, la investigación y la proyección social. El primero involucra las acciones con los profesores, ya que su formación en procesos escriturales fortalecería el acompañamiento académico, dado que muchas de las consignas o tareas solicitadas parten de productos escritos. Fortalecer las estrategias pedagógicas de acompañamiento, desde espacios que fomenten el intercambio y el perfeccionamiento docente facilitaría unificar criterios de exigencia y de calidad de las entregas textuales.

La ampliación de tiempos para los tutores, en términos de asignación de horas suficientes para dichos acompañamientos a la escritura son fundamentales si se apunta a la calidad de los productos investigativos.

Calidad que institucionalmente se aborda desde la regulación y promoción de requisitos, factores y características a cumplir por parte de las universidades. Un factor comprende aquellos procesos, productos e impactos necesarios para la realización de los propósitos misionales, los cuales son descritos por las características al expresar referentes de calidad (Consejo Nacional de Acreditación -CNA-, 2020). En Colombia, los programas académicos de maestría se acogen también a la evaluación de alta calidad, de acuerdo con el Decreto 1330 de 2019 y el Acuerdo 02 de 2020, por el cual se actualiza el modelo de acreditación.

Desde esta normatividad, las Maestrías en Educación acreditadas en alta calidad han evidenciado el cumplimiento de todos los factores, dentro de los cuales estarían los afines al acompañamiento a la escritura académica: (8) aportes a la investigación, a la innovación, al desarrollo tecnológico y a la creación, (6) permanencia y graduación y (10) medios educativos y ambientes de aprendizaje, cuyo cumplimiento se da de acuerdo con la presentación de evidencias frente a las características requeridas por el nivel de formación y la modalidad (Consejo Nacional de Acreditación -CNA-, 2020). En este sentido, dentro de los valores agregados por el acompañamiento a la escritura académica se tienen que contribuye a la formación del espíritu investigativo, propicia la interacción profesor-estudiante para el desarrollo de capacidades de indagación y de producción académica.

Sería pertinente hacer explícitas las distintas formas de acompañamiento a la escritura académica mediante la gestión de estructuras organizativas articuladas con este

objetivo, ello generaría mayor disponibilidad y aprovechamiento de los medios educativos; así como unos ambientes de aprendizaje más interactivos con estrategias y recursos de apoyo a los maestrantes que garanticen el monitoreo a la permanencia y graduación oportuna durante su proceso formativo. Esto incluye la orientación efectiva del trabajo de grado, en consonancia con los lineamientos de calidad contemplados por el Consejo Nacional de Acreditación.

Del mismo modo, en las Maestría en Educación, favorecer institucionalmente la generación de redes de maestros y la construcción de comunidades de aprendizaje permitiría permear acciones de alfabetización académica, con distintos espacios formativos como coloquios, participación en eventos, pertenencia a las redes de los centros y programas de escritura para el intercambio y la posibilidad de compartir recursos virtuales. Así como un trabajo mancomunado entre profesores especialistas en el área de humanidades y docentes disciplinares involucra a los estudiantes en la cultura escrita propia del posgrado. Contar con estos espacios de fomento de buenas prácticas de acompañamiento a los procesos de escritura académica en los programas de maestría favorece tanto el intercambio pedagógico, la interacción, el reconocimiento de prácticas desde los contextos sociales y la generación de aprendizajes situados.

5.1.2 Curricular y evaluativo

Este componente aborda las intencionalidades de los programas de desarrollar, particularmente espacios curriculares como seminarios o asignaturas concretas de escritura académica posgradual, al inicio de las maestrías, y durante el desarrollo del plan de estudios que en las maestrías se asocian a la formación investigativa desde la escritura de textos

académicos. En la organización de las actividades académicas es conveniente fomentar estos espacios de forma intencional no solo como electivos sino articulados, desde una mirada sociocultural al considerar los contextos y particularidades regionales, es decir situada, lo cual se constituye en un reto, dadas las diferencias en los niveles educativos con los que llegan los maestrantes. De este modo, incluir la escritura como parte de los propósitos de formación del programa, no como una alternativa opcional para quienes tienen el tiempo de participar en seminarios o actividades de carácter electivo, sino explícita con créditos, lo cual permite un mayor alcance y cobertura, al hacerlas explícitas en el plan de estudio.

Una ruta curricular acorde con las necesidades académicas en el posgrado debe contar con el componente evaluativo entendido con la formulación de resultados de aprendizaje puntuales en escritura académica, articulados a los resultados finales de los seminarios, de tal forma que propicien y den las herramientas necesarias para su alcance, al especificar qué debe lograr el estudiante de acuerdo con los contenidos propios de cada asignatura en la producción escritural y la manera de valorarlo. Así, la evaluación del aprendizaje incluye contar con propuestas de diagnóstico para el ingreso a los programas y que éstas sean insumo del seguimiento y apoyo durante el proceso formativo para superar las dificultades y desarrollar las competencias argumentativas necesarias para la construcción del trabajo de grado, esto apoya la concepción de la escritura como dominio cultural e intelectual que se va transformando.

Aquí es muy útil el diseño de rúbricas situadas, es decir, contextualizadas con criterios específicos y niveles de desempeño, según las necesidades de los programas y las características de los estudiantes y sus particularidades. Estos criterios enunciados en rúbricas precisan qué se pretende alcanzar y en qué nivel se desarrollan los aprendizajes

relacionados con la escritura académica (estructura del apartado, ideas principales, propósito, estilo de redacción, entre otros).

Es de resaltar que la existencia de los espacios formativos de escritura a lo largo de la formación posgradual fortalece la apropiación de las competencias argumentativas, además aportan a la flexibilidad curricular, dado que se identifican vacíos en los aprendizajes para acompañar los procesos cognitivos y evitar el abandono o deserción producto de las falencias académicas previas.

5.1.3 Pedagógico

Este componente aborda las prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica desde el acompañamiento presencial y virtual. El rol que el docente ejerce con una retroalimentación efectiva permitirá a los maestrantes recibir comentarios asertivos y orientadores frente a los aspectos a ajustar en la estructura de los textos.

Promover una formación en esa retroalimentación, desde el qué se debe señalar, la forma de corregir, indicaciones para evitar frases sueltas, precisar el dónde, cómo, qué funciona bien, así como describir los aspectos a mejorar permiten reescribir de mejor manera los textos.

En donde dichas retroalimentaciones sean adaptadas al contexto del estudiante y generen reflexión, motivación y mayor conciencia del ser escritor. Para lograr este aspecto, es pertinente impartir formación relacionada con diplomados sobre la escritura académica a los maestros, lo cual genera el intercambio de experiencias y el desarrollo de estrategias de aprendizaje situado (Carlino y Colombo, 2015), aplicables también a los espacios de tutorías.

Las acciones del componente pedagógico orientadas al acompañamiento de la escritura académica se ven favorecidas por el uso de las TIC, con la generación de espacios colaborativos flexibles y el aprovechamiento de distintas herramientas tecnológicas. Existen recursos de acceso abierto, plataformas digitales con material pertinente para el acompañamiento que poseen los centros y programas de escritura que se pueden aprovechar. También incorporar las distintas modalidades de acceso y uso de estrategias mediadas para encuentros virtuales, círculos de escritura y tutorías a través de los cuales se superan las barreras de espacio y tiempo de los estudiantes. De manera que también se realiza una alfabetización digital y multimodal con acceso a distintos formatos que combinan texto, imagen y sonido. Esto abre un reto clave frente a la creación interdisciplinaria de materiales situados, conocimiento del repositorio institucional de fuentes de consulta, acceso a plataformas académicas, recursos físicos y electrónicos que consoliden los medios educativos para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. En este sentido, también, el rol del estudiante es importante en la medida en que el compromiso, la participación y disposición para aprender permiten el desarrollo escritural. Más cuando las metodologías activas lo involucran como actor principal.

Propiciar el trabajo colaborativo entre los docentes disciplinares y profesores de las áreas de escritura es favorable para el diseño de pautas frente a los productos de escritura que se esperan durante el proceso formativo; ya algunas universidades vienen implementando las materias disciplinares a lo largo de la carrera que trabajan un fuerte componente de escritura, donde el profesor titular es acompañado por un monitor de apoyo o par en ejercicios de producción. Ello abre la posibilidad de promover ejercicios de escritura acompañados semestre a semestre que a su vez generarían una mayor producción

escritural por parte de los maestrantes, de manera que desde el primer semestre se creen productos como artículos académicos, reseñas, ponencias o capítulos de libro derivados de los seminarios y del trabajo de grado.

Así, es importante conocer los abordajes de las asignaturas que aportan a la escritura académica en las maestrías, los dispositivos pedagógicos que apoyan a la escritura, los espacios fuera del aula como son los centros de escritura o los círculos de escritura, que han aportado a la formación de profesionales e investigadores en educación.

5.1.4 Didáctico

Este componente hace referencia a las prácticas de la enseñanza de la escritura pensadas en un contexto situado relacionado con el qué, a quién, dónde, cómo y porqué intervenir este campo en particular, desde acciones de apoyo tanto individual como colaborativo para la producción textual y discursiva, que en las maestrías se complementa con la participación dada en los ámbitos académicos dentro y fuera del aula, en eventos formativos y eventos letrados, donde media la alfabetización al vincular entornos y lugares (Brandt, D., & Clinton, K. (2002) con interacción de la cultura escrita (Vargas Franco, 2018), por ejemplo, publicaciones con el acompañamiento de los profesores relacionados con la escritura de un libro con contribuciones de los estudiantes, la publicación de artículos de los maestrantes, la realización eventos donde se presentan ponencias, pósteres y se publican memorias.

Para lograr estos escritos se ha pasado por un proceso que implica distintos momentos de acompañamiento, desde conocer estrategias como la corrección colectiva entre pares, la tutoría y espacios como el círculo de escritura para retroalimentar y revisar diferentes versiones de los textos. Incluidas las tutorías, que precisan distintas estrategias de

retroalimentación, sean de sugerencia, marcaciones en el texto, uso de preguntas, explicación, elogio, señalamiento del error, solución, comprobación, recomendación, de soporte, entre otras, resultan ser motivadoras para realizar la reescritura, y permiten interpretar y transformar el escrito, de manera que mueven cognitivamente al estudiante hacia un rol de autorregulación o lo que Natel (2014) y Núñez (2020) denominan andamiaje cognitivo y motivacional; y actualmente ha girado hacia involucrar prácticas letradas, entendidas como actividades compartidas dentro de un contexto social (Vargas Franco, 2018) en la formación posgradual desde una mirada crítica que se amplía más allá de lo académico, al contemplar lo cultural y las ideologías transmitidas por distintos medios y discursos.

Estrategias como los talleres en los que se escribe, los conversatorios donde se reflexiona y se analizan las producciones propias y las de los demás, mediante la evaluación entre pares y la corrección conjunta como estrategias de autorregulación fortalecen la escritura de los textos y desarrollan un aprendizaje autónomo.

5.1.5 Producción y divulgación de conocimiento

Este componente se relaciona con la producción de conocimiento en las distintas disciplinas abordadas en los programas de formación, donde la escritura tiene un valor epistémico, al aprender a transformar contenidos específicos, que se comunican para hacerlos accesibles ante una comunidad especializada. Esta escritura desde las disciplinas requiere ser orientada con una búsqueda de información en referentes confiables mediante herramientas de consulta presentes en bibliotecas y en los Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI); donde existen materiales y servicios disponibles

que se pueden aprovechar para lograr trabajos más rigurosos, en cuanto a la indagación en fuentes confiables, bibliotecas virtuales, acceso a bases de datos, a revistas electrónicas, repositorios digitales, uso de buscadores académicos, incluso herramientas de inteligencia artificial para búsquedas efectivas, citación y datos actuales en el campo de interés o estudio. Ello requiere la comunicación entre las unidades de apoyo a la escritura, los programas académicos y los asesores para generar estrategias comunes que contribuyan al aprovechamiento de los recursos.

Dada la intención de la formación posgradual frente al aporte a la investigación y a la divulgación del conocimiento, el desarrollo del proceso de escritura por etapas favorece la consolidación de productos académicos de mayor calidad, dado que se parte de una primera versión a la cual se le realizan observaciones y comentarios para avanzar a una segunda más decantada; con la orientación de unos parámetros para la escritura se logra una versión final del texto académico, sea el artículo o el capítulo del proyecto de grado. De manera que se comunique el avance del conocimiento en las áreas formativas y puedan ser publicadas a nivel institucional y de forma externa.

La producción y divulgación de conocimiento requiere de una función crítica para empoderarse y tomar postura, argumentar e intervenir la realidad social (Navarro, 2021). Ello requiere un dominio de la argumentación, desde el modo de organización del texto, aplicación de elementos de coherencia y cohesión, formulación de ideas principales y secundarias, uso de tipos de argumentos y vocabulario especializado, empleo de citas y posicionamiento teórico (Osorio, M. L. G., Marín, T. S., & Gómez, M. C. A., 2022), de no lograr estos dominios se dificulta justamente el desarrollo de este componente, ya que las revistas exigen parámetros de calidad cada vez más exigentes.

La participación en distintos eventos formativos promueve el fortalecimiento de la investigación e impacta favorablemente la producción de conocimiento de los grupos y líneas existentes en los programas de maestría en educación al realizar publicaciones en coautoría y coedición entre los docentes y maestrantes. Igualmente, son un espacio de reflexión sobre los procesos propios de escritura, ya que facilitan la incorporación de estrategias pedagógicas, producto de la formación recibida desde las disciplinas, y promueven compartir las prácticas realizadas en el ámbito profesional y laboral.

5.1.6 Consejería y apoyo estudiantil

Este componente está relacionado con espacios de apoyo estudiantil para la escritura académica desde el ingreso, durante la permanencia y para graduación. Las acciones institucionales de acompañamiento desde el inicio y en el desarrollo del programa permite que el maestrante no se desvincule de las dinámicas académicas, al contrario conozca los distintos servicios y formaciones a las que puede acceder para enfrentar las dificultades en el proceso.

La preparación académica se ve favorecida por espacios de apoyo a la escritura en los que se acuda, sea por remisión del docente que detecta dificultades o de forma voluntaria, donde el estudiante pueda resolver los aspectos en los que tiene vacíos. Aquí convergen espacios articulados a los programas de apoyo estudiantil institucionales y organizados con acciones de las maestrías para que docentes y estudiantes conozcan los servicios y se establezcan acciones de acompañamiento en diálogo con los tutores.

Desde el programa de posgrado, un acompañamiento cercano con el tutor es favorecedor, dado que en la escritura de los trabajos de grado se fortalecen los procesos de

enseñanza y aprendizaje, se conoce la emocionalidad del estudiante, y los aspectos particulares para una intervención pedagógica. Contar con espacios presenciales permite la interacción maestro-estudiante y la comunicación lingüística y corporal que genera un clima de aprendizaje adecuado.

De igual forma, la existencia de programas de lectura y escritura en el currículo, así como la articulación con otras estrategias institucionales favorecen el acompañamiento a los procesos de escritura académica, que tienen que ver con apoyos de distinta índole que en un momento dado pueden afectar la graduación oportuna y que por falta de comunicación no se logran intervenir.

6. Conclusiones

Con relación a los objetivos trazados frente a analizar las buenas prácticas en los procesos de acompañamiento de la escritura académica en las Maestrías en Educación acreditadas en alta calidad de los casos seleccionados se logró una comprensión de los diferentes componentes que se interrelacionan en los procesos de acompañamiento. Además, se reconocieron experiencias exitosas, efectivas y situadas que han permitido la producción investigativa entre docentes y estudiantes con publicaciones conjuntas.

Como parte de las acciones institucionales orientadas al acompañamiento de la escritura académica en las Maestrías en Educación acreditadas en alta calidad se precisa que los docentes abordan la enseñanza del lenguaje desde una mirada discursiva y sociocultural, también dialógica, donde la oralidad, la lectura, la escritura y las nuevas tecnologías se trabajan desde una perspectiva crítica y desde la literacidad.

Se reconocen las variadas dimensiones de la escritura para la formación posgradual. En el contexto universitario colombiano y latinoamericano, el énfasis en la enseñanza de la escritura está más en la escritura académica (ej., ensayos, reseñas, informes) y eventualmente investigativa (ej., el trabajo de grado) que en los géneros profesionales y laborales que enfrentarán los estudiantes una vez salen de los programas (Parodi, 2008; Russell, 2013; Navarro, 2021). Así, las prácticas de alfabetización académica se sitúan en lo institucional con un abordaje de apropiación de la escritura, de acuerdo con cada nivel educativo, según los géneros discursivos y las dinámicas propias, así como con matices diferenciados. Ampliar la visión de la escritura en posgrado implica reconocer las características particulares y diferenciadas, según las condiciones de los estudiantes, su nivel de formación, las expectativas y roles en el tránsito entre la vida académica y la

profesional de los maestrantes, así como los aspectos situados que los afectan en su propio quehacer.

Los Nuevos Estudios de la Cultura Escrita son interdisciplinarios y amplían el espectro a los ámbitos sociales y culturales (Vargas, 2018), por lo cual varían de un contexto a otro y se caracterizan como diversos, en términos de Cassany (2006) equivale al concepto en español de literacidad.

La generación de distintos espacios formativos como coloquios, simposios y presentación en las líneas de investigación en los que se visibiliza la producción de conocimiento y la sistematización de experiencias de maestros son estrategias que fortalecen la apropiación de lo escritural desde una perspectiva situada. En este sentido, el enfoque sociocultural constituye un reto de inclusión al contemplar las particularidades formativas regionales, que configuran los procesos de escritura académica como escenarios situados de aprendizaje, los cuales requieren ser diferenciales para atender las particularidades de los maestrantes.

De allí que los componentes favorecedores a los procesos de acompañamiento de la escritura académica se enmarcan en intencionalidades y sinergias de tipo institucional, curricular, pedagógico, asociados a otros aspectos inmersos en la calidad educativa. Por ello pueden ser contextualizados, múltiples, diversificados y situados.

La exigencia de evidencias para los factores evaluados ha generado mecanismos de trabajo conjunto en torno al acompañamiento a la escritura académica, sin embargo, se requieren mayores articulaciones y esfuerzos mancomunados entre departamentos para la gestión académica de los componentes propuestos.

El trabajo contribuye a la línea de Pedagogía y Didáctica en cuanto al fortalecimiento de la escritura en el posgrado. Aporta una metodología replicable para identificar las buenas prácticas de acompañamiento a la escritura.

Como parte de las dificultades encontradas en el desarrollo de la tesis, se pueden mencionar los tiempos de respuesta a solicitudes especialmente de acceso a documentos institucionales. En una de ellas, los cambios de directivos y temas de archivos demoró la recolección de información. Es de destacar la disponibilidad de los actores participantes en cuanto a la apertura y actitud colaborativa.

Las limitaciones de la investigación se relacionan con la distancia geográfica de dos de los casos abordados, por el acceso directo en campo, sin embargo, se sorteó con la mediación tecnológica.

Recomendaciones

La promoción de la cultura escrita de forma permanente es necesaria para fortalecer los hábitos lectores y escritores en los estudiantes de las maestrías, lo cual se reflejaría en una mayor publicación de trabajos colaborativos entre estudiantes y docentes. Es recomendable que los directivos de las instituciones incorporen estrategias desde la gestión académica para generar diversos espacios de trabajo colaborativo en torno a la dinamización de los componentes favorecedores a la escritura académica. Tener una estructura organizativa que promueva procesos articulados, sin duda contribuirían a la transformación y mejora educativa.

Establecer alianzas con centros de innovación que promuevan la visibilización de experiencias regionales y espacios de circulación de conocimiento que incentiven una

mayor publicación en los maestrantes y coautorías con los profesores de los programas. Asimismo, para apoyar la formación docente en estrategias de uso de tecnología y actualización en herramientas de apoyo para la escritura académica.

Del mismo modo, otro campo investigativo abierto es el de la gestión educativa frente a movilizar los procesos institucionales para que se logren unos acompañamientos más efectivos en beneficio de la formación posgradual, en términos de acciones concretas, estructuras y planes de acción que aúnen esfuerzos y no se continúe con intenciones aisladas sin comunicación entre instancias de la universidad.

Una mayor divulgación de los servicios, capacitaciones y acciones de apoyo que se generen a nivel institucional y en los programas tendrían un mayor aprovechamiento por parte de los estudiantes y profesores. Desde el liderazgo y la gestión de los servicios de apoyo a las Maestrías en Educación se brinden estrategias de acceso a consultas bibliográficas especializadas y de apoyo a la escritura, de manera que se amplíen a otros posgrados

Desde la formación docente, los dispositivos didácticos como los círculos de escritura favorecen los procesos formativos en los programas de maestría y la consolidación de comunidades de práctica, redes de aprendizaje y trabajo mancomunado para acompañar al maestro disciplinar con herramientas de acompañamiento a la escritura académica. Además de convertirse en estrategias de sistematización testimonial de las trayectorias de los maestros y profesionales afines a la educación. La implementación de estrategias de

escritura colaborativa y de apoyo para la producción de textos generaría una mayor publicación de productos resultado de las investigaciones desarrolladas.

Los acompañamientos a la escritura académica se deben contemplar para dar respuesta a los distintos casos de estudiantes que regresan a la vida académica después de haberse graduado hace varios años, lo cual implica generar mecanismos de apoyo y seguimiento estudiantil de forma situada a las necesidades de la población estudiantil que proviene de las regiones del país.

Como se pudo observar, a pesar de que existen factores y características formuladas desde los procesos de autorregulación y evaluación, en la práctica aún se deben propiciar sinergias y acciones articuladas para fortalecer el acompañamiento a la escritura académica tanto a nivel institucional como en el cumplimiento de un perfil formativo fuerte en competencias investigativas.

Se plantea realizar estudios relacionados con el rol profesional del maestro como investigador y productor de conocimiento. Del mismo modo, es necesario continuar indagando cómo estos dispositivos de acompañamiento y espacios institucionales contribuyen a que aumente la publicación de los maestrantes.

Como campo posible de investigación innovar en la generación de dispositivos y material didáctico interdisciplinario aplicable a la enseñanza de la escritura en los posgrados.

En términos investigativos se debería tener una ruta de alcance en los distintos niveles de formación, qué enseñar y fortalecer en la escritura académica del posgrado, mediante la estructuración de resultados de aprendizaje esperados, dada la diversidad de visiones que tienen los docentes de las maestrías y el estado heterogéneo con el que llegan los estudiantes a su formación en este nivel.

7. Referencias

- Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in higher education*, 34(8), 905-916.
- Alarcón, L., y García, K (2022). Autopercepción de las(os) participantes de un círculo de escritura de tesis como escritoras(es) de investigación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27 (94), 693-722.
https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2022/07/RMIE_94.pdf
- Andersen, J., Bazerman, C., & Schneider, J. (2014). 17 Beyond single genres: Pattern mapping in global communication. In *Handbook of Writing and Text Production* (305-322). De Gruyter Mouton.
- Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura* (Guadalajara, Jal.), 11(2), 40-53.
- Arbeláez Gómez, M. C., Garzón Osorio, M. L., Henao García, L. S., Puerta Giraldo, C. E., Salazar Marín, T., Gutiérrez Valencia, K., ... & Machado, K. H. (2021). La escritura académica: Un reto para la formación posgradual.
<https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/d61ea1c0-ec5d-46fe-9ebf-a2bdd67408c1/content>
- Arshavskaya, E. (2020). Language Teachers' Intercultural Learning: A Sociocultural Perspective. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 15, 67 - 82.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies*. Routledge.

- Basturkmen, H., East, M., & Bitchener, J. (2014). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socialising students into the academic discourse community. *Teaching in higher education*, 19(4), 432-445.
- Bazerman, C. et al. (2005). Writing to learn. En *Reference Guide to Writing Across the Curriculum* (pp. 57-65). Parlor Press.
- Bazerman, Ch. et al. (2017). Intellectual orientations of studies of higher education writing in Latin America. The WAC Clearinghouse.
- Benavides, D. y Mejía, B. (2015). Informe de investigación FODEIN Proyecto Estrategias pedagógicas para la alfabetización académica en la Universidad, Estudio piloto hacia la Creación del Centro de Escritura Fray Luis de Granada -fase 1- . Universidad Santo Tomás. Disponible en:
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/20734/Proyecto%20000010-Diana%20Raquel%20Benavides.pdf?sequence=17>
- Benavides, D. R., y Sierra G. M. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 79-107. Disponible en:
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/2906>
- Bonache, J. (1998). Los estudios de casos como estrategia de investigación: Características, críticas y defensas. Universidad Carlos III de Madrid. Disponible en: <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/6395#preview>
- Brandt, D., & Clinton, K. (2002). Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of literacy research*, 34(3), 337-356.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge.

- Carlino, P., DEL ROSAL, G. E. R. A. R. D. O., DI STEFANO, M. A. R. I. A. N. A., HIDALGO, C., KICZKOVSKY, S., MONTEMAYOR-BORSINGER, A. N. N., ... & SAVIO, K. (2009). Escritura y producción de conocimientos en las carreras de posgrado (Doctoral dissertation, Santiago Arcos).
- Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 12(25), 77–92.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.cpei>
- Camargo, Z., Uribe, G. y Caro, M. (2011). Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos. Universidad del Quindío. Disponible en:
<https://www.worldcat.org/title/didactica-de-la-compresion-y-produccion-de-textos-academicos/oclc/964831586>
- Carlino P. y Martínez S. (2009). Experiencias pedagógicas desde la investigación acción: Lectura y escritura un asunto de todos. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/271-la-lectura-y-la-escritura-un-asunto-de-todosas-memoriaspdf-WQOPB-libro.pdf>.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Tercer Encuentro la universidad como objeto de investigación. Departamento de Sociología, Universidad Nacional de la Plata. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículo: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Revista Latinoamericana de Lectura*, (25(1), 1-11. Disponible en: http://www.fvet.uba.ar/rectorado/postgrado/especialidad/blc/Carlino_L_V_04_ESC

RIBIR_A_TRAVES_DEL_CURRICULUM_tres_modelos_para_hacerlo_en_la_universidad.pdf

- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57), 355-381.
<http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. Signo y Pensamiento, 36(71), 18-34. <https://orcid.org/0000-0003-2620-2340>
- Carlino, P. y Colombo, L (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: una revisión de trabajos anglosajones. Lenguaje, 2015, 43 (1), 13-34.
<http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v43n1/v43n1a02.pdf>
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. Enunciación, 19(2), 346-365.
<http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Chois, P. y Jaramillo, L (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. Lenguaje, 44(2), 227-259. Disponible en:
https://www.researchgate.net/profile/Pilar-Chois/publication/335445350_La_investigacion_sobre_la_escritura_en_posgrado_estado_del_arte/links/600ed84192851c13fe361276/La-investigacion-sobre-la-escritura-en-posgrado-estado-del-arte.pdf
- Cisneros, M y Olave, G (2018). Escritura académica en el acceso al postgrado. El léxico disciplinar en Lingüística. Editorial UTP.

- https://www.academia.edu/38553868/Escritura_acad%C3%A9mica_en_el_acceso_al_postgrado._El_l%C3%A9xico_disciplinar_en_Ling%C3%BC%C3%ADstica
- Colombo, L (2012). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- <https://www.aacademica.org/000-072/431.pdf>
- Colombo, L., y Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: una revisión de trabajos anglosajones. *Revista Lenguaje*, 43 (1), pp. 13-34. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v43n1/v43n1a02.pdf>
- De Arnoux, E. N. (2011). La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*, 25.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2). Introducción. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En: N. Denzin y. Lincoln (Comps.). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, 1, 43-101. Gedisa.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*, 12, 7-26. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175/164>
- Di Stefano, M. (2019). La tesis profesional: representaciones del género en la normativa reguladora y en tesis de maestría. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. 6(11), p. 29-49. Editorial Facultad de Educación. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1997>
- Díaz S, (2007). Evaluación de la formación recibida en la Maestría en docencia de la universidad de la Salle, según un grupo de egresados. Universidad de la Salle.

Disponible en:

https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1608&context=maest_docencia

Didactex Grupo (2003). Modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104.

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
doi:10.1080/13639080123238

Espino, S. (2016). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 959-976. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14039201012DB> Redalyc

Farnsworth, V., Kleanthous, I., y Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British journal of educational studies*, 64(2), 139-160. Disponible en:
<https://eprints.whiterose.ac.uk/92950/3/repository11.pdf>

Flick, U. (2013). *Introducción a la investigación cualitativa*. Editorial Morata.

Flores, R. y Otero de Alba, A. (2013). *Lectura inteligente: leyendo Psicología, un software educativo para apoyar la prevención del fracaso escolar*. Ponencia presentada en la Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en Educación Superior, noviembre. México: UNAM. Disponible en:
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/958>

Flowerdew, J., y Costley, T. (2017). *Discipline-specific writing at university, for esp and beyond*. Londres: Routledge.

- Florwe, L. S. y Hayes, J. R. (1980) The cognition of Discovery: Defining a rethorical problem. *College Composition and Communication*, 31, 21 – 32
- Gaona, S. (2019). Evaluación de resultados de la maestría en educación modalidad investigación. un estudio de seguimiento a graduados. Universidad Externado de Colombia. Disponible en:
https://bdigital.externado.edu.co/bitstream/001/1993/1/CCA-spa-2019-Evaluacion_de_resultados_de_la_Maestria_en_Educacion_modalidad_investigacion_un_estudio_de_seguimiento
- Gómez, A., y Sago, S. (2012). Impacto de la Maestría en Ciencias de la Educación. Una experiencia del grupo provincial de Calidad de la Educación. *EduSol*, 12(39), 1-9. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748678001.pdf>
- Gómez, J., Vallejo, A., y Rodríguez, S. (2014). Avances en propuesta de formación del profesorado para la educación superior, desde el método de la narrativa. *Revista de Educación*, 7, 205-228.
http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/989/1030
- González B. et al. (2015). Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior. Universidad Javeriana. Editorial Javegraf.
- González, B (2008). Strategies, policies and research on Reading and writing in colombian universities. Trabajo presentado en la Conferencia Mundial “Writing Research Across Borders” Santa Bárbara CA.

- González, B. y Vega V. (2013) Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda. Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- González, B. y Vega V. (2010). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: herencia y deconstrucción. Revista Integración, v 12, octubre 2012-2013. pp. 198-201
- Granja, D. O. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia, (19), 93-110.
- Greene, S. y Lidinsky, A. (2008). What is academic writing? In: From inquiry to academic writing. Bedford / St. Martin's.
- Gutiérrez, D., y Aguilar, F. (2017) Trascendencia de un programa de posgrado en sus egresados. Revista Ibero-americana de Educação, 74(1), 59-74.
- Hernández-Sampieri et. al (2014). Metodología de la Investigación. Sexta Edición.
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- IV Writing Research Across Borders –WRAB- (2017). <http://wrab2017.com/javeriana/es/>
- Jacobs, J. (2013). In defense of disciplines: Interdisciplinarity and specialization in the research university. Chicago: University of Chicago Press.
- Jaramillo, H (2009) La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, 5(13), p. 131-155.
- Johnson, K., y Worden, D. (2014). Cognitive/emotional dissonance as growth points in learning to teach. Language and Sociocultural Theory, 2(1), 125 - 150 .
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge university press. Cambridge university press.

- Lea, M.R., y Street, B.V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), pp. 368-377. 2006 by the College of Education and Human Ecology, The Ohio State University.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A.W. de Camilloni, M.C. Davini; G. Edelstein; E. Litwin; M. Souto; S. Barco: *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Paidós.
- Lomas, C (1997) (Coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE-Horsori
- Lopera Moreno, J. (2020). *Escritura académica en cuatro universidades bogotanas : misiones, gestión pedagógica, programas y experiencias docentes*. Uniandes.
- López, E. A. (2013). Articulación entre saber ajeno y saber propio en escritos académicos estudiantiles de humanidades. *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 79-107.
<http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen12/art13.pdf>
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56) pp. 139-144. Universidad de los Andes.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- Mckenna, K., & Kyser, C. D. (2022). Beyond academic writing: The international doctoral student writing workshop. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(4), 375-386.
- Ministerio de Educación (2019). *Nota orientadora Programas de Maestría y Doctorado En el marco del Decreto 1330 de 2019*.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-408425_recurso_3.pdf

- Molina Natera, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18(18), 9-31. <http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/8091>
- Molina, V. y López, K. (2020). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 97-119. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>
- Moreno Castro, J. A., Ayala Sáenz, R., Díaz Pardo, J. C. y Vásquez García, C. A. (2010). Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado y proyecciones. Grupo de Investigación Contextos Académicos Fundación Universitaria Los Libertadores *Forma y Función*, 23(1), 145–175. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/18168/19080>
- Moreno Mosquera, E.(2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119. doi: 10.25100/lenguaje.v47i1.7180
- Narvaja de Arnoux, E., Carlino, P., Di Stefano, M., Nogueira, S., Vitale, A., Martínez, A., ... Pereira, C. (mayo, 2003). Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura “Comprensión y producción de textos escritos: de la reflexión a la práctica en el aula”, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M., Pereira, C., Nogueira, S., Vitale, A., y Carlino, P. (2008). Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado . Santiago Arcos. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/carlino2008exploraciondegenerospdf-zNDdR-libro.pdf>

- Narvaja de Arnoux, E (Ed.). (2021). Escritura y Producción de Conocimiento en las Carreras de Posgrado. The WAC Clearinghouse. <https://doi.org/10.37514/INT-B.2020.1190>
- Natel, L. (2004). Interrelaciones entre representaciones discursivas sobre la escritura académica y devoluciones escritas de docentes universitarios. *Onomazéin*, 6, 81-98
- Narváez E., Navarro, F., Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V., y Bazerman, Ch. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos* 8. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Navarro, F. (2021) "Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior," *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*: (1): Iss. 9, Article 4. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>
- Nogueira, S (2019). Trabajos finales integradores en especializaciones sobre artes: la subjetividad en escritos desde una obra artística propia. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. 6(11), p. 64-85. Facultad de Educación
- Núñez, J. (2016). La alfabetización académica: estudio comparado en el ámbito Iberoamericano.
- Núñez, J. (2020). Las tutorías de escritura académica: estrategias didácticas de una tutora novel. Artículo de investigación. Universidad Distrital. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/16563/16062>
- Ochoa-Sierra, L., & Moreno-Mosquera, E. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, (76), 143-171.

- Ortiz Granja, D., (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (19), 93-110.
- Osorio, M. L. G., Marín, T. S., & Gómez, M. C. A. (2022). Escritura Académica ¿Un factor de exclusión en los procesos de formación posgradual?. En SciELO Preprints.
<https://doi.org/10.1590/1678-460x202256233>
- Páez, J. (2020). PLANREP "Planeando, redactando y publicando": proyecto de formación docente para el uso de estrategias didácticas mediadas por TIC en el acompañamiento del proceso de escritura científica de estudiantes de pregrado. Trabajo presentado como requisito para optar al título de Magister en Proyectos
- Parodi, G. (ed.) (2008). Géneros discursivos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer. Valparaíso, Chile: Pontifica Universidad Católica de Valparaíso.
- Pengiran Hajah, S. (2018). Situated Learning Theory: The Key to Effective Classroom Teaching? International Journal for Educational, Social, Political y Cultural Studies, 1(1), 49 - 60.
- Pérez Abril, M. y Rincón Bonilla, G. (Coords.) (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la Universidad Colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
<https://wac.colostate.edu/docs/books/colombian/highered.pdf>
- Petöfi J. y García-Berrío, A. (1978). Lingüística del texto y crítica literaria. Comunicación.
- Poehner, M. (2007). Beyond the test: L2 dynamic assesment and the transcendence of mediated learning. The Modern Language Journal, 91, 323 - 340.
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica, 14, 5-39.

Red Colombiana de Posgrados (2023). Posgrados colombianos en cifras.

https://redcolombianadeposgrados.org/web/wp-content/uploads/2023/03/Posgrados-Colombianos_VDigital.pdf

Rincón, G., Narváez, E., & Roldan, C. A. (2005). Interacción en el aula y lenguaje: ¿cómo enfrentar su investigación? *Anagramas Rumbos y Sentidos de la comunicación*, 4(7), 17-50.

Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada

Romero, K. (2015). *Evaluación de impacto de la maestría en educación de la Universidad Externado De Colombia*. (Tesis de grado) Universidad Externado de Colombia.

Russell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA.

Russell, D.R. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52(1), 52-73.
<https://core.ac.uk/download/pdf/141671767.pdf>

Salazar-Sierra, A.; Sevilla-Rengifo, O.; González-Pinzón, B.; Mendoza, C.; Echeverri, A.; Quecán, D.; Pardo, E.; Angulo, F.; Silva, J. M. y Lozano, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 51-70.
<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16>.

Scardamalia, M., Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122.
- <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/2909/2731>
- Simmons, H. (2011). *El Estudio de Caso: Teoría y práctica*. Editorial Morata.
- Smith, N. (1990). The case study: a useful research method for information management. *Journal of Information Technology*, 5, 123 -133.
- Stake, R. (1999). Investigación con estudios de caso.
- <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Stake, R. (2010). Investigación con estudios de casos. Morata
- Stein, D. (1998). “Situated learning in adult education”, en *ERIC Digest*, núm. 195.
- Street, B. V. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1995) *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography and Education*. Longman.
- Strokova TA (2018). Building Research Competence of Phd Students: An Analysis of Experience of A Phd School. *Education and Science Journal*. 20 (10), 2-22. Doi: 10.17853/1994-5639- 2018-10-9-30
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica.
- Tusting, K., y Barton, D. (2016). TustingWriting disciplines: producing disciplinary knowledge in the context of contemporary higher education. *Ibérica*, 32, 15 - 34 .
- Tweedie, S., Courtney, J., & Wolff, W. I. (2010). What Exactly is This Major? Creating Disciplinary Identity Through an Introductory Course. *Giberson and Moriarty*, 260-76.

- Vargas Franco, A (2013). Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en la universidad colombiana (Tesis para optar el título de Doctor). Universitat Pompeu Fabra. Departament de Traducció i Ciències del llenguatge. <http://hdl.handle.net/10803/125115>
- Vargas Franco, A. (2015). Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle (Tercera edición).
- Vargas Franco, A. (2016) La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 2016, 14(1), 97-129
- Vargas Franco, A. (2018). Nuevos estudios de cultura escrita y educación: implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. Perspectiva Educacional, 57(3), 153-174.
- Vidal Moscoso, D. y Manriquez López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. Revista de la Educación Superior. Vol. XLV (1), no. 1777. México: ANUIES.
- Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo
- Whitaker, A. (2009). Academic writing guide. A step-by-step-guide to writing academic papers. Seattle: City University of Seattle.
- Yin, R. (2009). Case study research - Design and methods. Thousand Oaks: Sage Publications.

8. Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado

Yo _____ declaro que he sido informado e invitado a participar en la investigación denominada Componentes favorecedores de acompañamiento a los procesos de escritura académica en Programas de Maestría En Educación.

Entiendo que este estudio busca plantear componentes favorecedores a los procesos de acompañamiento de la escritura académica en los programas de Maestría en Educación en Colombia. Mi participación consistirá en responder una encuesta para lo cual me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que cualquier información frente a los resultados se podrá obtener mediante el contacto con la investigadora Diana Benavides (diana.benavides@ustadistancia.edu.co). Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en la investigación.

Firma participante: _____

Fecha: _____

Anexo 2. Guion entrevista semiestructurada a directores del programa de Maestría en Educación

Objetivo: Reconocer los procesos de acompañamiento frente a la escritura académica que desde el rol como directivo se gestionan en la institución.

Observaciones

Preámbulo

a. Presentación del entrevistado (a)/ entrevistadora

b. Presentación de la investigación: El estudio pretende plantear componentes favorecedores a los procesos de acompañamiento de la escritura académica en los programas de Maestría en Educación en Colombia.

c. Anonimato y confidencialidad: La entrevista es anónima, se utilizarán los datos recopilados para efectos de la investigación. No aparecerá su nombre.

d. Grabación de la entrevista: se informa que para facilitar la sistematización de la información, se grabará la entrevista.

Cargo: _____

Edad: _____

Alfabetización académica

1. ¿Cómo se han desarrollado los procesos de apoyo a la escritura desde el programa de Maestría en Educación?

2. ¿Cuáles son las estrategias que se han aplicado para que los estudiantes mejoren la escritura de los textos?

3. En la universidad ¿Cómo se promueve el acompañamiento a la escritura?

Escritura académica

4. ¿Cuáles son las exigencias para la escritura en el programa de Maestría en Educación?

5. *¿Cómo considera que es el nivel de escritura de los estudiantes cuando inician la maestría?*

6. *¿Cuál es el enfoque del programa de maestría para mejorar la producción escrita?*

7. *¿Por qué los estudiantes deben ser formados en procesos de aprendizaje que les permitan mejorar su escritura académica?*

8. *¿Cómo se promueve y fortalece la escritura académica en el currículo del programa?*

Prácticas de acompañamiento a la escritura académica

9. *¿Cuáles son las buenas prácticas que han ayudado a promover el desarrollo de la escritura en el programa?*

10. *Desde su perspectiva como director del programa: ¿Qué ha dado buenos resultados y qué ha fallado en estas prácticas de acompañamiento?*

Objetivo: conocer desde las prácticas pedagógicas lo que realizan para acompañar la escritura académica de los estudiantes de la Maestría en Educación.

Observaciones

Preámbulo

a. Presentación del entrevistado (a)/ entrevistadora

b. Presentación de la investigación: El estudio pretende plantear componentes favorecedores a los procesos de acompañamiento de la escritura académica en los programas de Maestría en Educación en Colombia.

c. Anonimato y confidencialidad: La entrevista es anónima, se utilizarán los datos recopilados para efectos de la investigación. No aparecerá su nombre.

d. Grabación de la entrevista: se informa que para facilitar la sistematización de la información, se grabará la entrevista.

Cargo:

Edad: _____

Alfabetización académica

1. ¿Cómo se han desarrollado los procesos de apoyo en lectura y escritura desde el programa de Maestría en Educación?

2. Desde su experiencia como docente en el programa, ¿cuáles son las limitaciones que afectan el desarrollo de las acciones de apoyo en lectura y escritura?

Escritura académica

3. ¿Cuáles son las exigencias para la escritura en el programa?

4. ¿Cómo caracteriza el nivel de producción escrita de los estudiantes?

5. Además de los trabajos de grado o tesis, ¿qué otros textos escriben los estudiantes al cursar el programa?

6. *¿Qué limitaciones observa que tienen los estudiantes en lo que se refiere a la escritura?*

Prácticas de acompañamiento a la escritura académica

7. *¿Cuáles son las buenas prácticas que han ayudado a promover el desarrollo de la escritura en del programa?*

8. *¿Cómo se orientan los géneros o tipos de textos que escriben los estudiantes dentro del programa?*

9. *Desde su perspectiva como docente del programa: ¿Qué ha dado buenos resultados y qué ha fallado en estas prácticas de acompañamiento?*

Anexo 4. Guion de entrevista a docentes involucrados en las buenas prácticas de acompañamiento

Objetivo: plantear componentes favorecedores a los procesos de acompañamiento de la escritura académica en los programas de Maestría en Educación en Colombia.	Observaciones
Preámbulo	
<i>a. Presentación del entrevistado (a)/ entrevistadora</i>	
<i>b. Presentación de la investigación: El estudio pretende plantear componentes favorecedores a los procesos de acompañamiento de la escritura académica en los programas de Maestría en Educación en Colombia.</i>	
<i>c. Anonimato y confidencialidad: La entrevista es anónima, se utilizarán los datos recopilados para efectos de la investigación. No aparecerá su nombre.</i>	
<i>d. Grabación de la entrevista: se informa que para facilitar la sistematización de la información, se grabará la entrevista.</i>	
Cargo:	
Edad: _____	
Alfabetización académica	
<i>1. ¿Cómo se han desarrollado los procesos de apoyo en lectura y escritura desde el programa de Maestría en Educación?</i>	
<i>2. ¿Cuáles creen ustedes que son las estrategias que se han aplicado para que los estudiantes puedan mejoren la escritura de sus textos?</i>	
Escritura académica	
<i>3. ¿Cuáles piensan que son las exigencias para la escritura en el programa?</i>	
<i>4. ¿Cómo caracterizan el nivel de producción escrita de los estudiantes?</i>	

5. *¿Cuál consideran que es el nivel de escritura de los estudiantes cuando inician la maestría?*

6. *¿Cuál creen que es el enfoque del programa de maestría para mejorar la producción escrita?*

Prácticas de acompañamiento a la escritura

7. *¿Cuáles creen que son las buenas prácticas que han ayudado a promover el desarrollo de la escritura en estudios posgraduales dentro del programa?*

Anexo 5. Guion de entrevista grupal a estudiantes del programa de Maestría en Educación

Objetivo: conocer apreciaciones frente al acompañamiento a la escritura académica en la Maestría en Educación

Observaciones

Preámbulo

a. Presentación del entrevistado (a)/ entrevistadora

b. Presentación de la investigación: El estudio pretende plantear componentes favorecedores a los procesos de acompañamiento de la escritura académica en los programas de Maestría en Educación en Colombia.

c. Anonimato y confidencialidad: La entrevista es anónima, se utilizarán los datos recopilados para efectos de la investigación. No aparecerá su nombre.

d. Grabación de la entrevista: se informa que para facilitar la sistematización de la información, se grabará la entrevista.

Semestre

Edad: _____

1. Cómo promueve la universidad el acompañamiento a la escritura?

2. ¿Cuáles estrategias conocen que se han aplicado para que los estudiantes mejoren la escritura de sus textos?

3. ¿Cómo se han desarrollado los procesos de apoyo y acompañamiento a la escritura académica desde el programa de Maestría en Educación?

Escritura académica

4. ¿Cuáles son las exigencias para la escritura en la Maestría en Educación?

5. *¿Por qué es importante que los estudiantes cuenten con distintos apoyos para mejorar su escritura académica?*

6. *¿Además de los trabajos de grado o tesis, qué tipos de textos se escriben en el programa?*

7. *¿Cómo describirían su nivel de escritura al iniciar la maestría? ¿Por qué?*

8. *¿Cómo se promueve y fortalece la escritura académica en el programa?*

Prácticas de acompañamiento en la escritura académica universitaria

9. *Cuéales creen que han sido las buenas prácticas de acompañamiento a la escritura (de mayor impacto, visibles, que los han beneficiado) y que se desarrollan al interior del programa?*

10. *Desde su perspectiva como grupo ¿Qué ha dado buenos resultados y qué ha fallado en estas prácticas de acompañamiento?*

Anexo 6. Guía observación en campo no participante

Objetivo general: Analizar las buenas prácticas de acompañamiento a los procesos de escritura académica en los programas de Maestría en Educación escogidos como casos de estudio		
Tipo de práctica:		
Para la aplicación técnica tener en cuenta lo siguiente: 1. Descripción del sitio en el que se realiza la actividad, tarea o proceso. 2. Detallar la actividad que se realiza y quien la realiza (roles: docente, tutor). 3. Duración de la jornada. 4. Si la práctica se realiza de manera individual o grupal. 5. Implementos y textos utilizados. 7. Realizar descripción escrita de las interacciones que se desarrollan y documentación fotográfica.		
Datos de identificación		
Observador:		No. de asistentes
Fecha:	Lugar:	
Hora de inicio:	Hora final:	
Observaciones		

Anexo 7. Ficha de análisis documental

Identificación del documento de programa relacionado con la escritura académica (currículo oficial)		
Nombre universidad		
Tipo de universidad (Pública o privada)		
Identificación de profesor		
Programa		
Semestre		
Área a la que pertenece el curso		
Descripción del syllabus del programa		
Enfoque	Fragmento	Comentarios adicionales
Unidades relacionadas con la escritura académica		
enfoque pedagógico		
Metodologías para la escritura académica		
Objetivos por desarrollar		
Competencias de escritura		
Actividades		

Anexo 8. Ficha de análisis documental para currículos oficiales de cursos seleccionados.

Evaluación de aprendizajes	
Tipos de textos escritos	
productos de escritura (escritos)	
Estrategias de acompañamiento a la escritura	

Anexo 9. Ficha de análisis documental para buenas prácticas seleccionadas

Identificación del documento de programa relacionado con las buenas prácticas de escritura académica		
Nombre universidad		
Tipo de universidad (Pública o privada)		
Nombre de la práctica		
Alcance (institucional o programas)		
Descripción de la práctica		
Enfoque	Fragmento	Comentarios adicionales
Unidades relacionadas con la escritura académica		
Enfoque pedagógico		
Metodologías para la escritura académica		
Objetivos por desarrollar		
Competencias de escritura		
Actividades		
Recursos		
Evaluación de aprendizajes		
Tipos de textos escritos		
productos de escritura (escritos)		
Estrategias de acompañamiento a la escritura		

Anexo 10. Ficha de análisis documental Proyecto Educativo del Programa (PEP)

Identificación del Proyecto Educativo del Programa (PEP)		
Nombre universidad		
Tipo de universidad (Pública o privada)		
Programa		
Facultad		
Descripción del PEP		
Enfoque	Fragmento	Comentarios adicionales
Unidades relacionadas con la escritura académica		
enfoque pedagógico		
Metodologías para la escritura académica		
Objetivos por desarrollar		
Competencias de escritura		
Actividades		
Recursos del programa		
Evaluación de aprendizajes		
Tipos de textos escritos		
Productos de escritura (escritos)		
Estrategias de acompañamiento a la escritura		

Anexo 11. Comparativo de objetivos, perfil de egreso, Investigación, Modalidades de trabajo de grado y Escenarios de interacción Maestrías en Educación Acreditadas en Alta calidad

Comparativos programas de Maestría en Educación

Nombre institución	Objetivos	perfil de egreso	Investigación	Modalidades de trabajo de grado	Escenarios de interacción
Universidad Pedagógica Nacional maestria_educacion@upn.edu.co	Formar investigadores en educación y pedagogía con capacidad para vincularse a comunidades orientadas, por un lado, a la producción de conocimiento y nuevos saberes alrededor de la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje; y por otro, a la transformación de culturas	Formar Magíster con la posibilidad de formular y desarrollar procesos de investigación en educación a partir de diferentes miradas y comprensiones de la educación y la pedagogía y en permanente relación con los desafíos del contexto social, cultural, económico, político	La Maestría se estructura a partir de líneas y grupos de investigación Énfasis en educación comunitaria, interculturalidad y ambiente. Énfasis en educación superior, conocimiento y comunicación Énfasis historia de la educación, la pedagogía y cultura política. La vinculación a un grupo de investigación se hace en calidad de coinvestigadores	Las tutorías son espacios de asesoría y apoyo fundamentalmente dirigidos hacia el proyecto de investigación,	Grupos de investigación con reconocimiento nacional e internacional, participación de un buen número de eventos, así como publicaciones de libros y artículos. Socialización de los proyectos de los estudiantes. Publicación anual del libro Lecciones y Lecturas en Educación. Aportes permanentes a las revistas de la Universidad (Folios, Pedagogía y Saberes, Revista Colombiana de Educación). Publicación permanente de libros de la Universidad Pedagógica Nacional y de otras editoriales nacionales y extranjeras. Participación de profesores y estudiantes en eventos académicos.

	educativ as.	y ecológic o. A su vez, de particip ar y propicia r la construc ción de redes y proceso s colabora tivos que favorezc an la construc ción y difusión del conocim iento en educaci ón y pedagog ía en el ámbito local, nacional e internac ional.			
Universidad Tecnológica de Pereira – UTP https://educacion.utp.edu.co/maestrias/educacion/lineas-de-investigacion.html	Formar magíster es en educaci ón, con compet encias investig ativas, comunic ativas, argumen tativas y explicati vas, que tengan como razón de la práctica	El egresad o de la Maestría en Educaci ón en la modalid ad de profundi zación puede desemp ñarse con eficienci a en las siguient es respons	Didáctica del lenguaje. La escritura académica en el posgrado y el papel del director de la tesis. retos y desafíos. Capítulo de libro resultado de investigación. https://sistema.atenaeditora.com.br/index.php/admin/api/ebookPDF/4205 La escritura académica en pregrado. Transformaciones y persistencias. Ponencia en evento especializado Didáctica en Ciencias Sociales escuela y conflicto.	GELE. grupo de Estudio En Lectura Y Escritura Estudios del Lenguaj e y la Educati ón Grupos soporte de program as de	Participación en eventos. En proceso" Escritura académica una tarea pendiente en la formación de maestros. Solicitud de patente por la vía PCT (Tratado de Cooperación en materia de Patentes) https://www2.utp.edu.co/vicerrectoria/investigaciones/investigaciones/DetallesProyecto/2084

profesio	abilidad	Didáctica de las Ciencias Naturales	posgrad
nal la	es	y Exactas.	o
investig	sociales:		
ación			Proyecto
sobre su	Como		:
ser, su	profesor		Transfor
saber y	reflexiv		macione
su	o en su		s en la
quehace	campo		escritura
r,	de		académi
permitié	desemp		ca de
ndoles	ño		estudiant
interven	profesio		es de
ir y	nal		maestría.
transfor			Objetivo
mar su	En la		s:
praxis	construc		Compre
pedagóg	ción y		nder las
ico-	desarrol		transfor
didáctic	lo de		macione
a en	propuest		s en la
búsqued	as e		escritura
a	innovaci		académi
permane	ones en		ca
nte de	la		(textos
un	enseñan		argumen
proyecto	za y el		tativos),
educativ	aprendiz		de los
o que	aje de		estudiant
impacte	los		es de la
el	saberes		línea de
contexto	escolare		Didáctic
instituci	s.		a del
onal,			Lenguaj
local y	En la		e, de la
global.	construc		Maestría
	ción y		en
	administ		Educaci
	ración		ón de la
	de		UTP,
	program		durante
	as de		su
	formaci		proceso
	ón		de
	pedagóg		formació
	ica y		n.
	didáctic		
	a para		
	profesor		
	es		
	Como		
	asesor y		
	promoto		
	r en		
	program		

as de
desarrol
lo
docente
en
Instituci
ones
Educati
vas.

Universidad de Caldas https://maestriaeducacion.artesyhumanidades.ucaldas.edu.co/	Cualificar el ejercicio de maestro s-investigadores en el campo de la educación, la pedagogía, el currículo y las didácticas a partir de la realidad de sus propios contextos escolares. Mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes en los diferentes niveles educativos a	Formación de maestros a partir de la identificación y solución de problemas, donde juegan papel determinante los procesos explicativos, comprensivos y transformadores de las realidades educativas. Maestro s cualificados para el desarrollo de los programas y proyectos de desarrollo en	Maestría se soporta en los siguientes grupos de investigación: Innovación Educativa (Categoría A). Motricidad y mundos simbólicos (Categoría B). Currículo, Universidad y empresa (Categoría B). Cognición y Educación (Categoría C). Maestros y Contextos (Categoría D).	La tesis de maestría es un trabajo individual donde el estudiante debe demostrar sus competencias en investigación, aplicación del conocimiento o creación artística, para formular y solucionar problemas disciplinarios y temáticos, mediante la argumentación académica, manejo de instrumentos y procesos de	Congreso Internacional de Práctica Pedagógica. Cuenta con docentes itinerantes de España, México, Chile, Argentina y Brasil. Objetivos Modalidad de Investigación: Institucionalizar espacios de pensamiento crítico en torno a la educación, para el fortalecimiento de comunidades académicas, mediante una dinámica de permanente interlocución y diálogo de saberes entre la didáctica, la pedagogía y el currículo. Objetivos modalidad de Profundización Formar maestros en la enseñanza de las ciencias sociales y humanas, con capacidad de innovar, resolver problemas, contribuir al análisis de situaciones de carácter disciplinario e interdisciplinario a través de la apropiación de conocimientos, metodologías y desarrollos científicos.
---	--	---	--	---	--

través	educaci	investiga
de la	ón; así	ción
formaci	como en	
ón y la	el	línea de
investig	diseño y	investiga
ación en	orientac	ción
el	ión de	Historia
campo	activida	y
educativ	des	Formaci
o.	académi	ón de
	cas de	Maestro
Formar	educaci	s.
investig	ón	
adores	continua	línea
sensible	da y no	Vida
s y	formal,	cotidian
compete	hoy	a e
ntes en	denomi	imaginar
el	nada	ios
estudio	educaci	sociales
científic	ón para	en
o de los	el	educació
problem	trabajo	n.
as	y el	
educativ	desarrol	Epistem
os,	lo	ología
enmarca	humano	de la
dos en		educació
la teoría		n
educativ		
a		Curricul
universa		o e
l, para la		identida
formula		des
ción y		culturale
aplicaci		s
ón de		
procesos		Maestría
e		en
innovaci		Educaci
ones en		ón -
la		Modalid
educaci		ad
ón local.		Profundi
		zación
		Énfasis:
		Ciencias
		sociales
		Lengua
		castellan
		a
		Filosofía

Universidad Surcolombiana	Desarrollar proyectos de investigación que permitan dar respuesta a las diferentes problemáticas presentes en el diseño, gestión y la evaluación del currículo en la Educación Superior. Avanzar en la consolidación de la comunidad académica investigativa regional, nacional e internacional a partir de la creación de grupos de	. Se habilitará como interlocutor crítico y propositivo en lo relacionado con la docencia y la investigación universitaria y la gestión del uso de las TIC's en el proceso de formación en la educación superior.	Área de profundización Docencia e Investigación Universitaria	Currículo y calidad de la educación superior. Educación Superior - Discurso Pedagógico. Evaluación de la calidad de la educación. Investigación Educativa. Políticas Públicas en Educación	Cuenta con el Grupo de Investigación PACA (Programa de Acción Curricular Alter es responsable del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental, nativo). Es responsable del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental. Ha organizado encuentros de grupos de investigación que ha permitido construir una comunidad académica crítica y propositiva.
---------------------------	--	---	---	--	---

investigación.
educación superior.
Domina rá la problemática de la evaluación interna y externa de la formación en la educación superior.

Pontificia Universidad Javeriana https://www.javeriana.edu.co/maestría-educacion	La Maestría en Educación que ofrece la Pontificia Universidad Javeriana tiene como finalidad contribuir a la formación de docentes que desarrollen en su capacidad de investigar en el campo de la educación y la	formar a los docentes y/o profesionales como investigadores para ejercer en los diferentes niveles del sistema educativo. Con competencias para comunicar a distintos públicos y por diversos medios los resultados de	Ejercicio de investigación donde se analiza una problemática educativa contextualmente situada, y se propone una intervención puntual de cara a dar solución a la misma. Prácticas de enseñanza, prácticas discursivas y Línea de investigación en lenguajes en el campo educativo. Énfasis de profundización en la enseñanza de las disciplinas del lenguaje.	Los estudiantes optan o por las líneas de investigación o por algún énfasis de profundización para desarrollar un trabajo de investigación.	Líneas de investigación de la facultad - Prácticas educativas y procesos de formación. - Políticas y gestión de sistemas educativos. - Educación para la convivencia escolar y social. - Prácticas de enseñanza, prácticas discursivas y lenguajes en el campo educativo. - Cognición, creatividad y aprendizaje en sistemas educativos. - Innovación en educación con el uso de tecnologías. - Infancias, cultura y educación. - Educación para la actividad física, la salud y el deporte. Centro de Escritura Javeriano PUJ Bogotá y Cali (Departamento Comunicación y Lenguaje, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales)

pedagog sus
ía, con proceso
el ánimo s de
de investig
promov ación e
er interven
innovaci ción
ones e educativ
interven a.
ciones
en sus
escenari
os de
trabajo;
capaces
de
generar
espacios
de
reflexió
n crítica
y
sistemát
ica, que
contribu
yan al
mejora
miento
de su
práctica
educativ
a. Así
mismo,
desde
los
procesos
de
formaci
ón
investig
ativa, se
busca
que
promue
van el
desarroll
o de
proyecto
s de
investig
ación
aplicada
, en los
que
converja
n

distintas
miradas
interdisc
iplinaria
s sobre
las
problem
áticas
educativ
as que
subyace
n en las
experien
cias de
los
distintos
profesio
nales
que
ingresan
al
program
a, para
compren
derlas,
analizarl
as desde
la
perspect
iva de
sus
propias
práctica
s y
generar
acciones
que
conlleve
n a
producir
transfor
macione
s.

Universidad Santo Tomás

<http://facultadeducacion.ustadista.ncia.edu.co/index.php/presentacion-programa-maestred>

Formar
profesio
nales de
la
educaci
ón
capaces
de
diseñar,
planear
y

Contar
con un
sentido
pedagóg
ico
innovad
or,
portador
y
orientad
or de

Rol del docente investigador, una
apuesta formativa centrada en ese
aspecto potenciador del maestro,
quien desde su ejercicio profesional
se configura como sujeto
constructor de saber al reflexionar
sobre sus propias prácticas.

Cuenta con tres líneas de
investigación: Pedagogía,
Educación y Derechos Humanos y

Proyecto
de
investiga
ción

Participación desde espacios académicos para
el fortalecimiento del proceso de formación
como simposios, coloquios y congresos.

Trabajo de profesores investigadores por
binas, que trabajan colaborativamente los tres
seminarios, compartiendo espacios
académicos, en los que la epistemología y la
metodología se ponen en diálogo.

ejecutar valores Sociedad, Cultura y Educación,
 proyecto universa articuladas con los grupos de
 s de les investigación que integran a la
 investig centrado Maestría, el Doctorado en
 ación en en la Educación.
 los persona
 campos en sus
 humanis dimensi
 ta y ones del
 pedagóg pensar,
 ico en sentir,
 los actuar y
 diversos comunic
 escenari ar.
 os y
 niveles Desde el
 del comunic
 sistema ar, se
 educativ caracteri
 o. za por
 desarrol
 Estimul lar la
 ar la sensibili
 producci dad
 ón social
 escrita requerid
 de los a para
 procesos compart
 de ir sus
 investig conocim
 ación y ientos
 la en aras
 difusión de
 de sus promov
 los er
 resultad impacto
 os. s
 favorabl
 es en los
 contexto
 s
 educativ
 os.

Universidad del Norte	Dirigido a: Profesio nales interesa dos en desarroll ar conocim iento y compete	Maestrí a En Educaci ón Modalid ad Investig ativa y con Énfasis en	Énfasis en los que puedes profundizar y demarcar tu investigación: Lenguaje y Prácticas Pedagógicas. Grupos y líneas de investigación: Lenguaje y educación	Desarrol lo un proyecto de investiga ción científic a, desde el cual éste logre	Se puede homologar las asignaturas de investigación I y II según criterio expuesto: Las asignaturas de investigación serán homologables si el estudiante cuenta con la publicación de un artículo científico sobre su investigación realizada en la Maestría y una calificación mínima de 4.5 en dos de las asignaturas de investigación cursada. (No solo maestría en educación).
-----------------------	---	--	--	---	--

	ncias para el diseño e impleme ntación de proyecto s educativ os de investig ación y aplicaci ón en los distintos niveles de escolari dad.	distintas Áreas Compro metida con el desarrol lo de los educado res y la dignific ación de su labor transfor madora	construir una tesis o informe complet o de investiga ción y un artículo científic o que pueda ser enviado para su publicac ión en revistas indexada s nacional es o internaci onales	Centro de Escritura Exprésate (CREE en conjunto con Departamento de Lenguas).
--	---	--	--	--

Universidad de los Andes

La apuesta curricul ar y pedagóg ica del program a está en el Aprendi zaje basado en problem as orientad o por proyecto s, que constitu ye una innovaci ón a nivel latinoam ericano y a través del cual	Contar con habilida des de investig ación, en un nivel que le permita adelanta r proyect os de investig ación en educaci ón de manera independiente, ya sea por el mejora miento de su propia práctica o la de	Comunicación: Capacidad para transmitir con precisión, síntesis y claridad, información oral y/o escrita, de acuerdo con el tipo de interlocutor, propendiendo por un cambio efectivo	Los trabajos de tesis pueden ser realizad os grupales o individuales y pueden ser empíricos, es decir que el conocim iento obtenido debe provenir principal mente de la recolecci ón y análisis de datos de	Realización de un proyecto de investigación sobre algún aspecto relevante de la educación que sea de su interés. El proceso del trabajo de grado tiene una duración de tres semestres. Los trabajos pueden ser pueden ser teóricos o empíricos, abordando una pregunta desde una reflexión crítica con autores, enfoques y problemas teóricos en un campo específico de la educación. Los estudiantes de la maestría pueden hacer estudios de sistematización, cuantitativos, cualitativos, mixtos o teóricos. El tema educativo está relacionado con las áreas de trabajo de los grupos de Investigación de la Facultad de Educación. Centro de Español (Vicerrectoría Académica).
---	---	--	---	---

se	otros,	ambient
espera	para el	es
que los	mejora	educativ
estudian	miento	os, o
tes	de la	teóricos.
vivan	práctica	
una	educativ	
experien	a de las	
cia	instituci	
educativ	ones o	
a que	para	
material	sustenta	
ice los	r sus	
tres	tesis	
concept	acerca	
os	de la	
orientad	educaci	
ores de	ón.	
la		
misión		
de la		
Facultad		
de		
Educaci		
ón: la		
crítica,		
la		
participa		
ción y la		
reflexió		
n.		

Universidad Católica de Manizales

La	Diseña e	Grupo Alfa articula su proceso de	Program	Publicación de eventos y proyectos en
Maestría	implem	generación, uso y circulación de	a	desarrollo. La Maestría en Educación de la
en	enta	conocimiento a partir de 5 Líneas	Instituci	UCM posee alianzas estratégicas con
Educaci	proyect	de Investigación: Educación y	onal de	importantes Universidades nacionales e
ón	os de	Democracia, Pedagogía y	Investig	iberoamericanas, lo que facilita el
procura	investig	Currículo, Educación y Desarrollo	ación y	intercambio académico, la movilidad
el	ación	Humano, Educación, Interacción y	de	académica de docentes y estudiantes, el
desarroll	aplicado	Subjetividades y	Extensió	desarrollo de proyectos de investigación
o de	s a	Educación/Pensamiento	n y	conjuntos y la publicación de documentos
compet	diferent	Complejo/Humanismos	Proyecci	especializados en educación en revistas y
ncias	es	Emergentes.	ón	libros relativos a la educación.
científic	niveles		Social:	
as y una	y		Tejiendo	
formaci	escenari		narrativa	
ón	os		s y	
avanzad	educativ		significa	
a en	os.		dos del	
investig			conflicto	
ación.	Establec		armado.	
	e			
	vínculos			
	académi			
	cos y			

			redes de conocim iento nacional e intemac ional con comuni dades académi cas, la socieda d, la empresa y el estado.		
Universidad del Valle https://fep.univalle.edu.co/maestria-en-educacion/enfasis-en-sedes-regionales	La Maestría por su carácter de activida d académi ca orientad a la formaci ón y consolid ación de la capacida d investig ativa, propicia la articulac ión entre Docenci a, Extensió n e Investig ación.	Contrib uir con product os de desarrol lo en investig ación, innovaci ón y formaci ón fundam entada en la evaluaci ón, mejora miento permane nte de la calidad. Gestion ar proyect os de investig ación e innovaci ón en su campo, ante entidade s e instituci	Modalidad de Profundización- Profundizar en las áreas de conocimiento relacionadas con el énfasis y el desarrollo de competencias en los contextos y prácticas profesionales de la Educación, la Pedagogía y las Didácticas. Modalidad de Investigación. Formar y desarrollar competencias profesionales que permitan a sus egresados la participación en procesos de investigación orientados a generar nuevos conocimientos teóricos o aplicados en el contexto de la Educación, la Pedagogía y las Didácticas. La adquisición de competencias serán las propias de un investigador académico, las cuales podrán ser profundizadas en un posterior programa de doctorado.	Énfasis en lenguaje. El propósit o de este énfasis se enmarca en la intenció n de formació n de profesor es como lectores y producto res de textos en su lengua materna, comunic ando con claridad sus ideas, pensami entos y sentimie ntos, valoránd ose a sí	Establecer contactos con personas, grupos, instituciones y redes cuyos fines e intereses sean comunes en pro del mejoramiento de la formación adquirida en el programa académico y el Énfasis.

onales	mismos
financia	e
doras	incidien
nacional	do en la
es e	transfor
intemac	mación
ionales.	del
	entomo

Anexo 12. *Comparativo de asignaturas afines con la escritura académica en los planes de estudios*

Nombre de la institución			Nombre de la institución		
Universidad Pedagógica Nacional			Universidad Tecnológica de Pereira - UTP		
Nombre del Módulo/asignatura	Número de Créditos	Sem.	Nombre del Módulo/asignatura	Número de Créditos	Sem.
Seminarios Proyecto de Investigación (SPI)	12	1-2	Preparación de Informes de Investigación	1	4
Tesis de Grado	6	3-4	Trabajo de Grado	4	4

Nombre de la institución			Nombre de la institución		
Universidad de Caldas			Universidad Surcolombiana		
Nombre del Módulo/asignatura	Número de Créditos	Sem.	Nombre del Módulo/asignatura	Número de Créditos	Sem.
Electiva componente de formación profesional Aproximación a la Escritura de Textos Académicos y Científicos	3	3	Elaboración de protocolos de investigación. Resultados de la investigación: informes finales, socialización, sustentación y publicación	4	4
Tesis de Grado	5	4			

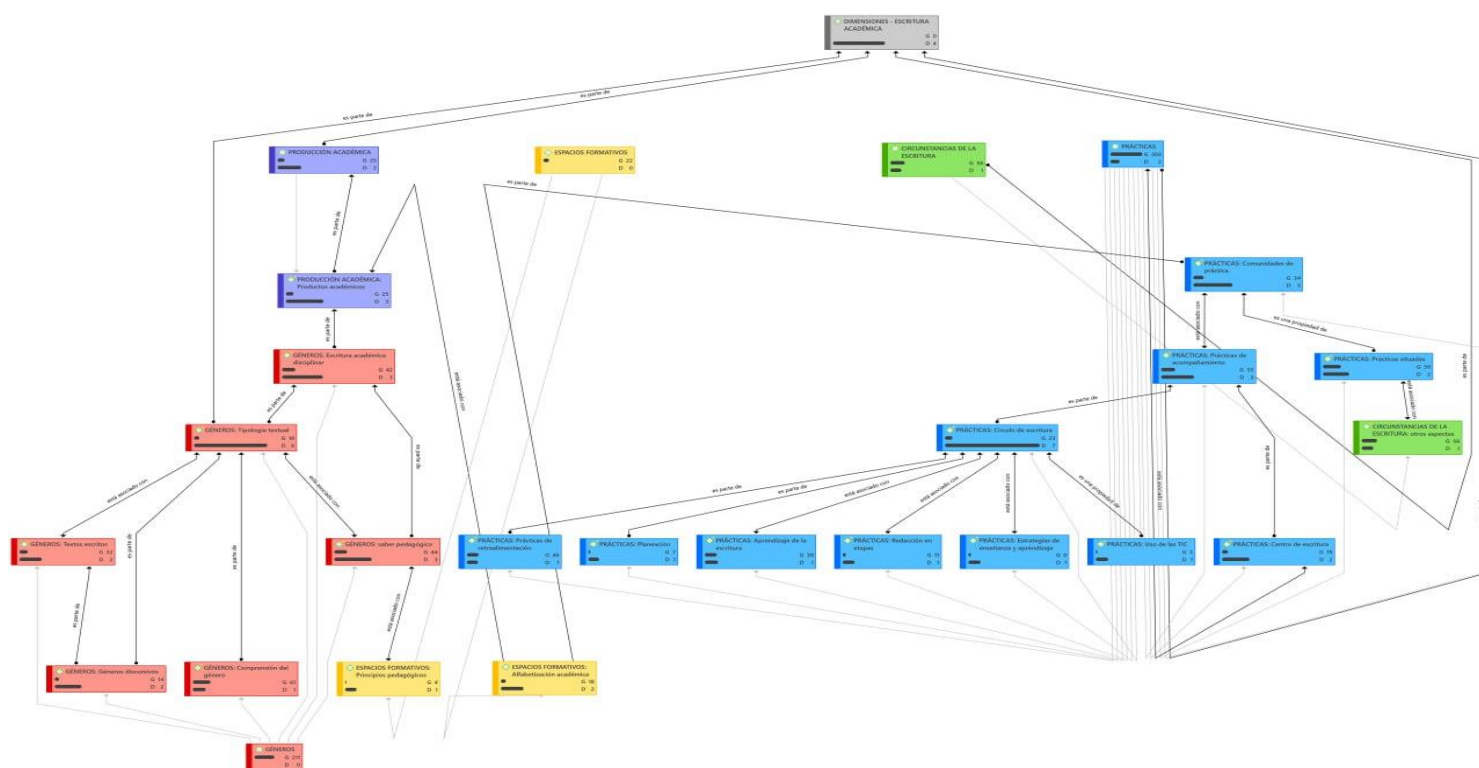
Nombre de la institución			Nombre de la institución		
Universidad Del Valle			Pontificia Universidad Javeriana		
Nombre del Módulo/asignatura	Número de Créditos	Sem.	Nombre del Módulo/asignatura	Número de Créditos	Sem.
Concepciones teóricas del énfasis 1	4	1	Taller de formación en investigación educativa. La escritura de textos académicos en educación	2	4

Nombre de la institución			Nombre de la institución		
Universidad Santo Tomas			Universidad Del Norte		
Nombre del Módulo/asignatura	Número de Créditos	Sem.	Nombre del Módulo/asignatura	Número de Créditos	Sem.
curso electivo interdisciplinar denominado “Escritura académica y educación”			Didáctica de la pregunta	3	4

Nombre de la institución			Nombre de la institución		
Universidad de los Andes			Universidad Católica de Manizales		
Nombre del Módulo/ asignatura	Número de Créditos	Sem.	Nombre del Módulo/ asignatura	Número de Créditos	Sem.
Trabajo de Grado I	10	3	Seminario de Líneas de Investigación	3	1
Trabajo de Grado II	8	4			

Fuente. Páginas Web Instituciones de Educación Superior, 2021

Anexo 12. Red semántica



Fuente: elaboración propia utilizando Atlas.ti.