

Apoyar la escritura del *proyecto de tesis en salud*

Supporting the Writing of a Degree Project in Health

Fecha de recepción: 6 DE JULIO DE 2018 / Fecha de aceptación: 4 DE FEBRERO DE 2019 / Fecha de disponibilidad en línea: JULIO DE 2019



doi: 10.11144/Javeriana.m12-25.aept

PILAR MIRELY CHOIS-LENIS
pilarchois@unicauca.edu.co
UNIVERSIDAD DEL CAUCA, COLOMBIA
<https://orcid.org/0000-0002-8630-1618>

KARINA ALEJANDRA ARENAS-HERNÁNDEZ
karina.arenas@correounivalle.edu.co
UNIVERSIDAD DEL VALLE, COLOMBIA
<https://orcid.org/0000-0002-9378-8356>

ANDREA AGUILAR-ARIAS
andrea.aguilars@correounivalle.edu.co
UNIVERSIDAD DEL VALLE, COLOMBIA
<http://orcid.org/0000-002-2146-1741>

JANETH MOSQUERA-BECERRA
jmosquera@grupoesp.org
UNIVERSIDAD DEL VALLE, COLOMBIA
<https://orcid.org/0000-0001-9516-7011>

Resumen

Mediante un estudio de caso se buscó caracterizar las prácticas docentes orientadas a apoyar la escritura del proyecto de investigación de estudiantes de maestría en salud, con fuentes como la observación de clases y las entrevistas a las profesoras: dos expertas en salud y una en escritura. Se evidencia que todas ofrecen apoyos como dar lineamientos para la escritura del texto, demandar la lectura de textos modelo, comentar las versiones preliminares y promover la revisión entre pares. Sin embargo, focalizan aspectos diferentes de los textos y usan recursos distintos, contraste que puede iluminar propuestas interdisciplinarias de formación de escritura en posgrado.

Palabras clave

Escritura; posgrado; apoyo pedagógico; proyecto de investigación

Abstract

A case study was used in order to characterize the teaching practice intended to support the writing of research projects in students of master programs in health. The information source used was the classroom observation and interviews to the teachers: two experts in health and one expert in writing. It is observed that all of them provide support like guidelines for writing texts, require that students read model texts, comments on the preliminary version and promote the peer review. However, they focus on different aspects of the texts and use different resources. This contrast may provide insights for the interdisciplinary proposals in writing formation for graduate students.

Keywords

Writing; postgraduate courses; tutoring; research projects

Para citar este artículo | To cite this article

Chois-Lenis, P. M.; Arenas-Hernández, K. A.; Aguilar-Arias, A. & Mosquera-Becerra, J. (2020). Apoyar la escritura del proyecto de tesis en salud. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (25), 39-58. doi: 10.11144/Javeriana.m12-25.aept

Introducción

Desde una perspectiva sociocultural, se reconocen la lectura y la escritura como prácticas que se llevan a cabo en un contexto y con un propósito social específico (Zavala, 2008). Por ello, se espera que quienes cursan un posgrado escriban determinados géneros discursivos y de *ciertas* maneras, pues los usos de la escritura no son propios de cada sujeto, sino que corresponden a una comunidad en particular. En un programa de posgrado se entrecruzan comunidad científica y comunidad académica, las cuales, desde la perspectiva de David R. Russell y Viviana Cortés (2012), se dedican a la investigación y a la educación superior, respectivamente y, por tanto, se leen y producen géneros discursivos disciplinares académicos o científicos.

Paul Prior y Rebecca Bilbro (2012) afirman que no solo los géneros discursivos difieren entre una disciplina y otra, o entre una profesión y otra, sino que las prácticas de literacidad y las ideologías asociadas con cada una varían, en ocasiones, incluso radicalmente. Para estos autores, las prácticas de literacidad entretienen la escritura, la lectura, la conversación, la observación y la acción orientadas a lograr lo que típicamente se llama *escritura* (Prior & Bilbro, 2012). Ahora bien, como plantean Charles Bazerman, Joseph Little, Lisa Bethel, Teri Chavkin, Danielle Fouquette y Janet Garufis (2005), la capacidad de comprender los géneros discursivos propios de una disciplina surge como resultado de una enculturación que posibilita que estas formas particulares de comunicación se vuelvan familiares, significativas e inteligibles. Se espera entonces que la formación posgraduada soporte el proceso de enculturación que habilite a los estudiantes para comprender y producir los géneros discursivos propios de su comunidad disciplinar, de manera que pueda convertirse en miembro pleno de ella.

La necesidad de que los programas académicos asuman su responsabilidad sobre el aprendizaje de la escritura en la formación posgraduada ha sido planteada desde el inicio de este siglo (Narvaja, Di Stefano, Pereira, Nogueira, Vitale & Carlino, 2003; Rose & McClafferty, 2001) y aún es un reclamo vigente (Moya-Pardo, Vanegas-Sánchez & González-González, 2013; Ochoa-Sierra, 2009; Peredo-Merlo, 2016; Simpson, 2012). De los posgrados orientados a la formación en investigación, en particular, se espera que soporten la inserción de los aprendices en su comunidad disciplinar, mediante la producción y publicación de géneros científicos. Pero, ¿quién debería encargarse de apoyar el aprendizaje de la escritura académica disciplinar de los estudiantes de posgrado?

De acuerdo con lo planteado arriba, se asume que solo los integrantes de una comunidad conocen y ejercen las prácticas discursivas que les son propias, de manera que los especialistas en un campo del saber podrían indicar a los novatos qué se lee y escribe en su campo, cómo, por qué, para qué y en qué momento. Sin embargo, no necesariamente quienes leen y escriben de acuerdo con las convenciones de su disciplina saben cómo enseñar a otros a hacerlo, pues no han asumido esas prácticas, ni su enseñanza como objeto de reflexión. De los especialistas en lengua, por su parte, sí se espera que hayan hecho ese tipo de reflexiones; no obstante, podrían cuestionarse su conocimiento de las particularidades discursivas de un campo disciplinar ajeno y su falta de experiencia en la lectura y elaboración de géneros discursivos del mismo.

En este artículo se contrastan prácticas sobre la escritura de dos docentes del campo de la salud y de una especialista en lengua, en un

Descripción del artículo | Article description

Este artículo de investigación hace parte de la ruta analítica desarrollada en el marco de la investigación *Prácticas pedagógicas para apoyar la escritura de tesis de maestría en Salud Pública y Epidemiología*, de la Universidad del Valle, Colombia, financiada por esa universidad. Andrea Aguilar Arias, de la Escuela de Rehabilitación Humana de la Universidad de Valle, fungió como investigadora principal. La primera autora participó en este proyecto gracias a una beca otorgada por la Red de Universidades Estatales de Colombia, Rudecolombia y otra otorgada por Colciencias para financiar sus estudios doctorales y específicamente su tesis sobre las prácticas docentes sobre la escritura en la formación posgraduada de investigadores en salud.

curso de metodología de la investigación que, como producto final, demandaba a los estudiantes de maestría en salud la presentación individual de su anteproyecto de tesis. Estos hallazgos se derivan de una investigación macro que tuvo como objetivo caracterizar las prácticas pedagógicas orientadas a apoyar a los estudiantes de los programas de maestría en Salud Pública y en Epidemiología durante la escritura de su proyecto de investigación.

Referentes conceptuales

Incluimos en este apartado referentes teóricos relacionados con dos categorías: escritura en el ámbito disciplinar de las Ciencias de la Salud y práctica docente sobre la escritura en programas de posgrados inscritos en este campo del saber.

La escritura en Ciencias de la Salud

En las Ciencias de la Salud, como en cualquier otro campo disciplinar, pueden reconocerse prácticas y géneros discursivos particulares. Para Santiago Posteguillo y Jordi Piqué-Angordans (2007), estudiosos del lenguaje, los géneros discursivos de la salud incluyen algunos directamente relacionados con la práctica clínica, en el marco de la relación asistencial con los pacientes, y otros específicos del ámbito de la investigación, que se dirigen a los pares. De acuerdo con los autores, entre los primeros se incluyen las recetas o los informes médicos, y los segundos pueden dividirse en dos tipos: los géneros evaluativos y los géneros para publicación. Desde la propuesta de David R. Russell y Viviana Cortés (2012), los primeros corresponderían a la escritura profesional y los segundos a la escritura científica.

Santiago Posteguillo y Jordi Piqué-Angordans (2007) plantean que los géneros evaluativos son producidos por científicos para evaluar a otros científicos y sirven de filtro sobre lo que la comunidad acepta o no como avance; incluyen la revisión por expertos propia de las revistas científicas, las evaluaciones de proyectos y las evaluaciones de tesis doctorales. Entre los que denominan *géneros discursivos para la publicación*, incluyen textos publicados en revistas periódicas y monografías especializadas publicadas, como capítulos de libro o comunicaciones incluidas en actas de congresos.

Además de los análisis de los interesados en el lenguaje, los propios miembros del campo disciplinar de la salud también reconocen y promueven determinadas formas de comunicación científica. Por ejemplo, los requerimientos uniformes para manuscritos sometidos a revistas biomédicas, publicados por el Comité Internacional de Editores de Revistas Médicas (International Committee of Medical Journal Editors, ICMJE), permiten identificar algunos rasgos que se consideran necesarios para la escritura científica en Ciencias de la Salud (ICMJE, 2016). Allí se valoran los textos escritos a la manera de las Ciencias Naturales, cuyos autores presentan la información de forma objetiva —evitando las valoraciones personales—, distante —en tercera persona— y limpia, en el sentido de que ocultan gran parte de los caminos recorridos —usualmente no lineales— para llegar a los resultados definitivos.

De acuerdo con Alfonso J. Rodríguez-Morales, Sergio Andrés Ochoa-Orozco y Percy Mayta-Tristán (2014), en Colombia, los índices de producción científica en salud son bajos y su crecimiento es relativamente lento, aunque sus indicadores son mejores que los de otros países de la región

como Perú y Venezuela. Según el sistema nacional de calificación e indexación de revistas de Colombia, denominado Índice Bibliográfico Nacional (IBN/Publindex), adscrito al Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), 73 revistas de salud estaban indexadas para la clasificación de 2011: 10 en la categoría A1, 19 en A2, 19 en B y 25 en C, organizadas de mayor a menor reconocimiento según los criterios de Colciencias. El 69% de estas revistas correspondía a publicaciones de universidades o instituciones de educación superior, lo cual puede revelar la estrecha relación entre la comunidad científica y la académica en el campo disciplinar de la salud, así como el interés por promover la publicación científica desde los espacios de formación profesional e investigativa.

Esto se confirma con el llamado que hacen los mismos miembros de la comunidad disciplinar en salud a construir espacios académicos y extraacadémicos de formación y entrenamiento científico, en los cuales se promueva la apropiación de herramientas para la escritura, la publicación científica y las actividades editoriales (Escudero-Sepúlveda, Escudero-Sepúlveda & Rodríguez-Morales, 2012; Rodríguez-Morales, Ochoa-Orozco & Mayta-Tristán, 2014).

Práctica docente sobre la escritura en posgrado en Ciencias de la Salud

A diferencia de lo que sucede en la educación básica, los profesores universitarios suelen ser profesionales y especialistas en un área específica del conocimiento, pero no necesariamente en educación o en didáctica de su campo del saber. Por ello, de acuerdo con Julio César Tovar-Gálvez y Germán Antonio García-Contreras (2012), la docencia universitaria no es tomada como una profesión, sino como un conjunto de metodologías, técnicas o métodos que los profesores desarrollan gracias a la imitación de sus propios maestros, a que han sido instruidos por sus colegas, a la realización de cursos extracurriculares o a su iniciación como docentes voluntarios. Puede comprenderse entonces que las prácticas docentes en posgrado no son necesariamente intencionales o reflexivas, y menos si se trata de aquellas relacionadas con un objeto de conocimiento que no ha sido asumido como propio por el profesor, así tenga una relación práctica con él. Por ejemplo, a pesar de que la escritura consume gran parte del tiempo de los profesores de posgrado durante actividades propias y durante el trabajo con sus estudiantes, a inicios del siglo XXI había pocas propuestas para abordar la escritura en los planes de estudios de ese nivel educativo (Rose & McClafferty, 2001).

La revisión de literatura permite identificar dos posturas frente a las prácticas docentes sobre la escritura en posgrado. Por un lado, se defiende la necesidad de una enseñanza explícita (Ainciburu, 2014; Espino-Datsira, 2015; Mendoza-Ramos, 2014; Rose & McClafferty, 2001), mientras que, por otro, se arguye a favor de un proceso de enculturación que implica la apropiación de herramientas y conocimientos tácitos durante la interacción del aprendiz con otros sujetos relativamente más experimentados en espacios donde se desarrollan a sí mismos, a sus prácticas y a sus comunidades (Delamont & Atkinson, 2001; Prior, 1998).

Desde la primera perspectiva, se sugiere que en los programas de posgrado se abran espacios y actividades tendientes a una formación constante y sistemática de la escritura (Moya-Pardo, Vanegas-Sánchez & González-González, 2013). Desde la segunda perspectiva, se entiende que el aprendizaje de la escritura disciplinaria tiene lugar en formas y prácticas a menudo tácitas de enculturación académica, entendida esta

última como la formación dialógica de las disciplinas y profesiones académicas en el marco de espacios culturales e históricos dinámicos (Prior & Bilbro, 2012).

Esta manera de comprender el aprendizaje de la escritura en posgrado implica reconocer que su desarrollo no obedece necesariamente a una enseñanza explícita, pues prácticas de docentes-científicos en grupos de investigación (Delamont & Atkinson, 2001) o en laboratorios (Carrasco, Kent & Keranen, 2012), en ciencias básicas que integran estudiantes de ese nivel, han revelado que estos espacios constituyen entornos de apoyo mutuo en los que las ideas y los materiales se comparten cotidianamente y posibilitan el aprendizaje en la interacción.

Específicamente en Ciencias de la Salud, se han desarrollado experiencias pedagógicas e investigaciones sobre la enseñanza de la escritura, que revelan maneras en que los docentes han apoyado a sus estudiantes. Brenda Leibowitz (2016), por ejemplo, señala las ventajas de ofrecerles retroalimentación desde múltiples fuentes: un profesor de salud, un compañero y un consultor experto en escritura; Joshua M. Liao y Brian J. Secemsky (2015), por su parte, promueven la escritura médica narrativa. En particular, para apoyar la escritura relacionada con la investigación en salud, se han ofrecido cursos de tesis en línea en un programa de maestría en salud pública a distancia (Harrison, Gemmell & Reed, 2014) y se ha puesto a prueba si una propuesta de instrucción explícita en la lectura de un artículo experimental propiciaba que estudiantes de posgrado pudieran escribir una pregunta de investigación fundamentada (Padilla-Vargas, Solórzano-Sandoval & Pacheco-Chávez, 2009). Además, un programa colaborativo de escritura estuvo orientado a enseñar a los médicos residentes a comunicarse de manera efectiva mediante géneros científicos, como artículos de revisión, y géneros profesionales, como informes de casos (Clemmons, Hoge, Cribb & Manasco, 2015). Estos trabajos se adscriben a la perspectiva de la enseñanza explícita. Sin embargo, la forma de estructurar eficazmente el aprendizaje, ya sea mediante instrucción directa o mediante el aprendizaje relativamente implícito, sigue siendo un desafío, de acuerdo con Paul Prior y Rebecca Bilbro (2012).

Metodología

Se desarrolló una investigación cualitativa que se propuso caracterizar las prácticas pedagógicas orientadas a apoyar a los estudiantes de posgrado en salud durante la escritura de su proyecto de investigación. Se adoptó un enfoque etnográfico, dado que permite explorar la naturaleza particular de los fenómenos sociales, en pocos o en un solo caso, con la intención de interpretar los significados y funciones de las acciones humanas, principalmente a partir de datos no codificados previamente (Hammersley & Atkinson, 1994). Además de orientarse al análisis de la cultura en espacios macro, también posibilita desentrañar los sistemas de creencias, valores y pautas de comportamiento en espacios micro como la institución o el aula escolar (Sandoval-Casilimas, 1996).

Como metodología para investigar la escritura académica, la etnografía implica múltiples fuentes de datos y la participación sostenida del investigador en contextos de producción, lo cual le permite rastrear los significados y las prácticas de escritura, consideradas complejas y situadas (Lillis, 2008). En este estudio, el contexto de indagación particular fue un curso de metodología de la investigación tomado conjuntamente por estudiantes de dos programas de maestría en salud, que debían entregar como producto final su anteproyecto de investigación.

Este trabajo fue aprobado por el Comité de Ética de la institución de educación superior donde se realizó y todos los participantes firmaron el formato del consentimiento informado elaborado por las investigadoras.

Técnicas y fuentes de información

Se usaron como técnicas y fuentes de información: a. el análisis de contenido del *syllabus* del curso, b. la observación directa de 9 sesiones de clase, c. una encuesta a los estudiantes sobre antecedentes y expectativas frente a la escritura en el marco de la investigación y d. entrevista semiestructurada a las docentes que orientaron el curso.

- a. El análisis de contenido del *syllabus* del curso estuvo orientado a identificar las menciones a los apoyos que las docentes anticipaban dar para las tareas de escritura, en especial en los apartados denominados Presentación, Metodología y Contenido.
- b. Se registraron en video las clases en las que las profesoras planeaban ayudar a escribir a los estudiantes y algunas que, de acuerdo con el *syllabus*, las investigadoras consideraban de interés para el estudio. Se observaron en total 9 de las 16 sesiones desarrolladas; las conversaciones sostenidas entre profesoras y estudiantes durante esas sesiones fueron posteriormente transcritas para facilitar su análisis.
- c. Al inicio del semestre, las investigadoras solicitaron a los estudiantes responder por escrito una guía de entrevista denominada *Expectativas y concepciones sobre la escritura de un proyecto de investigación* (Anexo 1). Se les preguntó por maneras en que calificaban la elaboración de un proyecto de investigación y los apoyos que consideraban necesarios, por parte de sus docentes, para llevar a cabo esa tarea. Además, la docente del módulo de escritura académica permitió al grupo investigador tener acceso a una encuesta que les solicitó a los estudiantes diligenciar y enviar por correo electrónico. Mediante ese instrumento, exploraba su experiencia en investigación formativa y no formativa, dirección de trabajos de grado y publicación científica, además de sus experiencias y expectativas con respecto a la escritura académica y científica.
- d. Una vez concluido el curso, se realizó una entrevista semiestructurada a las profesoras participantes para indagar sus interpretaciones frente a las prácticas documentadas por las investigadoras y algunos propósitos que les atribuían.

Las preguntas guía que se plantearon a cada una de las tres docentes, en espacios independientes, fueron:

- ¿Cuáles actividades propuso para apoyar a los estudiantes en la consecución del objetivo del curso?
- ¿Cuál considera que fue su papel específico frente a la escritura de los estudiantes?
- ¿Qué hizo usted para ayudar a los estudiantes a escribir?
- ¿Cuáles de las actividades o estrategias desarrolladas por usted considera que funcionaron mejor? ¿Por qué?
- ¿Cuáles considera que no funcionaron como usted esperaba? ¿Por qué?

Al tratarse de una entrevista semiestructurada, la secuencia y la formulación podían variar en función de cada sujeto entrevistado, pues el investigador tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante y realizar nuevas preguntas (Blasco-Hernández & Otero-García, 2008a, 2008b). Así, era posible y deseable, a partir de una respuesta particular, solicitar la ampliación o profundización de la misma, e incluir otras preguntas pertinentes a la luz de los objetivos del estudio.

Procedimiento de análisis de la información

A partir de las transcripciones de las sesiones de clase observadas y de los materiales escritos que circularon en ellas, las investigadoras llevaron a cabo un análisis de contenido basado en las etapas recurrentes y no lineales propuestas por Mariette Bengtsson (2016):

- a. Descontextualización: después de hacer una lectura completa de cada documento, las investigadoras los descompusieron en unidades de significado más pequeñas: oraciones, párrafos o capítulos que hicieran mención a alguna actuación docente que pudiera apoyar la escritura del anteproyecto. Cada unidad de significado identificada se etiquetó con un código que hiciera alusión a un tipo de apoyo reconocido por las investigadoras. Generaron, de manera inductiva y deductiva, una primera matriz de códigos con sus respectivas definiciones.
- b. Recontextualización: las investigadoras volvieron a leer los documentos completos a la luz de la matriz de códigos, usando el resaltado en diferentes colores para distinguir las unidades de significado en los documentos. Este proceso de distanciamiento permitía reconsiderar y precisar la matriz, los fragmentos resaltados y las definiciones previamente elaboradas sobre los tipos de apoyos identificados, y dejar de lado la información no pertinente para el propósito del análisis.
- c. Categorización: en esta fase, las unidades de significado extendido deben condensarse, lo cual implicó reducir el número de palabras, sin perder el contenido de la unidad. Los tipos de apoyos identificados y definidos fueron agrupados en categorías de acuerdo con las relaciones de inclusión identificadas por las investigadoras, para dar lugar a la matriz de tipos y subtipos de apoyos.
- d. Compilación: las investigadoras elaboraron una matriz que integraba la lista final de tipos y subtipos de apoyos para obtener una visión general de los resultados (tabla 1). Además, hicieron una selección de unidades de significado que ilustraban cada uno de esos tipos y subtipos, e identificaron referencias bibliográficas que permitieran contrastar los hallazgos.

Cada una de las fases fue desarrollada de manera independiente por tres de las investigadoras, inicialmente con un número reducido de documentos, que poco a poco iban incrementando. Después de sesiones de trabajo individual, las investigadoras se reunían a discutir sus interpretaciones y a consensuar acuerdos; así fueron abarcando paulatinamente todos los registros de transcripciones y documentos disponibles hasta agotarlos y construir el cuadro final de acuerdos. El trabajo independiente de más de un investigador y la discusión grupal posterior en busca de acuerdos estuvieron orientados a dar validez al análisis y los hallazgos, y también la triangulación de diversas fuentes de información.

Tabla 1
Acuerdo final de apoyos identificados por las investigadoras

1. Recomienda leer documentos que contribuyen a la tarea de escritura
1.1 Recomienda leer documentos y entidades en salud pública
1.2 Documentos sobre lineamientos de escritura de proyecto de investigación
2. Indica características que debe tener un género o apartado por escribir
2.1. Indica contenidos que debe incluir un género o apartado por escribir
2.2. Indica extensión que debe tener un contenido o apartado por escribir
2.3. Indica las condiciones de calidad del texto por escribir
3. Plantea condiciones necesarias para la escritura en la investigación en salud pública
4. Da ejemplos para la lectura y escritura en la investigación
4.1. Da ejemplos de su propia experiencia para la lectura y escritura en la investigación
4.2. Da ejemplos para la lectura y escritura en la investigación usando los temas de investigación de los estudiantes
5. Propone analizar textos escritos como modelos
6. Explicita procedimientos de lectura y escritura para la investigación
7. Genera oportunidades de discusión y valoración entre pares de propuestas (orales/escritas) de estudiantes
8. Confronta las propuestas (orales y escritas) de los estudiantes (de manera individual o colectiva)
8.1 Hace notar problemas en las propuestas y plantea posibles soluciones
8.2 Demanda precisión en propuestas de los estudiantes
8.3 Demanda conceptualización (claridad conceptual)
8.4. Pide explicitar relaciones entre la información planteada en el texto
8.5. Aporta su punto de vista
8.6. Demanda justificar propuesta de escritura
8.7. Pide resumir lo que se ha dicho hasta un momento determinado
8.8. Resume lo que ha hecho un grupo/sujeto
8.9. Explicita procedimiento seguido por estudiante, validando su propuesta
9. Propone escritura en clase con metas particulares
10. Da confianza a estudiantes como investigadores y muestra como proceso la conversión en uno

Fuente: *elaboración propia*

El curso y los participantes

El curso Metodología de Investigación I se ofrece en el segundo semestre a los estudiantes de ambas maestrías de manera conjunta. En la malla curricular, le sucede el curso Proyecto de Investigación II, cuyo objetivo es continuar con la propuesta metodológica del proyecto; y en el cuarto semestre se ofrece el curso Trabajo de Investigación, orientado a apoyar el desarrollo del trabajo de campo y la escritura del informe final.

De acuerdo con el *syllabus* de Metodología de Investigación I, “se espera que al final del curso las y los estudiantes hayan estructurado la

propuesta de su anteproyecto de investigación". El curso está organizado en 3 módulos: *Investigación en salud pública*, *Escritura académica* y *Escritura del anteproyecto de investigación*; el segundo se desarrolla en 5 sesiones, mientras que el último en 11 de las 18 sesiones totales. El 65% de la evaluación y calificación del curso está determinada por la entrega de avances del anteproyecto por escrito, mientras que 25% corresponde a la nota generada desde el módulo de escritura académica. Lo anterior revela que la escritura es asumida como un componente central en el curso.

Fue orientado por tres docentes, dos de ellas con título de maestría en Epidemiología y una especialista en enseñanza de la escritura, magíster en Lingüística. Una de las epidemiólogas (Docente disciplinar 1 -DD1-), también doctora en un área de las Ciencias Sociales, coordinó la asignatura; tiene más de 15 años de experiencia docente y es una investigadora activa con producción científica en inglés y español. Por iniciativa de la unidad académica a la que está adscrita, participó en un proceso de formación docente en escritura académica (Narváez-Cardona, Girón-Vargas, Gómez-Gutiérrez, Méndez-Paz, Tafur, Rendón & Ariza, 2009). La otra docente epidemióloga (Docente disciplinar 2 —DD2—) está iniciando su carrera docente e investigativa tras titularse como magíster. La profesora del módulo de escritura académica (Docente de Escritura —DE—), por su parte, ha investigado y publicado sobre la enseñanza de la escritura en diferentes niveles de escolaridad; desarrolla al momento del registro de información su tesis doctoral sobre la escritura en la formación posgraduada de investigadores en salud.

El grupo de estudiantes estuvo conformado por 28 personas entre 26 y 36 años de edad; 21 de ellas son mujeres. 22 estudiantes son profesionales del campo de la salud —médicos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, enfermeros, terapeutas ocupacionales y bacteriólogos—, mientras los demás refieren profesiones del campo de las humanidades —como psicología y trabajo social—, o de las ciencias exactas —tales como biología y estadística—. 17 cursaban la maestría en Epidemiología y 11 la de Salud Pública.

Hallazgos y discusión

A partir de una encuesta diligenciada por 23 estudiantes, se puede identificar que gran parte de los maestrandos tiene experiencia en escritura académica y científica, pues 82% debió presentar un documento escrito como requisito de titulación en pregrado, 43% obtuvo un título de posgrado previo en el que también debió desarrollar un texto escrito como requisito de graduación y 61% ha publicado algún texto científico en los últimos tres años. Se encontró que han tenido escasa experiencia en investigación no formativa (39,0%), en arbitraje de textos científicos (13,0%) y en asesoría para la escritura de textos académicos (8,6%). Los estudiantes califican la escritura del proyecto de tesis, al inicio del curso, como un proceso "complejo", "dispendioso", "arduo" y "exhaustivo", durante el que todos esperan el apoyo de sus profesores para la escritura del proyecto de tesis, mediante acciones como retroalimentación de sus textos escritos, recomendación de literatura y de fuentes de información, así como motivación a continuar con su trabajo.

Los apoyos docentes

El análisis del *syllabus* permitió identificar apoyos que las docentes planeaban ofrecer durante el seminario, como se observa en la tabla 2.

Tabla 2
Apoyos previstos por las docentes en el syllabus

Apoyos previstos	Ejemplo de mención en syllabus
Análisis de textos científicos y académicos	El curso se desarrollará a través de clases magistrales, talleres, revisiones de artículos científicos y revisiones de tesis (p. 2). Sesión 6: taller de identificación de características de diferentes tipos de textos.
Promover retroalimentación de otros a las producciones intermedias	Sesión 13: presentación y discusión del planteamiento del problema y los objetivos de la investigación. Clase abierta: profesores e investigadores invitados (p. 5).
Ofrecer retroalimentación sobre los textos	Sesión 18: revisión de avances de los anteproyectos (revisión individual).

Fuente: *elaboración propia*

Puede observarse que las docentes pretendían promover entre los estudiantes el análisis de textos —incluida la tesis— y la valoración de sus avances por parte de diferentes expertos. El análisis de las clases registradas permitió identificar apoyos que efectivamente brindaron las docentes, y que no se limitaron a los anticipados desde la planeación del seminario. Si bien hay algunas actividades comunes entre las epidemiólogas y la especialista en escritura, se perciben también especificidades en los aportes que hace cada una, de acuerdo con su formación y trayectoria particular. Las tres docentes reconocen su intención y responsabilidad de apoyar a los estudiantes para la elaboración del anteproyecto, pero no hacen acuerdos adicionales a la elaboración conjunta del *syllabus*.

A continuación, se enuncian cuatro actividades comunes (y que corresponden a los apoyos 2, 5, 7 y 8 de la tabla 1) y se explica la manera en que fue desarrollada por cada docente para visibilizar las semejanzas y diferencias entre sus prácticas.

a. Proponen leer textos escritos ya acabados del género por producir: ambos tipos de docentes demandan a los estudiantes consultar informes finales de investigación producidos en el mismo programa que cursan, de modo que les puedan servir como modelos. La DD1 propone revisar en clase un ejemplar completo con miras a identificar su organización global, las partes que componen el documento, así como los contenidos propios del problema de investigación, mediante la siguiente consigna:

...primero le hacen una revisión general a la tesis que escogieron, identifiquen cada una de las partes que están determinadas en la guía... miren cómo está estructurada esa tesis... el título, el planteamiento del problema, el estado del arte. Le hacen un barrido general... y posteriormente se concentran en el planteamiento del problema. Y al interior del planteamiento del problema identifican cada una de estas partes: identifican el tema de investigación, el problema de salud pública y posteriormente identifican el problema de investigación y la pregunta de investigación (RCDD1-1902)¹.

¹ Usamos los códigos tipo RCDD1-1902: Registro de Clase. Docente Disciplinar 1- día y mes de registro.

Pide realizar el ejercicio en parejas para su posterior discusión en plenaria. Durante la entrevista, DD1 señala que con este ejercicio pretendía aportar al reconocimiento de los rasgos de un problema de investigación en su campo específico de conocimiento:

(...) Si yo pongo un problema de investigación de otro estudiante, lo pongo como modelo y ahí reviso los asuntos que tienen que ver con la estructura del planteamiento del problema de investigación. Yo sé que sirve para escribir, pero a mí me interesa más cómo se escribe un planteamiento de un problema de investigación en salud pública más que la escritura, solo la escritura per se (EDD1)².

La DD2 resalta las bondades de esa actividad, no necesariamente porque deje ver cómo “debe ser” el texto que los maestrandos escribirán, sino porque les permite identificar los errores que otros han cometido y evitarlos en su propio documento:

esa estrategia sirve mucho... cuando ellos están como visualizando cómo escribir, de los errores que uno comúnmente puede llegar a cometer y que a veces uno termina un documento y cree que está perfecto, cuando vuelve y lo relea ya le ve otros errores u otra persona le ve errores (EDD2).

La profesora de escritura académica, por su parte, propone en un taller presencial la siguiente consigna escrita:

Fragmento de taller asignado por la docente de escritura académica

Abajo se presenta el planteamiento del problema de un trabajo de investigación desarrollado por un estudiante de la maestría en Epidemiología.

Reconozca la *audiencia* a la que se dirige.

Identifique *de qué habla el autor* en cada párrafo que se indica.

Infiera *la tesis* que pretende sustentar el autor en este apartado.

Identifique *los argumentos* con los que sustenta esa tesis.

Fuente: material elaborado por la docente de escritura académica para clase

Puede observarse que la DD1 hace énfasis en la identificación de los contenidos temáticos que, según ella ha señalado, deben incluirse en el apartado del planteamiento del problema de investigación en salud pública. La DE hace que se fijen, además de los contenidos específicos (de qué se habla en cada párrafo), en la situación de comunicación en la que se inscribe la producción de ese apartado: a quién se dirige el autor, de qué pretende convencerlo y mediante qué argumentos.

Esta propuesta, en la que coinciden ambas profesoras, corresponde a lo que Montserrat Castelló-Badía (2002) denomina *leer para escribir*, que no solo permite acceder a los contenidos y documentarse antes de elaborar un texto, sino que también facilita a los estudiantes identificar las características de la situación de comunicación en la que se inscribe la producción de un texto y evaluar en qué medida estas formas les pueden ser útiles para estructurar el suyo. Para la autora mencionada, esta estrategia es más funcional si los estudiantes abordan textos similares al que deben producir, situación que se pone en juego en la experiencia objeto de análisis.

² Usamos códigos tipo EDD1: Entrevista Docente Disciplinar 1.

Otras investigaciones han documentado prácticas similares. Guadalupe Álvarez e Hilda Difabio de Anglat (2017), por ejemplo, promovieron la identificación de los recursos usados por los tesisistas para expresar los significados que deseaban comunicar, durante un taller virtual que promovía la interacción entre pares para la escritura de tesis de posgrado. Paula Carlini (2009), por su parte, orientó el análisis de tesis ya concluidas o apartados de ellas para que los estudiantes identificaran sus características, en la estrategia que denomina *exploración del género tesis*. Estas autoras actúan bajo el supuesto de que el análisis guiado de modelos contribuye al desarrollo de los procesos propios de producción textual. Las prácticas orientadas a que los aprendices conozcan los géneros discursivos de su disciplina resultan importantes porque, de acuerdo con Christine M. Tardy (2009), estos actúan no solo como canales de comunicación, sino también como barreras para los novatos o para los forasteros. Según la autora, las características y valores inherentes a los géneros se convencionalizan dentro de un grupo, de manera que se asumen sin cuestionarlos y, dada la naturaleza jerárquica de muchas comunidades disciplinares, los géneros pueden beneficiar a los expertos, quienes los usan de manera retóricamente efectiva, pero excluir a los novatos, para quienes tales características y valores son menos visibles.

b. Ofrecen indicaciones escritas para la elaboración del proyecto de investigación: ambas profesoras ofrecen indicaciones escritas a los estudiantes. Las epidemiólogas ponen a disposición de ellos, desde el inicio del curso, el documento *Instrucciones para la escritura de la propuesta de investigación de los estudiantes de la Escuela de Salud Pública*, elaborado por docentes de ese espacio académico con base en los lineamientos de Colciencias para la presentación de proyectos de investigación.

Según la introducción del documento, esos lineamientos “no solo son una guía formal de los apartados que debe tener un documento, sino que también orientan y facilitan el diseño mismo de la investigación”. Este texto reconoce la situación comunicativa en la que se inscribe la escritura de un proyecto de tesis, pues señala que “una propuesta de investigación es un documento para ser leído por una comunidad académica... que va a tener una postura crítica ante este” y, en consecuencia, impone al maestrando un reto: “debe sustentar ante el lector que quien lo escribe tiene la capacidad de hacer una investigación”. Se trata de un texto de 10 páginas en el que primero se enuncian los apartados que debe contener la propuesta de investigación completa, y luego se señalan los contenidos y extensión de cada uno de ellos, así como también algunas demandas que plantea al autor. Para el apartado de Planteamiento del problema el mismo documento, por ejemplo, dice:

Plantear el problema de investigación consiste en afinar y estructurar más formalmente el objeto de estudio. El problema debe plantearse con preguntas que orienten los resultados que se van a obtener... debe expresar la caracterización de una situación o la relación de dos o más variables... debe estar formulado claramente y sin ambigüedad.

Para la escritura del planteamiento del problema es importante tener dominio sobre el tema, saber en dónde están las brechas del conocimiento... Según la estructura de COLCIENCIAS, el planteamiento del problema incluye la justificación.

Los contenidos de un planteamiento del problema son los siguientes:

Magnitud del problema (en forma breve) en los ámbitos mundial, regional, nacional y local. Cuando la investigación se va a realizar en una institución, es importante resaltar la magnitud del problema en dicha institución.

Lo que se sabe del problema y/o los hallazgos de las investigaciones, en forma sintética.

Lo que todavía no se sabe – brecha del conocimiento.

La pregunta de investigación.

Cómo se va a responder a dicha pregunta.

Para qué se van a usar los resultados de la investigación.

... debe presentar en forma breve pero contundente por qué es importante hacer la investigación que se está proponiendo. Por tal motivo, se sugiere que este apartado no sea muy largo. El número mínimo de páginas es 2 y el máximo 3.

Puede observarse que en este fragmento se les explican a los estudiantes algunas características del planteamiento del problema de investigación, expresadas en términos de “debe”, es decir, características que sus textos *deberán* tener. También se refieren condiciones que los estudiantes tendrán que cumplir previamente para llevar a cabo la tarea, como tener dominio sobre el tema y haber identificado las brechas del conocimiento en su tema de interés. Por último, se explicitan los contenidos que el apartado debe incluir y el número de páginas que deben destinarse para él.

De acuerdo con Gert Rijlaarsdam y Michel Couzijn (2000), esta actuación docente puede constituirse en un apoyo para la formación escritural, pues la explicitación de los parámetros descritos es fundamental pues orientan la identificación de los principios organizativos y estructurales del texto que los estudiantes deben producir, lo que, a su vez, puede favorecer una construcción asertiva del mismo.

La profesora del módulo de escritura académica, por su parte, presentó a los maestrandos una rejilla de criterios que deben cumplir específicamente los apartados de *título*, *problema de investigación* y *referencias bibliográficas*. Lo propuso como un instrumento para valorar tanto los textos de los compañeros como los propios, de manera que frente a cada criterio, el evaluador podría marcar si se cumplía, no se cumplía o lo hacía parcialmente. La rejilla incluye como criterios las características o condiciones referidas en el texto *Instrucciones para la escritura de la propuesta de investigación de los estudiantes de la Escuela de Salud Pública*, además de otros que aluden a asuntos tratados en el módulo, como *Todo lo que se dice da lugar a la pregunta que se formula*, *Convence al lector de la necesidad de desarrollar el proyecto* o *Usa conectores pertinentes según la relación que hay entre las ideas que articulan*. Así puede observarse en un fragmento de la rejilla que se presenta en la tabla 3.

El trabajo con la rejilla estuvo orientado a apoyar tanto la revisión como la reescritura de los apartados señalados del anteproyecto de investigación, procesos que tienen gran relevancia en la construcción del discurso escrito, ya que favorecen el reconocimiento de que la producción de un texto no es una actividad mecánica o automática en la que se elabora una versión definitiva de un texto “de un momento a otro”, sino que es un proceso paulatino, que requiere tiempo y, por ende, los textos son susceptibles de revisión, ajustes y mejoras (Carlino, 2008; Villalobos, 2005).

Tabla 3

Fragmento del instrumento propuesto por la docente de escritura académica

Criterios	Sí	P/	No
Escritura académica			
Incluye referencias según Vancouver			
Usa un discurso especializado			
Usa tercera persona o impersonal/primer persona sostenida			
Escritura general			
Es claro el referente de palabras como “eso”, “allí” o “donde”			
Entre punto y punto hay una idea (afirmación) completa			
Usa conectores pertinentes según la relación que hay entre las ideas que articulan			
Evita la excesiva repetición de palabras o expresiones			
No se evidencian “saltos” de tema			
Estructura la información en párrafos			
Introduce adecuadamente las siglas			

Fuente: documento de trabajo elaborado por la docente de escritura académica para clase

Además, es importante reconocer que la rejilla contempla aspectos tanto de escritura académica contextualizados en el área de los estudiantes, por ejemplo, la norma de citación usual y el uso de discurso especializado, como características generales que debe cumplir un texto escrito, por ejemplo, aspectos de cohesión. En este sentido, es posible afirmar que propicia la revisión del cumplimiento de algunas condiciones de los textos del área de los estudiantes y también de escritura en general.

Ahora bien, puede identificarse que los instrumentos usados por ambos tipos de docentes consideran aspectos ligados a la forma, contenido y uso de los textos que los estudiantes deben producir. De acuerdo con Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1992), el modelo de escritura que denominan “transformar el conocimiento”, en oposición al llamado “decir el conocimiento”, exige poner en relación el plano del contenido del texto con el plano retórico. Paula Carlino (2004) afirma que solo quien escribe según el primer modelo logra modificar lo que sabe sobre un tema, pues desarrolla un proceso dialéctico entre su conocimiento y las exigencias retóricas para producir un texto adecuado. Con base en lo anterior, podría pensarse que los instrumentos utilizados por ambas profesoras y el uso que de ellos promueven, podría posibilitar que los maestrandos transformen sus conocimientos sobre su tema de investigación, gracias a la escritura que les exige considerar el contenido por comunicar de acuerdo con su audiencia y propósito.

c. Comentan los textos de los estudiantes: las profesoras especialistas en ambos campos ofrecen retroalimentación oral y escrita a los documentos de los estudiantes, de modo individual y grupal. La docente de escritura académica destaca que la retroalimentación está orientada no solo a mostrar los aciertos y desaciertos del texto, sino también a lograr que el escritor comprenda en qué consiste el problema de escritura y cómo superarlo. Así puede verse en este fragmento de la entrevista que se le realizó:

Para mí es imposible pretender aportar a la escritura de un estudiante si no leo lo que hace... leer detenidamente sus textos, tratando de identificar sus fortalezas, aquello que es susceptible de ser mejorado y tratando de pensar cuál es la mejor manera de devolverles esa información a ellos para que sea comprendida... No se trata solo de señalar el error..., sino también de discutir con ellos y tratar de que quede claro por qué está señalado, por qué sería cualificable y cómo sería cualificable... Es un trabajo dispendioso, que demanda bastante tiempo (EDE).

Las profesoras especialistas en Epidemiología, por su parte, destinan varias horas de trabajo presencial a que los estudiantes avancen en la escritura de su anteproyecto, de manera individual, mientras ellas ofrecen retroalimentación a quienes la solicitan. Puede identificarse en los registros de clase que ambos tipos de docentes comentan asuntos referidos a la forma, contenido y uso del texto, pero también se evidencian las especificidades de sus aportes. Mientras que la docente de escritura académica se detiene en asuntos como la progresión temática, la precisión de los planteamientos o la cohesión entre los mismos, las especialistas en el campo de formación confrontan asuntos como la veracidad de la información, la pertinencia de los temas y la explicitación de los problemas de salud pública. Así lo expresa la epidemióloga coordinadora del curso:

Ella (la profesora de escritura académica) trabaja la lógica de la escritura académica y aquí mi esfuerzo está centrado en asuntos de la escritura de un proyecto de investigación en un campo de conocimiento específico que es Salud pública... A mí me interesa que la pregunta de investigación sea relevante; además de que esté bien formulada, que sea relevante, que sea pertinente. Me interesa que haya coherencia en los contenidos o en los componentes del planteamiento del problema de investigación; que haya coherencia entre la pregunta de investigación y los objetivos. Me interesa la coherencia interna del proyecto de investigación como proyecto, como un todo, y eso implica inclusive revisar asuntos de escritura... (EDD1).

Dado que desde el *syllabus* se definen fechas de entrega de avances, las profesoras revisan cada texto entregado por los estudiantes de manera que puedan identificar su progreso en la elaboración del anteproyecto. Un estudio con profesores y estudiantes de posgrado de tres campos del saber diferentes en Noruega (Dysthe, 2002) reveló que los estudiantes reconocían tres formas de aprender sobre qué constituían buenos textos académicos. Todos coincidieron en señalar

la retroalimentación del supervisor como la principal fuente de aprendizaje, seguida por la lectura de tesis de compañeros y otros textos publicados y por la enseñanza explícita. Las prácticas señaladas aquí coinciden con aquellas reconocidas como útiles por aprendices de otras latitudes.

d. Promueven la revisión entre pares: otra de las actividades claves durante el curso, que es puesta en marcha tanto por las profesoras del área de salud pública como por la de escritura académica, es facilitar la revisión de los textos escritos entre pares. Esto se hace con el fin de que los estudiantes tomen distancia del propio escrito y reflexionen sobre él y su proceso de creación, a partir de la revisión del texto ajeno. Además, esta actividad permite el intercambio de saberes entre los estudiantes más experimentados y menos experimentados, tanto en investigación como en escritura académica. La DD2 planteó como tarea:

Entonces la idea es que ustedes escriban un primer borrador. Escogen a un compañero y se lo van a enviar entre sábado y martes... y la idea es que su compañero lo lea y se lo devuelva el día jueves. Y ustedes lo traen el viernes con los ajustes que han hecho aquí a la clase; así ustedes van a avanzar en su propuesta (RCDD2-2602).

La profesora de escritura académica, por su parte, solicitó realizar esa tarea en clase, usando la herramienta denominada *rejilla de criterios de evaluación*. La presencialidad que la mediación docente permite y el uso de un instrumento que explicita los criterios que los evaluadores deben tener en cuenta para llevar a cabo la tarea, son rasgos que diferencian las intervenciones de ambas docentes. De cualquier modo, para Paula Carlino (2008), la revisión entre pares en la formación de posgrado es necesaria, mientras la producción de una tesis tiene exigencias propias de la escritura científica que esa práctica ayudaría a enfrentar. La autora afirma que, al recibir comentarios de un lector y discutir con él borradores intermedios, el tesista considera la perspectiva de un lector que aún no tiene internalizado porque es novel en la empresa.

De lo anterior se puede inferir que la práctica de revisión entre pares representa, además, una oportunidad para que los estudiantes vayan reconociendo las circunstancias típicas de interacción escrita en una comunidad científica, en la que es frecuente enfrentar lectores externos que determinan, por ejemplo, si un artículo puede ser publicado, o en la comunidad académica que decide si la rigurosidad de un texto como la tesis es suficiente para lograr la graduación. Otra de las ventajas de la revisión entre pares reconocida por Paula Carlino es que facilita a los escritores tomar

conciencia sobre su rol como autores y definir criterios precisos para mejorar sus textos, ya que al recibir comentarios por parte de un par, los estudiantes pueden valorar críticamente los aportes recibidos más que aplicar correcciones “a ciegas” y sin criterio, y esto les puede permitir “coordinar sus intenciones como autores con los efectos de sus textos sobre el lector” (Carlino, 2008, p. 23).

Conclusiones

La experiencia investigada permite evidenciar el potencial que alberga el trabajo que tanto las docentes del área de la salud como la docente especialista en escritura ponen en marcha para favorecer la elaboración de los proyectos de tesis de los estudiantes, al ofrecerles apoyos, como estos lo esperaban desde el inicio del curso. Se identifican como apoyos comunes: *proponer la lectura* de textos modelo, *ofrecer indicaciones* para la escritura del proyecto de investigación, *comentar los textos* de los estudiantes y *promover la revisión* entre pares. Estas actividades son coherentes con el modelo de enseñanza explícita de la escritura en la educación superior defendido por Mike Rose y Karen A. McClafferty (2001), María Cecilia Ainciburu (2014), Arturo Mendoza-Ramos (2014) y Sandra Espino-Datsira (2015), toda vez que promueven que los estudiantes identifiquen las características de los textos que deben escribir, reconozcan procedimientos para lograrlo y apropien un metadiscurso que les permita referirse a procesos y productos de la escritura.

También puede reconocerse que, a pesar de que el proyecto de investigación debe ser formulado en el marco de un seminario destinado a ello y no como producto de la participación en un grupo de investigación, se llevaron a cabo algunas acciones propias de la perspectiva de la enculturación. Por ejemplo, los estudiantes debieron someter sus propuestas a miembros de la comunidad disciplinar que tienen niveles disímiles de experticia, como sus dos docentes epidemiólogas —cada una en un momento diferente de trayectoria científica—, los docentes e investigadores invitados a las sesiones de socialización de avances y sus compañeros mismos, con experiencias distintas en investigación, escritura académica y publicación científica. También tuvieron la oportunidad de jugar tanto el rol de evaluadores como de evaluados, es decir, de escritor y revisor, roles propios de los escritores científicos, como lo recomienda Monserrat Castelló-Badía (2016) para las propuestas orientadas a favorecer la escritura y publicación en posgrado. Ese tipo de acciones podrían movilizar el aprendizaje de conocimientos tácitos involucrados en la elaboración de un anteproyecto de investigación en salud.

Por otra parte, cabe destacar que las tres profesoras focalizan asuntos de contenido, forma y uso del lenguaje durante sus intervenciones sobre la escritura de los estudiantes, aunque no siempre la intención de las expertas en salud es contribuir al aprendizaje de la escritura académica; más bien privilegian que los estudiantes formulen propuestas pertinentes para la disciplina en la que se inscriben. Puede destacarse que si bien estas docentes, por su trayectoria y área de formación pueden validar o no las propuestas de los maestrandos, así como indicarles las maneras de elaborar una aceptable para la comunidad disciplinar, el que desarrollen prácticas tan sensibles sobre la escritura como las señaladas puede estar ligado a su formación al respecto. Como se mencionó, la coordinadora de la asignatura participó, junto con otros colegas de su unidad académica, en jornadas de formación docente sobre escritura en 2007, al tiempo que el programa de maestría decidió incluir un espacio curricular para la escritura académica en segundo semestre, espacio en el que participó como estudiante la DD2 y al que ha asistido ocasionalmente la DD1, en diferentes años, con interés formativo. Esta interacción interdisciplinaria, que en la experiencia documentada toma la forma de un *syllabus* construido entre docentes de diferentes campos de formación y de sus prácticas articuladas, puede explicar los apoyos identificados.

También conviene mencionar que la profesora de escritura aborda —como modelos— textos validados por las docentes del campo y basa sus intervenciones en las instrucciones que estas han desarrollado, lo que hace que se perciba sintonía entre las actuaciones de ambas.

Las condiciones referidas contribuyen a comprender las prácticas docentes observadas, sin el ánimo de generalización, pero sí con la convicción de que los caminos recorridos por otros pueden generar procesos de reflexión y toma de decisiones en contextos académicos similares. Reflexionar sobre el lugar de la escritura en la formación posgraduada y reconocer las especificidades de las prácticas letradas propias de la disciplina parecen ser condiciones favorables en el trabajo conjunto entre los docentes disciplinares y los especialistas en escritura en la educación superior.

Una limitación de este trabajo es haber omitido las interpretaciones y valoraciones de los estudiantes respecto a las intervenciones docentes; este asunto habría podido contribuir a la comprensión global del fenómeno estudiado. Son deseables investigaciones que sigan analizando y visibilizando prácticas docentes que se distancien del paradigma que imperó hasta hace poco en las aulas universitarias, desde el cual nadie se hacía responsable de la escritura de los estudiantes. En relación con lo anterior, sería interesante también

rastrear qué tanto estas prácticas docentes influyen en la modificación de lineamientos curriculares de los programas académicos en los que se adelantan acciones. Por último, resultan pertinentes esfuerzos destinados a analizar el desarrollo de los estudiantes como escritores, en el marco de su participación en prácticas pedagógicas, para poder establecer algunos puentes entre los dos.

Agradecimientos y aclaraciones

Investigación financiada por la Universidad del Valle, Colombia. Convocatoria Interna para la Conformación del Banco de Proyectos. Convocatoria 1-2016. La formación doctoral de la primera autora cuenta con el apoyo de una beca otorgada por la Red de Universidades Estatales de Colombia, Rudecolombia, y otra otorgada por Innovación Cauca, Colombia. Además, con el tiempo ofrecido por la Universidad del Cauca, Colombia, institución a la que está adscrita.

La primera autora agradece a la Universidad del Cauca, Colombia, el apoyo para participar en este proyecto en el marco de su formación doctoral y a las becas otorgadas por Rudecolombia y por Innovación Cauca para la financiación de esta formación.

Sobre las autoras

Pilar Mirely Chois-Lenis es fonoaudióloga. Especialista en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Lengua Materna. Magíster en Lingüística y Español. Estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación. Docente titular de la Universidad del Cauca, Colombia. Investigadora en el área de la lectura y la escritura en la educación superior y en la educación inicial.

Karina Alejandra Arenas-Hernández es fonoaudióloga. Magíster en Lingüística y Español. Docente asistente de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, Facultad de Humanidades, y de la Escuela de Rehabilitación Humana, Facultad de Salud, de la Universidad del Valle, Colombia. Áreas de interés académico: lenguaje, enseñanza de la lectura y la escritura, metacognición.

Andrea Aguilar-Arias es profesora e investigadora en el área de Discapacidad, Rehabilitación y Salud Pública, Universidad del Valle, Colombia. Actualmente, está vinculada al Programa Institucional de Paz de la Universidad del Valle, Colombia, y al grupo de investigación de Cátedra en Discapacidad y Rehabilitación.

Janeth Mosquera-Becerra es profesora e investigadora en el área de Salud Pública, Universidad del Valle, Colombia. Actualmente, es la directora del Centro para el Desarrollo y la Evaluación de Políticas y Tecnología en Salud Pública, CEDETES, y coordinadora de la Maestría de Salud Pública.

Referencias

Ainciburu, M. C. (2014). El plagio en la escritura académica de posgrado y su influencia en la práctica ELE. Herramientas antiplagio y su uso en ámbito universitario. En N. M. Contreras-Izquierdo (ed. lit.). *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI, XXIV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE*, Jaén, 2013, 25-34. Madrid: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_025.pdf, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=564835>

- Álvarez, G. & Difabio de Anglat, H. (2017). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles Educativos*, 39 (155), 51-67. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13250922004.pdf>
- Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bengtsson, M. (2016). How to Plan and Perform a Qualitative Study Using Content Analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>. Disponible en: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S2352900816000029?token=A5554477B547659EFC02033203552BD26254CB26C0EF8D6C960F30BE2B0207E4F83948A772D2CF1973D97E90999D7D0F>
- Blasco-Hernández, T. & Otero-García, L. (2008a). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: la entrevista (I). *Nure Investigación*, 33. Disponible en: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408/399>
- Blasco-Hernández, T. & Otero-García, L. (2008b). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: la entrevista (II). *Nure Investigación*, 34. Disponible en: www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/viewFile/379/370
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8 (26), 321-327. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602605.pdf>
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 29 (2), 20-31. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29_02_Carlino.pdf
- Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. En E. Narvaja (ed.). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, 227-246. Buenos Aires: Santiago Arcos. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/182.pdf>
- Carrasco, A.; Kent, R. & Keranen, N. (2012). Learning Careers and Enculturation: Production of Scientific Papers by PhD Students in a Mexican Physiology Laboratory: an Exploratory Case Study. En C. Bazerman, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers & A. Stansell. *International Advances in Writing Research: Cultures, Places and Measures*, 335-351. Anderson, South Carolina, Fort Collins, Colorado: Parlor Press, WAC Clearinghouse. Disponible en: <https://wac.colostate.edu/docs/books/wrab2011/chapter19.pdf>
- Castelló-Badía, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35(51-52), 149-162. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100011&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Castelló-Badía, M. (2016). Escribir artículos de investigación. Aprender a desarrollar la voz y la identidad del investigador novel. En G. Bañales-Faz, M. Castelló-Badía & N. A. Vega-López. *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*, 209-232. Ciudad de México: Libros Digitales de Acceso Libre. Disponible en: http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_docs/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf
- Clemmons, A.; Hoge, S.; Cribb, A. & Manasco, K. (2015). Development and Implementation of a Writing Program to Improve Resident Authorship Rates. *American Journal of Health-System Pharmacy*, 72 (17, Supplement 2, 1), S53-S57. DOI: <https://doi.org/10.2146/ajhp150159>. Disponible en: https://academic.oup.com/ajhp/article/72/17_Supplement_2/S53/5111577
- Delamont, S. & Atkinson, P. (2001). Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge. *Social Studies of Science*, 31 (1), 87-107. <https://doi.org/10.1177/030631201031001005>
- Dysthe, O. (2002). Professors as Mediators of Academic Text Cultures: An Interview Study with Advisors and Masters Degree Students in Three Disciplines in a Norwegian University. *Written Communication*, 19 (4), 493-544. <https://doi.org/10.1177/074108802238010>
- Escudero-Sepúlveda, A.; Escudero-Sepúlveda, J. & Rodríguez-Morales, A. (2012). La redacción de un trabajo científico. *Investigación Clínica*, 53 (1), 111-112. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=372937687002>
- Espino-Datsira, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (66), 959-976. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14039201012.pdf>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Harrison, R.; Gemmell, I. & Reed, K. (2014). Student Satisfaction with a Web-Based Dissertation Course: Findings from an International Distance Learning

- Master's Programme in Public Health. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15 (1), 182-202. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1024351.pdf>
- International Committee of Medical Journal Editors, ICMJE (2016). *ICMJE, from Recommendations for the Conduct, Reporting, Editing, and Publication of Scholarly Work in Medical Journals*. Disponible en: <http://www.icmje.org/icmje-recommendations.pdf>
- Leibowitz, B. (2016). Postgraduate Students' Perceptions of the 360-Degree Approach to Feedback. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 34 (1), 81-92. <https://doi.org/10.2989/16073614.2016.1159524>
- Liao, J. & Secemsky, B. (2015). The Value of Narrative Medical Writing in Internal Medicine Residency. *Journal of General Internal Medicine*, 30 (11), 1707-1710. doi: 10.1007/s11606-015-3460-x
- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and Deep Theorizing: Closing the Gap between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25 (3), 353-388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Mendoza-Ramos, A. (2014). Las prácticas de evaluación docente y las habilidades de escritura requeridas en el nivel posgrado. *Innovación Educativa*, 14 (66), 147-175. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5229587.pdf>
- Moya-Pardo, C.; Vanegas-Sánchez, I. & González-González, C. (2013). *Escribir hoy en el posgrado: Escritura académica y producción de conocimiento*. Bogotá: Publicaciones Universidad Externado.
- Narváez-Cardona, E.; Girón-Vargas, S. L.; Gómez-Gutiérrez, O. L.; Méndez-Paz, F.; Tafur, L.; Rendón, L. F. & Ariza, Y. (2009, agosto). Escritura académica en un programa de formación en epidemiología: reflexiones sobre prácticas de enseñanza. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 7 (13), 1-16.
- Narvaja, E.; Stefano, M. di; Pereira, C.; Nogueira, S.; Vitale, A. & Carlino, P. (2003). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Ochoa-Sierra, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma y Función*, 22 (2), 93-119. Disponible en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/rt/printerFriendly/23762/36060>
- Padilla-Vargas, M. A.; Solórzano-Sandoval, W. G. & Pacheco-Chávez, V. (2009). Efectos del análisis de textos sobre la elaboración y justificación de preguntas de investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (1), 77-102. Disponible en: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1310/1408>
- Peredo-Merlo, M. A. (2016). Lectura y ciencia en diversos posgrados y disciplinas. *Revista de la Educación Superior*, 45 (180), 41-54. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v45n180/0185-2760-resu-45-180-00041.pdf>
- Posteguillo, S. & Piqué-Angordans, J. (2007). El lenguaje de las ciencias médicas: comunicación escrita. En E. Alcaraz-Varó, J. Mateo-Martínez & F. Yus-Ramos (eds.). *Las lenguas profesionales y académicas*, 167-178. Barcelona: Ariel Lenguas Modernas.
- Prior, P. A. (1998). *Writing/Disciplinarity: A Sociohistoric Account of Literate Activity in the Academy*. New York: Routledge.
- Prior, P. A. & Bilbro, R. (2012). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. En M. Castelló & C. Donahue. *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*, 19-32. Bingley, United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.
- Rijlaarsdam, G. & Couzijn, M. (2000). La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura. En M. Milian & A. Camps (eds.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, 215-258. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Rodríguez-Morales, A.; Ochoa-Orozco, S. & Mayta-Tristán, P. (2014). Impacto de las revistas de salud colombianas: comparación de Publindex versus Google Scholar Metrics, SciELO y SCOPUS. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 25 (1), 24-35. Disponible en: <http://www.acimed.sld.cu/index.php/acimed/article/view/483/379>
- Rose, M. & McClafferty, K. (2001). A Call for the Teaching of Writing in Graduate Education. *Educational Researcher*, 30 (2), 27-33.
- Russell, D. R. & Cortés, V. (2012). Academic and Scientific Texts: The Same or Different Communities? En M. Castelló & C. Donahue. *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*, 3-18. Bingley, United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.
- Sandoval-Casilimas, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Disponible en: <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/ma-nual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf>

- Simpson, S. (2012). The Problem of Graduate-Level Writing Support: Building a Cross-Campus Graduate Writing Initiative. *Writing Program Administration, WPA, Journal of the Council of Writing Program Administrators*, 36 (1), 95-118. Disponible en: <http://www.wpacouncil.org/archives/36n1/36n1simpson.pdf>
- Tardy, C. (2009). *Building Genre Knowledge*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Tovar-Gálvez, J. & García-Contreras, G. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 881-896. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/07.pdf>
- Villalobos, J. (2005). Estrategias de revisión. Estrategias utilizadas por escritores en el nivel universitario. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26 (2), 42-53. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n2/26_02_Villalobos.pdf
- Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente "hace" con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79. Disponible en: <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>

Anexo 1

Expectativas y concepciones sobre la escritura de un proyecto de investigación

Guía de Entrevista a estudiantes

Nombre: _____

1. ¿Qué es para usted un proyecto de investigación de maestría?
2. ¿Cómo cree que será el proceso de escribir su proyecto de investigación? ¿Por qué?
3. ¿Qué actividades cree que le demandará realizar?
4. ¿Para cuándo espera tenerlo listo?
5. ¿Qué pasos sigue para leer un documento en el marco de su proyecto?
6. ¿Qué pasos sigue para escribir un documento en el marco de su proyecto?
7. ¿Qué capacidades cree que requiere para enfrentar con éxito la tarea de escribir un proyecto de investigación?
8. ¿Considera que cuenta con ellas?
9. Si es así, ¿cómo ha logrado desarrollarlas?
10. Si no es así, ¿cómo considera que podría desarrollarlas?
11. ¿Qué condiciones considera que requerirá para escribir su proyecto de tesis? Tenga en cuenta aquí asuntos personales, institucionales, laborales, familiares, económicos o cualquier otro.
12. ¿Considera que requiere apoyo de sus profesores para escribir su proyecto? ¿Por qué?
13. ¿Cómo esperaría que lo apoyaran?
14. ¿Cómo cree que puede contribuir el programa académico para que usted logre escribir un buen proyecto de investigación?