



**Título de la obra**

Sinónimos de Encasillar

**Autor:** Andrea López O.

**Año:** 2019

# Principios para la formación de escritores en posgrado

Principles for Graduate Writers' Education

Princípios para a formação de escritores na pós-graduação

Elizabeth Narváez-Cardona\*   
Pilar Mirely Chois-Lenis\*\* 

## Para citar este artículo

Narváez-Cardona, E. y Chois-Lenis, P. M. (2025). Principios para la formación de escritores en posgrado. *Pedagogía y Saberes*, (62), 21–42. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20239>

## Resumen

Los estudios e intervenciones educativas sobre la escritura en posgrado son aún incipientes; por eso, contribuir con reflexiones sistemáticas de intervenciones educativas puede aportar tanto a comprender el complejo fenómeno de formación de escritores a lo largo de la vida como a nutrir la agenda educativa global que incluye el incremento de la matrícula de posgrado. En este artículo, derivado de una sistematización, las autoras presentan cinco principios para la formación de escritores en posgrado basados en el análisis de narrativas propias asociadas a sus experiencias pedagógicas. Dicho análisis muestra que futuras iniciativas de trabajo deben: 1) explorar prácticas pedagógicas para apoyar el uso de las retroalimentaciones en relación con la construcción identitaria y tutorial de los estudiantes; y, 2) realizar estudios longitudinales que pongan en relación experiencias letradas y el desarrollo de la conciencia de los géneros discursivos.

## Palabras clave

escritura; posgrado; educación; formación

Fecha de recepción: 30 de octubre de 2023  
Fecha de aprobación: 07 de agosto de 2024  
Fecha de publicación: 01 de enero de 2025

\* Doctora en Educación. Universidad del Valle, Colombia. [narvaez.elizabeth@correounivalle.edu.co](mailto:narvaez.elizabeth@correounivalle.edu.co)

\*\* Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad del Cauca, Colombia. [pilarchois@unicauca.edu.co](mailto:pilarchois@unicauca.edu.co)



## Abstract

Research and educational interventions focusing on postgraduate writing are still in their early stages. Therefore, contributing with systematic reflections on educational interventions can not only enhance understanding of the complex phenomenon of lifelong writing development but also support the global educational agenda, which includes increasing graduate enrolment. In this article, derived from a systematization process, the authors present five principles for graduate writing education based on analyzing their narratives linked to their pedagogical experiences. This analysis reveals that future initiatives should: 1) explore pedagogical practices that support the use of feedback about identity and authorial development of students and 2) conduct longitudinal studies that link literacy experiences with the development of genre awareness.

## Keywords

writing; graduate school; education; training

---

## Resumo

Os estudos e intervenções educativas sobre a escrita na pós-graduação ainda estão em estágio inicial. Assim, contribuições com reflexões sistemáticas de intervenções educativas podem tanto ajudar a compreender o complexo fenômeno da formação de escritores ao longo da vida quanto ao fortalecimento da agenda educacional global, que inclui o aumento da matrícula na pós-graduação. Neste artigo, derivado de uma reflexão sistemática, as autoras apresentam cinco princípios para a formação de escritores na pós-graduação, com base na análise de suas próprias narrativas, associadas às experiências pedagógicas. Essa análise mostra que futuras iniciativas de trabalho devem: 1) explorar práticas pedagógicas que fortaleçam o uso de *feedback* no tocante à construção identitária e autoral dos estudantes; e, 2) realizar estudos longitudinais que relacionem experiências de letramento ao desenvolvimento da consciência sobre os gêneros discursivos.

## Palavras-chave

escrita; pós-graduação; educação; treinamento

---

## Introducción

Los estudios e intervenciones educativas sobre la escritura en posgrado, a nivel global, son aún incipientes (Plakhotnik *et al.*, 2019; Stouck y Walter, 2020), tal vez porque se piensa que los estudiantes de este nivel están en capacidad de enfrentar la escritura de sus tesis, de escribir documentos más largos y complejos en los que controlan las expectativas de estilo, y de hacer síntesis de puntos de vista y argumentación académica. Además, se considera que saben integrar los comentarios que reciben de sus audiencias para avanzar rápidamente en la finalización de sus procesos formativos; por lo anterior, se les ofrecen pocos o nulos programas de acompañamiento, en general, y en su formación como escritores, en particular (Calle-Arango y Ávila Reyes, 2022; Plakhotnik *et al.*, 2019).

Contribuir con estudios y reflexiones sistemáticas de intervenciones educativas sobre escritura en posgrado no solo ayuda a comprender el complejo fenómeno de formación de escritores a lo largo de la vida (Bazerman, 2019; Bazerman *et al.*, 2017), sino que aporta a la agenda educativa global, dado el incremento de la formación posgraduada (Calle-Arango y Ávila Reyes, 2022; Choís *et al.*, 2020; Pozzo, 2020).

En efecto, algunos trabajos argumentan que ir al posgrado, independiente de la experiencia previa, implica el ingreso a comunidades académicas con maneras de pensar específicas, lo que enfrenta a los estudiantes a experiencias de enculturación, incluyendo procesos de socialización con el lenguaje (Allahverdi *et al.*, 2023). Estos fenómenos, además, les exigen una reconstrucción identitaria asociada no solo a la formación posgraduada, sino a la especialización en las disciplinas o profesiones a las que estaban afiliados previamente o a la especificidad de aquellas a las que ingresarán, en caso de hacer migración de campos de conocimiento (Stouck y Walter, 2020); por ejemplo, un ingeniero ambiental que ingresa a una maestría en salud pública o a un doctorado en educación.

Otros trabajos ratifican que la formación en posgrado exige una compleja transformación, dado que se espera el desarrollo y dominio de la autonomía intelectual y la creatividad. Esto impacta las prácticas con la lectura y la escritura porque debe lograrse una independencia progresiva en lo que respecta a la cantidad y calidad de lecturas y entregas, así como a un mayor control y organización del trabajo independiente (Schiavinato y Cavallini, 2022).

Dicho dominio progresivo de las prácticas lectoras y escritoras en la formación de posgrado va de la mano con el desarrollo de la voz autorial. Este desarrollo presenta varios matices: por un lado, escribir la tesis mostrando el dominio de un campo de conocimientos al tiempo que se hace una contribución; y, por el otro, prepararse para publicar, especialmente a través de revistas científicas, y entrar en la gran matriz de conversación de la generación de conocimiento académico (Calle-Arango y Ávila Reyes, 2022; Choís *et al.*, 2020; Colombo *et al.*, 2022). En ambos casos, la gran exigencia es la construcción de una voz propia dentro de un campo de conocimientos (Schiavinato y Cavallini, 2022). Sobre el dominio de la publicación científica, algunos estudios sugieren que experiencias tempranas de este tipo no solo dan forma a la identidad académica profesional, sino que alientan o no la motivación de perseguir un proyecto de vida académico (Plakhotnik *et al.*, 2019; Yu y Jiang, 2022).

Como se observa, los trabajos confirman que se trata de un proceso profundo e intenso, con dimensiones tanto emocionales como intelectuales, que exige a los estudiantes múltiples adaptaciones, iniciativas y recursos personales (Castelló *et al.*, 2010; Solé *et al.*, 2012). Por consiguiente, las instituciones y los programas académicos deben ofrecer apoyos pedagógicos para ayudar a los estudiantes a transitar por esta intensa experiencia, al tiempo que se forman como escritores que escriben, comunican y publican para diversas audiencias (p. ej., sus tutores y jurados, otros pares académicos, financiadores de investigación, beneficiarios de los estudios o tomadores de decisión) (Brooks-Gillies *et al.*, 2020; Kinney *et al.*, 2019).

A pesar de esta fundamentación teórica sobre la compleja situación de la formación de escritores en posgrado, observamos que las intervenciones pedagógicas en contextos hispanoamericanos en los últimos cinco años presentan tres tendencias: 1) se centran en los sujetos de forma individual, y en algunos casos en la identificación de sus deficiencias (Albarrán Peña y Uzcátegui, 2020; Giraldo-Giraldo, 2020; Muñoz Rodríguez y Pérez Álvarez, 2021; Perdomo y Morales, 2022; Rey-Castillo y Gómez-Zermeño, 2021); 2) se especializan en el entrenamiento lingüístico textual de los escritores (Bolívar, 2020; Estupiñán *et al.*, 2020; Jiménez Marata, 2021; López y Paz, 2019; Sierra y Mosquera, 2019); y, 3) focalizan el género textual tesis (Álvarez y Difabio de Anglat, 2019; Morán *et al.*, 2022).

Reconociendo lo anterior, las autoras documentan en este artículo decisiones que han tomado como docentes y directoras de tesis en dos posgrados en

educación, ofrecidos en las universidades colombianas a las que están adscritas, y maneras de pasar a la acción para diseñar experiencias formativas que aporten a la identidad letrada de los estudiantes. El artículo ofrece principios considerados por las autoras, dada su trayectoria docente e investigativa sobre la formación de escritores, y los discuten en el contexto de estudios recientes al respecto en el nivel de posgrado. Primero se presenta la perspectiva conceptual del trabajo y luego el contexto y la estrategia metodológica usada para documentar nuestras experiencias docentes. En la siguiente sección se describen, ejemplifican y analizan los principios y, finalmente, se discuten para formular preguntas de naturaleza pedagógica o investigativa que pueden ser de interés para quienes acompañamos la formación de escritores en posgrado.

## Marcos de referencia

### Formación de escritores desde enfoques de la literacidad

La perspectiva sociocultural y el reconocimiento de la dimensión ideológica de la escritura son parte de las defensas del enfoque conocido como Nuevos Estudios de Literacidad (Barton y Hamilton, 1998; Street, 1984) que surge de conceptualizaciones sociolingüísticas sobre el lenguaje como medio de realización de la cultura, desde las que se destacan variaciones en su uso de acuerdo con los contextos y la relación entre lenguaje y poder (Perry, 2012). Este enfoque reconoce los entornos sociales y culturales en los que se practica la literacidad (Perry, 2012), en el entendido de que el contexto no es el recipiente donde se vuelca el lenguaje, sino parte de lo que es, hace y significa (Lillis, 2018).

Por lo anterior, las prácticas sociales de la escritura, el texto y los procesos de composición del mismo son inseparables de la interacción social que constituye el evento comunicativo en el que se enmarcan (Ivanic, 2004). En consecuencia, la escritura se conceptualiza como parte de la literacidad, en tanto esta última se concibe como el conjunto de prácticas sociales en torno a los textos escritos. Tales prácticas involucran preferencias de uso de géneros discursivos; patrones de participación; redes de apoyo y colaboración colectiva; patrones de uso del tiempo, espacio y herramientas o artefactos; interacción entre la escritura y la lectura; y significados simbólicos y objetivos sociales más amplios en la vida de las personas y las instituciones (Ivanic, 2004).

Desde esta perspectiva, se comprende que cada espacio sociocultural se caracteriza por sus propias prácticas de literacidad; es decir, puede hablarse de múltiples literacidades. Las literacidades académicas disciplinares, por ejemplo, están presentes en contextos formativos como asignaturas y grupos de investigación, pero son diversas y múltiples (Lea y Street, 2006), pues varían de acuerdo con los campos disciplinares y los espacios institucionales a los que se asocian (universidad, centros/institutos de investigación, oficinas de innovación y transferencia), así como con la emergencia de espacios interinstitucionales o interdisciplinarios (Méndez-Ochaita *et al.*, 2023).

En coherencia con estos planteamientos, se comprende que las personas aprenden a escribir participando en eventos de literacidad a medida que cumplen objetivos sociales que les resultan relevantes y significativos. Se espera entonces el aprendizaje no solamente de la composición de textos lingüísticos, sino también de quién, cómo, cuándo, dónde, en qué condiciones, con qué herramientas, en medio de qué interacciones/relaciones, y con qué propósitos se elaboran (Ivanic, 2004).

### El desarrollo de la conciencia de los géneros discursivos

Los géneros discursivos son una categoría teórica para explicar la interacción/comunicación humana a través del lenguaje. Son, al mismo tiempo, conocimiento sobre el funcionamiento de la interacción humana y características materiales de los productos derivados (p. ej., saber sostener conversaciones de negocios y firmar un convenio que finalmente se deriva de ellas). Los géneros discursivos estabilizan y regulan, a través del tiempo, las interacciones humanas y también estimulan el cambio (Miller, 2015). Por ejemplo, las características de los artículos científicos han sufrido modificaciones de acuerdo con los campos de conocimiento o las metodologías utilizadas (artículos científicos que reportan diseños experimentales se diferencian de los que documentan experiencias etnográficas). Por lo tanto, los géneros discursivos son expectativas y convenciones mentales, materiales e interactivas para anticipar y responder dentro de ciertos límites y en el marco de comunidades específicas (Andersen *et al.*, 2014), por lo que también encarnan situaciones/formas de conocer y de razonar (Reiff y Bawarshi, 2011).

El conocimiento, acceso, uso y producción de géneros discursivos se ha reconocido como un factor asociado al desarrollo de la escritura tanto en la lengua original como en lenguas adicionales

(Bazerman, 2013; Cui, 2019; Driscoll *et al.*, 2020; Johnson, 2023; Polio, 2017; Viriya y Wasanasomsithi, 2017; Zhang y Zhang, 2021). En particular, la relación entre el conocimiento de los géneros discursivos y el desarrollo de la escritura en la educación superior busca comprender cómo adquieren los estudiantes los conocimientos y las capacidades necesarias para navegar entre las diversas experiencias de escritura demandadas durante su formación universitaria (Driscoll *et al.*, 2020). Al respecto, se mencionan dos conclusiones interconectadas: 1) aprender a participar dentro y entre distintos tipos de comunidades e instituciones (p. ej., las aulas, corporaciones, fundaciones, grupos de investigación, centros de investigación o revistas científicas) es fundamental durante el pregrado y el posgrado (p. ej., preparar y realizar presentaciones orales en clase es distinto de escribir y sustentar una propuesta de investigación ante financiadores) y, 2) aprender nuevos géneros discursivos es necesario para poder participar en dichas comunidades e instituciones; como sería el caso de las diferencias entre escribir la tesis y escribir una publicación derivada de la misma. En consecuencia, se reconoce que es muy desafiante para los estudiantes navegar en los contextos académicos e investigativos sin comprender ni controlar los géneros discursivos y sus variaciones de acuerdo con las comunidades e instituciones en las que participan (Cui, 2019; Driscoll *et al.*, 2020; McGrath *et al.*, 2019; Viriya y Wasanasomsithi, 2017; Zhang y Zhang, 2021).

Estudios e intervenciones de corte longitudinal destacan que dicho conocimiento sobre los géneros discursivos académico-investigativos puede cultivarse en la educación superior utilizando las siguientes estrategias: 1) escribir para audiencias distintas a las que participan en las aulas; 2) utilizar textos auténticos de las comunidades disciplinares para explorar y comprender el tipo de conversaciones/debates disciplinares existentes; y 3) cultivar dos tipos de conciencia metacognitiva: a) conciencia de las estrategias de lectura, escritura y conversación utilizadas para enfrentar diversos proyectos de escritura, y b) conciencia de los propios niveles de competencia y control para determinados tipos y experiencias de escritura (Driscoll *et al.*, 2020).

Los resultados de los estudios longitudinales y diseños cuasi-experimentales sugieren que el desarrollo de la conciencia sobre los géneros discursivos académico-investigativos, incluidos elementos clave como el uso de fuentes bibliográficas y la conciencia sobre la audiencia, se correlacionan positivamente con la mejora en el desempeño de la escritura de

los estudiantes participantes de estas experiencias (Driscoll *et al.*, 2020; Johnson, 2023; Viriya y Wasanasomsithi, 2017; Zhang y Zhang, 2021).

## **Expectativas sobre la participación de estudiantes de posgrado como escritores**

La formación de escritores en posgrado implica reconocer múltiples funciones de la escritura en la construcción de identidades asociadas a la investigación y al mundo académico. Por eso, los trabajos investigativos y pedagógicos incorporan una perspectiva de la construcción identitaria para entender que el acceso y dominio de la escritura con el fin de participar en contextos académicos-investigativos atraviesa la decisión, la proyección y la existencia de las personas (Paré, 2019; Soares Sito y Buesaquillo Zapata, 2022).

En particular, trabajos sobre la identidad de los académicos y de la pedagogía doctoral muestran el lugar central que ocupa la escritura para publicar, no solo porque el sistema productivo lo demanda, sino porque a través de esas oportunidades se construye una autoimagen, se visibiliza una trayectoria y se teje una red de trabajo con colegas, que permite seguir pensando sobre los trabajos escritos, publicados o no, y de ese modo, la escritura encarna un lugar central en la construcción de conocimiento de los campos disciplinares (Heron *et al.*, 2021). Desde esta dimensión académico-investigativa, los escritores son entendidos como autores que desarrollan conciencia sobre aquello que comunican y ponen en debate (Colombo *et al.*, 2022).

Sin embargo, la formación posgraduada puede tener un énfasis más profesional que académico-investigativo y, en ese caso, las relaciones con la escritura pueden asociarse a la gestión y formulación de proyectos para búsqueda de aliados, aprobación, patrocinio, desarrollo de trabajo con diversas partes interesadas y financiación (Bugos, 2020). En estos casos, los escritores no necesariamente son vistos como autores sino como propietarios y mediadores sobre aquello que comunican y negocian para lograr aceptación y viabilidad de sus propuestas. En la gestión de proyectos, la escritura se convierte en una estrategia de anticipación y regulación de la acción para generar soluciones a problemas concretos de los campos profesionales.

Por consiguiente, en la formación de escritores en posgrado se superponen múltiples expectativas por parte de los programas de formación, que pueden organizarse en las siguientes categorías: 1) Escribir

la tesis como autoría individual; 2) Generar ponencias para eventos; 3) Publicar en revistas científicas; y 4) Escribir para conseguir financiación.

### **Escribir la tesis como autoría individual**

Aunque se han empezado a fomentar y reconocer las potencialidades de realizar trabajos de grado en coautoría, la tendencia durante la formación posgraduada ha sido la autoría individual de una investigación. Por ello, nos centraremos en la escritura del trabajo de grado como una tesis de autoría individual.

La primera conceptualización necesaria para entender la complejidad en la construcción de la tesis es enmarcar su escritura en el contexto de múltiples ciclos de lectura, escritura y conversación; y en especial en el desarrollo de textos intermedios fuertemente basados en lecturas sistemáticas de otros documentos académicos (Carlino, 2023; Schiavinato y Cavallini, 2022). Desde esta perspectiva, escribir la tesis no corresponde a la idea de que en los últimos meses antes de graduarse, los estudiantes se “encierran” a escribir, sino que se empieza a escribir la tesis desde el momento en que se decide qué leer, dónde buscar, qué seleccionar, cómo organizar el estudio de lo leído, a quién comunicarle dicha revisión y con quién conversar al respecto (Carlino, 2023). Esto implica hacer múltiples iteraciones entre los reportes de lo leído y otros documentos que van concretando la toma de decisiones dentro del razonamiento académico científico, tradicionalmente organizado en la estructura problema, metodología, resultados y discusión, sin negar variaciones más o menos flexibles de esta estructura basada en una argumentación visible, en diálogo constante entre la literatura académica del campo de formación y el procesamiento sistemático del esfuerzo analítico realizado por el tesista.

### **Generar ponencias para eventos**

La formación postgraduada con un énfasis más académico-científico que académico-profesional velará porque los estudiantes entren en interacción con las conversaciones de los campos de conocimiento en los que se están formando, a través de mecanismos de organización colectiva como redes, asociaciones y grupos de investigación (Douglas, 2023; Pérez Díaz *et al.*, 2019). En general, dichas formas de organización comunican múltiples conversaciones a través de documentos escritos que circulan en jornadas colectivas (p. ej., seminarios, congresos, coloquios). Por eso, en la experiencia de producción escrita de los estudiantes de posgrado, la ponencia y el póster son protagonistas como géneros discursivos de participación pública y divulgativa de los adelantos de las tesis. Estos permiten entrar en contacto con otros

colegas y reconocer tendencias, discusiones o marcos de referencia emergentes en el estudio de los temas relacionados con las tesis.

### **Publicar en revistas científicas**

Dependiendo de las políticas públicas locales de formación de posgrado y los campos de conocimiento, los programas de formación posgraduada exigen a los estudiantes la publicación, ya sea como sustituto de la elaboración de la tesis o como requisito adicional de grado (Kamler, 2008; Méndez-Ochaita *et al.*, 2019). Con frecuencia se acepta que los estudiantes, al menos, sometan el artículo a una revista, pues es formativo enfrentar toda la experiencia de preparar el manuscrito y remitirlo a evaluación, así no sea finalmente aceptado. Lo anterior porque se ha denunciado que la exigencia de publicar puede promover la proliferación de revistas de dudosa reputación que aceptan trabajos poco rigurosos (Winfield *et al.*, 2014). En cualquier caso, recibir devoluciones de pares académicos, independiente del resultado final, puede verse como una oportunidad que ayuda a formar la capacidad de revisión propia, ajena y futura en el contexto de publicación de revistas científicas (Heron *et al.*, 2021; Rabbi, 2021). Algunos programas exigen que las revistas de publicación estén indexadas en bases de datos preseleccionadas, lo que incrementa el grado de exigencia de la experiencia. La escritura de dichas publicaciones, a diferencia de la tesis, puede ser, en la mayoría de los casos, en coautoría, en particular con los docentes directores de tesis o con otros miembros del grupo de investigación y de la cohorte de estudiantes del programa. La publicación en revistas científicas es una experiencia intensa y desafiante, incluso para académicos consolidados (Colombo *et al.*, 2022).

### **Escribir para conseguir financiación**

Esta dimensión de la escritura se presenta como una opción formativa, sobre todo a nivel de doctorado, pero no necesariamente está asociada a un requisito de grado o un entregable que deban preparar los estudiantes (Cheng, 2014; Ding, 2008; McRell *et al.*, 2021). En algunos casos es una experiencia adicional de la que se participa a través de inmersión en actividades que lidera el director de tesis y, de ese modo, en el contexto de una situación real se experimentan las exigencias y características de este tipo de escritura, así como las responsabilidades que implica, como administrar presupuesto y rendir cuentas al respecto.

Después de presentar los marcos de referencia conceptual del trabajo pasamos a detallar elementos del contexto asociado a nuestras experiencias docentes y la estrategia metodológica que usamos para determinar los principios formativos.

## Contexto y estrategia metodológica

A diferencia de otros países latinoamericanos, en el 2011, en Colombia, el incremento de los posgrados se había consolidado en las especializaciones, un nivel de formación previo a las maestrías con énfasis profesionalizante más que de investigación. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), para el 2010, el país contaba con 6.059 especializaciones, frente a 216 programas de doctorado y 1.076 de maestría. Estas cifras podrían sugerir que hace una década en Colombia había pocos programas de posgrado, que además se consideraban costosos y de baja calidad porque en ese momento solamente un programa de doctorado tenía Acreditación de Alta Calidad (Anzola Montero, 2011). Sin embargo, en el país, los matriculados en doctorado se incrementaron en 7,9 % entre el 2020 y el 2021, con un mayor crecimiento en las instituciones privadas (Sánchez, 2022). Al parecer, este aumento se debió al apoyo del Estado para realizar los estudios a nivel internacional (Semana, 2022).

Los programas de posgrado en Colombia son cursados sobre todo por estudiantes que combinan el trabajo con los compromisos académicos (Parra Sandoval, 2021). Además, quienes cursan doctorado no siempre persiguen una trayectoria profesional universitaria y, por consiguiente, no llegan a los programas con una identidad científico-académica ni necesariamente la buscan. Este desarrollo identitario como académicos y futuros investigadores se ha documentado como uno de los factores que influyen de manera significativa en cómo se vive la experiencia posgraduada (Castelló *et al.*, 2021; Leshem, 2020; McCune, 2019; Pappa *et al.*, 2020). Para el caso concreto de la formación de posgrados en educación, que es el campo que nos ocupa, hay estudios que visibilizan la complejidad de la construcción identitaria académica especialmente cuando los estudiantes tienen como ocupación principal la enseñanza escolar (Aguirre, 2020; Vélez, 2020).

Respecto a los apoyos para la escritura de las tesis de posgrado, en Colombia la tendencia es que la responsabilidad recae en la relación entre el tutor y el estudiante; en algunos casos se incluyen talleres de escritura en el plan de estudios y otras ayudas institucionales que son buscadas de forma autónoma por los estudiantes, como los centros de escritura

o los servicios de apoyo bibliotecario (Chois *et al.*, 2020). En efecto, los centros y programas de escritura en Latinoamérica tienen como fecha promedio de inicio el año 2009, y se concentran más en la atención de estudiantes de pregrado que de posgrado (Molina-Natera y López-Gil, 2020).

En este contexto, las autoras han trabajado como docentes e investigadoras sobre las relaciones entre el lenguaje y el aprendizaje desde hace más de 20 años, y sus estudios de posgrado y experiencias investigativas han estado centradas en la formación de escritores en español como primera lengua, en distintos niveles de escolaridad incluyendo el posgrado. Los principios formativos que se presentan en este artículo emergen de experiencias de formación desarrolladas en el contexto de dos programas de posgrado, una maestría y un doctorado, ambos en educación, ofrecidos por dos universidades públicas del suroccidente colombiano, a las que se encuentran adscritas. El anexo 1 describe rasgos institucionales y las demandas específicas de escritura asociadas a los programas de posgrado que han sido el contexto institucional de las experiencias de las que emergen los principios que se presentarán.

Para la formulación de los principios formativos, las autoras se basaron en el análisis de narrativas propias (Barkhuizen y Consoli, 2021; Martínez-Posada, 2022) reconstruidas a través de conversaciones en cinco reuniones virtuales orientadas a la socialización y discusión de sus prácticas pedagógicas en cursos de investigación y tutorías de tesis en posgrado. Compararon casos positivos y problemáticos de sus experiencias de aula, de asesoría y de trayectorias de estudiantes para determinar los nombres y las características de los principios vistos como recurrencias formativas que pueden llegar a ser útiles para apoyar la experiencia posgraduada en el campo de la educación. El foco del análisis fueron las ayudas y el tipo de aprendizajes que buscábamos ofrecer a los estudiantes, que se identificaron a lo largo de los casos y que se asociaron con los conceptos y las evidencias derivadas de los marcos de referencia presentados. No se realizaron análisis de los cambios o transformaciones percibidas o evidenciadas por los estudiantes. Una vez se identificaron, caracterizaron y ejemplificaron los principios, se realizó un análisis crítico para destacar las limitaciones o desafíos emergentes. El proceso de análisis se sintetiza en la tabla 1.

**Tabla 1.** *Proceso de análisis*

Marco de referencia	Ejemplos de trabajo con los estudiantes	Identificación de los principios	Análisis crítico de la experiencia
Enfoque de la literacidad El desarrollo de la conciencia de los géneros discursivos Las expectativas de la formación de escritores en posgrado	Descripción/narración de casos trabajados/experiencias desarrolladas con los estudiantes que se asocian a los conceptos y evidencias emergentes del marco de referencia respectivo.	Identificación de recurrencias formativas a lo largo de los casos trabajados/experiencias desarrolladas con los estudiantes.  Asignación de nombres a las recurrencias formativas para nominarlas como principios derivados de los marcos de referencia.  Caracterizar y ejemplificar los principios.	Identificación de las limitaciones o desafíos de las experiencias para discutirlos a la luz de estudios recientes.

**Fuente:** elaboración propia

Esta dinámica de trabajo cuenta como una estrategia metodológica narrativa-biográfica utilizada por las autoras que fue la base para sistematizar sus propias experiencias (Barkhuizen y Consoli, 2021; Martínez-Posada, 2022). Producto de esta dinámica, se identificaron cinco principios que se explican en el siguiente apartado.

## Principios formativos

Presentamos a continuación principios para la formación de escritores en posgrado, con posible aplicación al campo de la educación, que integran el enfoque de la literacidad, el desarrollo de la conciencia de los géneros discursivos y las expectativas de la formación de escritores en posgrado, desarrollados en la sección de marcos de referencia. Consideramos que los siguientes cinco principios contribuyen a pensar un trabajo sistemático para la formación de escritores en posgrado desde los programas académicos: 1) Generar puentes que articulen las experiencias letradas de los escritores; 2) Diversificar audiencias; 3) Incrementar la conciencia de los géneros discursivos de publicación científica y su dimensión epistemológica en la construcción de conocimiento; 4) Reconocer y experimentar diversos eventos letrados en la construcción de la investigación visibilizando el valor de producciones intermedias; y, 5) Vivenciar roles diversos durante eventos letrados (lector/evaluador, lector/comentarista, autor).

Para cada uno de los principios describiremos brevemente en qué consiste; daremos ejemplos de actividades que fomentan su uso en distintos esce-

narios formativos; y, comentaremos limitaciones o desafíos que han surgido en su uso, y que serán analizados en la sección de discusión.

### Generar puentes que articulen diversas experiencias letradas de los escritores

Proponemos estimular que, al estudiar y producir los materiales escritos, los estudiantes articulen sus experiencias previas y actuales como escritores y hagan conexiones entre los temas que trabajan en diferentes esferas de su vida y sus intereses de investigación. Se trata de que las experiencias que han vivido los estudiantes por fuera del aula sean reconocidas dentro de ella, volviéndolas objeto de conversación y análisis, así como explicitando las maneras en que esas experiencias alimentan las actividades y objetivos del espacio de formación (Chois y Narváez-Cardona, 2023; Mochizuki, 2022).

Estas conexiones también se promueven cuando se ayuda a los estudiantes a articular las devoluciones orales o escritas que reciben dentro y fuera del programa de posgrado sobre sus propuestas y prácticas de escritura y lectura, y se les alienta a tomar decisiones al respecto para el avance de sus procesos formativos y la reformulación de sus documentos. En este caso, los docentes podemos dar pautas que orienten las conexiones que se espera realicen los estudiantes. A continuación, se muestran ejemplos de este tipo de conexiones solicitadas para la realización de los trabajos o para el análisis de las devoluciones y retroalimentaciones que reciben de diferentes personas con las que interactúan (Véase figura 1).

**Figura 1.** Ejemplo de instrucciones que apoyan la creación de puentes

**Caso 1. Para la socialización oral de lecturas asignadas, tener en cuenta:**

- Identificar un problema o crítica y una alternativa que ofrece la lectura/autor leído sobre el tema que trata.
- Destacar una cita literal de la lectura que le llama la atención o que no entiende.
- Establecer al menos dos relaciones entre lo que presenta la lectura y su propio proceso en el programa de posgrado.
- Hacer la socialización en máximo 5 minutos.

**Caso 2. Para la síntesis escrita de lecturas asignadas en el blog reflexivo del curso:**

- Presentar la síntesis escrita como un comentario de texto.
- Sintetizar lo leído y lo desarrollado por la lectura, e incluir la referencia de la lectura en norma APA 7ma edición.
- Escribir el material pensando que la audiencia son sus colegas de trabajo.
- Identificar un problema o crítica y una alternativa que ofrece la lectura sobre el tema que trata, y establecer al menos dos relaciones entre lo que presenta la lectura y su propio proyecto de investigación en el programa doctoral.
- Desarrollar el documento con mínimo 1 000 palabras y máximo 2 000 palabras.

**Caso 3. Síntesis de retroalimentaciones**

Nombre completo	Título de su proyecto actualmente	Escriba tres retroalimentaciones que recibió a lo largo del seminario de investigación II que considera las tendrá en cuenta para seguir construyendo su proyecto de investigación * Las puede haber recibido de sus compañer@s, profesores del programa o invitados, su tutor/a y/o la orientadora del seminario de investigación	Escriba tres ideas/reflexiones/aprendizajes y/o preguntas que le dejó su experiencia en el seminario de investigación II
-----------------	-----------------------------------	---	--

**Fuente:** elaboración propia

Observamos como limitaciones o desafíos de esta práctica que a veces se desconocen las experiencias letradas previas o simultáneas a las que se viven en los programas de formación, no se establecen relaciones entre todas estas posibilidades, o la invitación a hacerlo parece muy exigente.

### Diversificar audiencias

Es necesario que los estudiantes de posgrado entren en comunicación con distintas audiencias académicas y no académicas porque 1) es en el debate y la argumentación que logran comprender, proponer y construir el conocimiento asociado con sus proyectos de investigación; y 2) sus proyectos de investigación no solo tratan sobre problemas académicos del campo de sus disciplinas, sino problemas complejos de su cotidianidad profesional que incluyen varias partes interesadas; por ejemplo, con padres de familia, colegas, administrativos académicos y profesionales de la salud, para el caso de estudiantes de posgrado en educación (Badenhorst *et al.*, 2015; Baird *et al.*, 2020; Mochizuki, 2022; Simpson, 2013).

En este caso, como ejemplo, se fomenta la escritura de los desarrollos de la propia propuesta de investigación en géneros discursivos como ponencia y solicitudes de financiación antes y durante la consolidación de sus problemas de investigación, reconociendo las

audiencias diversas que este tipo de géneros exige (p. ej., financiadores, estudiantes en formación, agencias públicas no académicas, posibles inversores, pares académicos que no son sus profesores, tomadores de decisión). El trabajo se puede realizar en secuencias que incluyen: 1) leer y discutir sobre la importancia de las redes y los eventos académicos en la construcción y maduración de las ideas de investigación; 2) leer y discutir sobre las características de la escritura para la financiación de proyectos; 3) explorar y analizar casos reales de convocatorias de eventos o de financiación a la investigación; 4) explorar y analizar casos de ponencias o proyectos financiados; 5) solicitar a los estudiantes que creen una base de datos sobre posibles eventos y agencias de financiación que estén alineados con sus ideas de investigación; y, 6) planear, elaborar, discutir y valorar propuestas o solicitudes para someter en tales eventos o agencias.

En este tipo de trabajo, se observan como limitaciones o desafíos que los estudiantes pueden considerar que no están listos para postular sus ideas para eventos y por tanto no se arriesgan a hacerlo; tampoco a escribir para solicitar financiación, tal vez porque ninguna de las dos prácticas se asocia a sus autorrepresentaciones identitarias como escritores o académicos (p. ej., no se sienten en capacidad para hacerlo o consideran que no lo necesitan).

## Incrementar la conciencia de los géneros discursivos de publicación científica y su dimensión epistemológica en la construcción de conocimiento

Los géneros discursivos de publicación científica no solo deben conocerse para anticipar condiciones lingüístico-textuales de su escritura, sino también para identificar sus relaciones con la construcción de conocimiento. En ese sentido, cada género discursivo de publicación científica puede ser estudiado de forma diferente y aporta a distintos momentos de la construcción de un proyecto de investigación (p. ej., los libros de un solo autor, los libros de múltiples autores, los artículos de revisión, los artículos tipo ensayo, los artículos de investigación, las ponencias y las tesis). Conocer las características específicas de cada uno de ellos ayuda a priorizar qué leer y qué estudiar dentro de la abrumante gama de posibilidades a las que accedemos en las plataformas y bases de datos de contenidos académicos (Cui, 2019; Driscoll *et al.*, 2020; McGrath *et al.*, 2019; Viriya y Wasanasomsithi, 2017; Zhang y Zhang, 2021).

De acuerdo con lo anterior, se puede, por ejemplo, explorar con los estudiantes las características de edición de la estructura textual de diversos tipos de géneros académico-científicos (libros, artículos de revisión, artículos tipo ensayo, artículos de investigación, ponencias y tesis) por medio de análisis y conversaciones que permitan comparar los tipos de problemas que en ellos se construyen y las contribuciones que realizan al conocimiento.

Además, poner en relación el trabajo de acceso, búsqueda y selección bibliográfica con las cualidades de los materiales encontrados por medio de la construcción de registros (matrices, tablas y carpetas) de información que permitan hacer el seguimiento a aspectos como: 1) Base de datos de búsqueda; 2) Términos de búsqueda; 3) Fechas de búsqueda; 4) Tipos de documento seleccionado (capítulos de libros, artículos de revisión, artículos tipo ensayo, artículos de investigación, ponencias y tesis); 5) Apartado del trabajo de grado o tesis al que puede aportar el documento (Véase tabla 2).

**Tabla 2.** Géneros discursivos de publicación científica y su dimensión epistemológica

Géneros académico-científicos	Contribución a la construcción del conocimiento	Posible uso en la construcción del proyecto de investigación
Libros o capítulos de libro de un solo autor o múltiples autores	Presenta, defiende o debate enfoques, escuelas o modelos teóricos de los campos de conocimiento	Marco teórico y diseño metodológico
Artículos de reflexión (tipo ensayo)	Argumenta y justifica propuestas teóricas, metodológicas o de intervención	Marco teórico o justificación
Artículos de revisión	Ofrece estados de arte de objetos de estudio en los campos de conocimiento	Antecedentes, justificación y planteamiento del problema
Artículos de investigación	Reporta y debate los resultados de proyectos de investigación	Antecedentes, justificación y planteamiento del problema Diseño metodológico
Ponencias	Socializa avances parciales o finales de la construcción teórica, bibliográfica, metodológica o analítica de un proyecto de investigación Discute y justifica propuestas teóricas, metodológicas o de intervención	Antecedentes, justificación y planteamiento del problema
Trabajos de grado	Informe final de procesos de investigación formativa del pregrado y posgrado	Antecedentes, justificación y planteamiento del problema Diseño metodológico

Fuente: elaboración propia

Además, este trabajo se centra en la construcción de preguntas, con los estudiantes, que les permitan hacer conciencia de las relaciones entre géneros discursivos de publicación científica y la construcción del conocimiento académico. En este sentido, por ejemplo, se enfatiza que sería más pertinente explorar diseños metodológicos en artículos de investigación mientras que los marcos teóricos que orientan

los objetos de estudio de los campos de conocimiento es más útil estudiarlos en libros y capítulos de libros. La figura 2 presenta ejemplos de criterios de análisis que se han construido con los estudiantes para interrogar el contenido de estos géneros cuando los están estudiando con el propósito de nutrir sus ideas de investigación.

**Figura 2.** Ejemplos de tablas que apoyan el registro de información y el estudio de los documentos, que incluyen diversos comportamientos del lector

<b>Caso 1. Para artículos de investigación, trabajos de grado y ponencia, cuando aplique: Lectura que incluye comentarios del lector</b>							
Referencia bibliográfica	Objetivos	Audiencia: posibles opositores intelectuales de la investigación	Metodología	Discusión	Limitaciones identificadas por los investigadores	Agenda de investigación que propone el artículo	Observaciones (comentarios y preguntas) que me surgen de la lectura
<b>Caso 2. Para artículos de investigación, trabajos de grado y ponencia, cuando aplique: Lectura que incluye comentarios del lector</b>							
Cadena de búsqueda		Base de datos		Grado de interés para el lector		Observaciones (comentarios y preguntas) que me surgen de la lectura	
Referencia bibliográfica	Tipo de publicación	País	Resumen	Metodología	Resultados		
<b>Caso 3. Para artículos de investigación, trabajos de grado y ponencia, cuando aplique: Lectura que se queda en el resumen</b>							
Referencia bibliográfica	Objetivos	Metodología	Resultado		Discusión		
<b>Caso 4. Para cualquier tipo de publicación</b>							
Referencia bibliográfica	Tipo de publicación	Citas literales con páginas	Utilidad para el anteproyecto	Contenido: argumentos del autor(es)	Ideológico: opositores intelectuales de los autores	Crítico: limitaciones e ideas que me surgen de la lectura	

**Caso 5. Preguntas para analizar el contenido de géneros de publicación científica**

Tipo de publicación	Preguntas para analizar/estudiar este tipo de documento/publicación
Artículos de revisión	¿Cuál fue la metodología de búsqueda? ¿Cuál es el objetivo del estudio? ¿Cómo se hizo la revisión de literatura? ¿bajo qué criterios? ¿Cómo se definió los criterios de escritura y organización del artículo?
Artículos de investigación, trabajos de grado y ponencias, cuando aplique	¿Cuál es el problema de estudio relacionado con la brecha de conocimiento? ¿Cómo se definió la metodología de investigación? ¿Qué resultados se presentan? ¿Cuáles son las limitaciones del estudio? ¿Qué nuevos estudios se proponen?
Libros o capítulos de libro de un solo autor o múltiples autores	¿Qué enfoques o escuelas se mencionan? ¿Cuáles son los objetos de estudio y/o problematización, o las preguntas en las que se basa el desarrollo del documento?
Artículos de reflexión (tipos ensayo)	¿Qué conceptos clave se presentan? ¿Qué debates se formulan? Si aplica ¿Qué derivaciones metodológicas o de intervención se proponen? si aplica

**Fuente:** elaboración propia

Algunas de las limitaciones o desafíos de este trabajo es que el análisis lingüístico-textual de diversos tipos de géneros académico-científicos aporta a que los estudiantes reconozcan algunas características de los documentos, pero no es suficiente para que sepan cómo articularlos con la construcción de sus ideas de investigación. Reconocer los aportes específicos de cada uno de esos géneros afecta la manera como los estudian, por lo que es siempre desafiante ayudarlos a entrar en diálogo con sus contenidos, así como reusarlos en la construcción de los proyectos que escriben.

### **Reconocer y experimentar diversos eventos letrados en la construcción de la investigación, visibilizando el valor de las producciones intermedias**

Desmontar la idea de que la tesis se escribe “solamente escribiendo desde el género académico tesis” para dar la oportunidad de promover en los estudiantes la elaboración de “producciones intermedias”. Este tipo de producciones ayudan a explorar los propios pensamientos, mediante un tipo de escritura conocida como escritura privada o de descubrimiento, así como a través de otros documentos que son de escritura pública (p. ej., revisiones de literatura y resúmenes ejecutivos de la propuesta), que tienen audiencias diversas y que, sin ser la tesis misma, catalizan su escritura (Badenhorst, 2018, 2019; Carlino, 2006; Colombo, 2016). En este trabajo el desafío es ayudar a los escritores a producir ideas,

así sepan que aún están en elaboración, dado que asocian la escritura a la realización de textos que deben ser perfectos y claros, y no a la oportunidad de escribir de forma caótica e imperfecta para construir, en el acto, posibles “claridades” (Carlino, 2023; Schiavinato y Cavallini, 2022).

Para apoyar estas experiencias, por ejemplo, se generan diversos espacios de trabajo con los estudiantes que los obliguen, por un lado a escribir para pensar, y por otro lado a escribir para comunicar: 1) asesorías en las que presenten tablas, matrices, fichas de estudio en las que se muestre un estudio organizado y sistemático de los materiales que están leyendo; 2) actividades en clase, bajo presión y contrarreloj, en la que los estudiantes deban esbozar resúmenes ejecutivos de sus propuestas o postular títulos variados a las ideas de investigación que están construyendo; 3) actividades de lectura y comentarios entre pares, durante la clase, para recibir reacciones de los compañeros (valoraciones, percepciones, preguntas y sugerencias) y permitir a los autores reaccionar para compartir, en particular, sus emociones positivas y negativas del proceso previo y de la reacción de sus lectores ante el producto escrito en cuestión; y, 4) actividades de trabajo con profesores invitados o demás profesores del posgrado en las que los estudiantes deben entregar por escrito resúmenes ejecutivos de sus propuestas o el desarrollo parcial de sus proyectos solicitando a las audiencias que se concentren en algún aspecto específico sobre el cual desean recibir retroalimentación; en estos casos, los estudiantes reciben las reacciones de sus

lectores después de realizar presentaciones orales tipo ponencia y se les alienta a escuchar a las audiencias más que defender sus propuestas.

Un desafío de este tipo de trabajo es preparar a los estudiantes para ser cuestionados o problematizados por evaluadores externos, de manera que puedan recibir devoluciones, reflexionar sobre las reacciones de sus audiencias y utilizarlas como una oportunidad para dar fuerza argumentativa e investigativa a sus propuestas.

### Vivenciar roles diversos durante eventos letrados (lector/evaluador; lector/comentarista; autor)

El tránsito de novato a experto exige que el aprendiz de científico participe de manera continua en diversas actividades y adopte diversos roles que demandan las tareas propias de la investigación.

Un estudio con estudiantes de doctorado reveló la coexistencia de múltiples roles (autor, lector, crítico, editor o experto) cuando participan gradualmente en investigaciones, comités de política y gestión, así como en paneles de revisión y comisiones de evaluación (Altamirano *et al.*, 2020).

Por lo anterior, lograr el desarrollo de la autoría sobre lo que se escribe también depende de la capacidad de leer y comentar a otros. En esa conversación y devoluciones sobre la escritura, el desafío mayor está en evitar roles de editores o correctores, para potenciar diálogos que aporten al proceso de transformación conceptual y analítica de los escritores (Colombo *et al.*, 2020; Colombo *et al.*, 2022). En este caso, por ejemplo, se pueden ofrecer guías de orientación para el desarrollo de los comentarios y las dinámicas de conversación para la revisión entre pares y con terceros invitados (Véase tabla 3).

**Tabla 3.** Ejemplos de guías de orientación de roles durante eventos letrados

Caso 1	Caso 2
<p>Cada lector/comentador revisará el entregable final de su colega y escribirá máximo en una página un comentario que incluya los siguientes aspectos:</p> <p><i>Nota:</i> para el caso de los documentos extensos de candidatura, el lector/comentador podrá elegir la sección del documento que desea comentar (el problema, el estado de arte/antecedentes, el marco teórico o el diseño metodológico).</p> <p>Nombre del trabajo revisado y la sección (si aplica) Nombre del autor Nombre del lector/comentador Una fortaleza que observa en el documento revisado Una recomendación que ofrecería Una pregunta que le surge de la lectura del material Observaciones generales, si aplica</p> <p>Subir los comentarios en la siguiente carpeta en la nube Pueden nombrar el archivo con el nombre del comentador</p>	<p>Propuesta de socialización de los trabajos</p> <p>Por favor, subir dicho material escrito a esta carpeta hasta antes de [fecha]; titular los archivos con sus nombres completos</p> <p>Acceso a los materiales escritos</p> <p>Tiempo de presentación: 15 minutos Tiempo para devoluciones del invitado central y de al menos dos asistentes más: 25 minutos</p>

**Fuente:** elaboración propia

Una limitación o desafío de este trabajo es lograr que los estudiantes ofrezcan comentarios y recomendaciones que estén orientados a propiciar ajustes acordes a los rasgos de los géneros académico-científicos que se están produciendo; además de que se asocien esos cambios no solamente a aspectos de forma sino a la construcción de conocimiento tanto personal, para el autor, como colectiva, para el campo de conocimiento.

## Discusión y conclusiones

El análisis de nuestras experiencias acompañando la formación de escritores en posgrado en educación, por un lado, nos muestra que todas las expectativas y exigencias mencionadas en la sección de los marcos de referencia pueden coexistir y por eso se justifica tener espacios específicos destinados para apoyar su formación (p. ej., escribir la tesis como autoría individual; generar ponencias para eventos; publicar

en revistas científicas y escribir para conseguir financiación). Por otro lado, las limitaciones o desafíos que identificamos en el esfuerzo de apoyarlos nos confirman los debates académicos contemporáneos sobre la formación de escritores en posgrado. Específicamente nos referiremos en este apartado a algunos de los objetos de estudio y de debate organizados en los dos ámbitos conceptuales que adoptamos para el desarrollo de este trabajo: 1) la formación de escritores desde enfoques de literacidad; y 2) Los estudios sobre el desarrollo de la conciencia de los géneros discursivos. En este análisis final pretendemos dejar postuladas preguntas de naturaleza pedagógica y de investigación bibliográfica o empírica que pueden ser de interés para quienes acompañamos la formación de escritores en posgrado, ya sea en maestría o doctorado.

### La formación de escritores desde enfoques de literacidad

Observamos en el análisis de las limitaciones y desafíos de nuestra experiencia que aceptar, ofrecer y usar la retroalimentación es bastante abrumador para los estudiantes. En efecto, los trabajos al respecto muestran que las retroalimentaciones diversas y sostenidas deben incorporarse lo más temprano posible en la formación, en un ambiente seguro y bajo principios de relevancia, especificidad, exhaustividad, viabilidad, pertinencia y personalización (Carr *et al.*, 2023). Se recomienda utilizar un sistema de reuniones estructurado entre el personal académico y los estudiantes para fomentar la apertura y la autoevaluación en un entorno constructivo y sin prejuicios, con el fin de facilitar la autorregulación y el crecimiento (Hill *et al.*, 2023; O'Connor y McCurtin, 2021), así como aceptar las emociones que genera, en especial las negativas, y discutir cómo regularlas (Hill *et al.*, 2023; Yang *et al.*, 2023). Al parecer, la manera como asumimos la retroalimentación está altamente asociada a cómo se percibe la academia, así como la propia identidad y trayectoria (Chong y Mason, 2021; Yang *et al.*, 2023).

Se sabe que los estudiantes participan ofreciendo valoraciones positivas a los trabajos de sus pares, pero es más difícil para ellos brindar recomendaciones de mejora (Burgess *et al.*, 2021). Puede ser por lo complejo que resulta desarrollar de forma paralela la conciencia de los géneros discursivos y construir su propia identidad como académicos y escritores. Por eso, entre otros aspectos, se sugiere que la retroalimentación sea focalizada en algunos aspectos previamente definidos (Paris, 2022) (por ejemplo, valorar primero la inclusión de información

que contribuya a la definición de un problema de investigación y no en asuntos gramaticales), y que además las devoluciones recibidas sean organizadas/jerarquizadas, cuando se reciban.

También se enfatiza la importancia de fomentar la observación y la práctica guiada con otros (Chong y Mason, 2021); por ejemplo, haciendo voluntariados para revisar en revistas en las que un novato puede trabajar de forma cooperativa con académicos de más experiencia. Además, la creación de espacios autogestionados entre los estudiantes para generar comunidades seguras o de soporte emocional para hablar y apoyarse en momentos de vulnerabilidad (Chong y Mason, 2021; Yang *et al.*, 2023), que suelen estar asociados a las revisiones y devoluciones que se reciben de tutores, otros profesores o pares académicos. De hecho, se está proponiendo que llegar a ser letrado académico implica la capacidad de utilizar la *feedback literacy*, dado su valor como parte del crecimiento formativo de los investigadores (Chong y Mason, 2021; Lee, 2022). Por lo tanto, se argumenta que esa capacidad debe ser parte de los resultados de aprendizaje en la formación de posgrado (Winstone *et al.*, 2022).

Esta dimensión letrada que pone en juego las identidades, la transformación de los escritores y su membresía en comunidades académicas nos permite resaltar las siguientes preguntas para trabajos futuros: ¿Qué espacios institucionalizados ofrecen los programas de posgrado para apoyar la formación de las capacidades de retroalimentación de los estudiantes? ¿Cuáles prácticas pedagógicas parecen apoyar el uso de las retroalimentaciones en relación con la construcción identitaria y autorial de los estudiantes? ¿De qué manera dichos espacios institucionalizados y prácticas pedagógicas consideran las tensiones emergentes entre las características locales y globales del contexto de formación posgraduada (p. ej. participar como estudiante de posgrado/académico desde el Sur Global en el contexto presentado en la sección *Contexto y estrategia metodológica*)?

### El desarrollo de la conciencia de los géneros discursivos

La autorreflexión sobre nuestras experiencias nos muestra y confirma el desarrollo lento y progresivo de la conciencia de los géneros discursivos académico-científicos y, por tanto, nos recuerda que requiere de trabajo intensivo y sostenido. Estudios al respecto muestran que los estudiantes reportan la comprensión y la utilidad de aprender sobre las convenciones de los géneros discursivos; sin embargo, la capacidad aprendida de los estudiantes para identificar y

caracterizar rasgos textuales parece ser un requisito que no garantiza el éxito en la escritura académica (Morell y Pastor Cesteros, 2019) o de la comunicación en múltiples géneros no necesariamente académicos (McAlpine y Inouye, 2022). Así mismo, algunos trabajos al respecto destacan que el desarrollo de dicha conciencia se beneficia no solo de vivir y conectar experiencias letradas académicas entre sí sino también otras experiencias no académicas, vernáculas e idiosincráticas (Smith *et al.*, 2021). Por lo anterior, la literatura confirma el valor de lo que se han llamado las *pedagogías basadas en los géneros discursivos* y la *enseñanza de la escritura basada en la reutilización de conocimientos* como alternativas necesarias en la formación de escritores en una o más lenguas, tanto en entornos presenciales como virtuales (Chakma y Kabuhung, 2021; Driscoll y Cui, 2021; Zhang y Issra, 2022). En particular, se resalta que hay que documentar el impacto de estos esfuerzos a través de estudios longitudinales (Zhang y Issra, 2022).

En el contexto anterior, proponemos como preguntas para próximos trabajos: Dada la complejidad de adquirir conciencia y desempeño en múltiples géneros discursivos durante una experiencia de educación formal, ¿es necesario/adecuado que los programas académicos prioricen la formación sobre ciertos géneros discursivos tanto académico-científicos como no académico-científicos? ¿Cómo se evidenciaría el desarrollo de la conciencia sobre un género discursivo académico-científico? ¿Cuánto tiempo se requiere para el control sobre su desempeño? ¿Qué caracterizaría las experiencias letradas que mejor ayudan a desarrollar dicha conciencia y control sobre su desempeño?

Con este trabajo analizamos narrativas docentes propias para documentar principios en la formación de escritores en posgrado como un camino y una oportunidad para seguir formulando preguntas que alienten nuevas investigaciones e iniciativas pedagógicas que se desarrollen incorporando el estudio de variaciones entre campos de conocimiento y niveles de formación (maestría y doctorado).

## Referencias

Aguirre, J. (2020). Profesión, posgrado y pedagogía: La formación doctoral desde el enfoque biográfico-narrativo. *Communitas*, 4(7), 218-234. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/169615>

Albarrán Peña, J. M. y Uzcátegui, K. Y. (2020). Los bloqueos de escritura en la elaboración de las tesis doctorales. *Revista Chilena de Pedagogía*, 2(1), 1-23. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.57595>

Allahverdi, M., Mohammadi, E. y Mohammadi Achachelooei, E. (2023). Writing process conceptions: A comparative study on disciplinary-socialized and disciplinary-naïve graduate students in two academic disciplines. *International Journal of Language Studies*, 17(1), 117-140. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7513375>

Altamirano, C., Méndez-Ochaita, M. F. de M., Brambila Limón, R., Prudencio, E., Fátima, M. T. y Sánchez Hernández, V. (2020). Leer y escribir como interpretación de roles, aprender de experiencias de estudiantes de doctorado. *Didac*, 75, 5-13. <http://ri.iberomexico.org/handle/iberomexico/6278>

Álvarez, G. y 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. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-61802019000200040](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802019000200040)

Andersen, J., Bazerman, C. y Schneider, J. (2014). 17 Beyond single genres: Pattern mapping in global communication. En E. Jakobs y D. Perrin (Eds.), *Handbook of Writing and Text Production* (pp. 305-322). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110220674.305>

Anzola Montero, G. (2011). Realidad de los posgrados en Colombia y su situación frente a la reforma de la Ley 30. *Revista UDCA Actualidad y Divulgación Científica*, 14(2), 3-5. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-42262011000200001](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-42262011000200001)

Badenhorst, C. M. (2018). Graduate student writing: Complexity in literature reviews. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 9(1), 58-74. <https://doi.org/10.1108/SGPE-D-17-00031>

Badenhorst, C. M. (2019). Literature reviews, citations and intertextuality in graduate student writing. *Journal of Further and Higher Education*, 43(2), 263-275. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1359504>

Badenhorst, C., Moloney, C., Rosales, J., Dyer, J. y Ru, L. (2015). Beyond deficit: Graduate student research-writing pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.945160>

Baird, S. B., Kearney, K. S. y Nephew, A. (2020). Writing through theoretical frameworks in the doctoral classroom. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 11(3), 281-294. <https://doi.org/10.1108/SGPE-02-2020-0013>

Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.

Bazerman, C. (2013). Understanding the lifelong journey of writing development. *Infancia y aprendizaje*, 36(4), 421-441. <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>

- Bazerman, C. (2019). A? Developmental? Path? To? Text? Quality? *Journal of Literacy Research*, 51(3), 381-387. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1086296X19858152>
- Bazerman, C., Graham, S., Applebee, A. N., Matsuda, P. K., Berninger, V. W., Murphy, S., Brandt, D., Wells Rowe, D. y Schleppegrell, M. (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English*, 351-360. <https://www.jstor.org/stable/44821267>
- Barkhuizen, G. y Consoli, S. (2021). Pushing the edge in narrative inquiry. *System*, 102 (102656). <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102656>
- Bolívar, A. (2020). La escritura del artículo científico en educación: Una perspectiva discursiva, interaccional y crítica. En: M. C. Martínez Solís, E. Narvaja de Arnoux y A. Bolívar (Eds.), *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar*. 25 años de la Cátedra Unesco. Risei. [https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/mart%C3%ADnez\\_sol%C3%ADs\\_et\\_al\\_2020\\_lectura\\_y\\_escritura\\_para\\_aprender\\_crecer\\_y\\_transformar.pdf#page=49](https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/mart%C3%ADnez_sol%C3%ADs_et_al_2020_lectura_y_escritura_para_aprender_crecer_y_transformar.pdf#page=49)
- Brooks-Gillies, M., Garcia, E. G., Kim, S. H., Manthey, K., y Smith, T. G. (2020). Making do by making space: Multidisciplinary graduate writing groups as spaces alongside programmatic and institutional places. En M. Brooks-Gillies, E. Garcia, S. H. Kim, K. Manthey y T. Smith (Eds.), *Graduate Writing Across the Disciplines: Identifying, Teaching, and Supporting* (pp. 191-209). The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/ATD-B.2020.0407.2.08>
- Bugos, J. A. (2020). Fund-a-mental Grant Writing: Opportunities for Teachers and Researchers. *Music Educators Journal*, 106(3), 60-67. <https://doi.org/10.1177/0027432119895565>
- Burgess, A., Roberts, C., Lane, A. S., Haq, I., Clark, T., Kalman, E., Pappalardo, N. y Bleasel, J. (2021). Peer review in team-based learning: influencing feedback literacy. *BMC Medical Education*, 21(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02821-6>
- Calle-Arango, L. y Ávila Reyes, N. (2022). Obstacles, facilitators, and needs in doctoral writing: A systematic review. *Studies in Continuing Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2026315>
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. Documentos de trabajo. Escuela de educación. Universidad de San Andrés. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66>
- Carlino, P. (2023). New Cognitive Practices in a Master's Thesis Proposal Writing Seminar. En P. Rogers, D. Russell, P. Carlino y J. Marine (Eds.), *Writing as a Human Activity: Implications and Applications of the Work of Charles Bazerman*. The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2023.1800.2.01>
- Carr, A. N., Kirkwood, R. N. y Petrovski, K. R. (2023). Use of effective feedback in veterinary clinical teaching. *Encyclopedia*, 3(3), 928-946. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia3030066>
- Castelló, M., González, D. e Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista española de pedagogía*, 521-537. <https://www.jstor.org/stable/23766358>
- Castelló, M., McAlpine, L., Sala-Bubaré, A., Inouye, K., y Skakni, I. (2021). What perspectives underlie 'researcher identity'? A review of two decades of empirical studies. *Higher Education*, 81, 567-590. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00557-8>
- Chakma, U., Li, B. y Kabuhung, G. (2021). Creating online metacognitive spaces: Graduate research writing during the Covid-19 pandemic. *Issues in Educational Research*, 31(1), 37-55. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.748747335200300>
- Cheng, Y. H. (2014). Dissertation grant proposals as "writing games": An exploratory study of two L2 graduate students' experiences. *English for Specific Purposes*, 36, 74-84. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.07.001>
- Chois, P., Guerrero Jiménez, H. I. y Brambila Limón, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: Revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a09>
- Chois, P. y Narváez-Cardona, E. (2023). Escribir para investigar: experiencias transformadoras en posgrados en Salud. *Educación Médica*, 24(6), 100837. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2023.100837>
- Chong, S. W. y Mason, S. (2021). Demystifying the process of scholarly peer-review: an autoethnographic investigation of feedback literacy of two award-winning peer reviewers. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00951-2>
- Colombo, L. (2016). Ayudas pedagógicas para la revisión de la literatura en el posgrado. En G. Bañales Faz, N. A. Vega López y M. Castelló Badia (Coord.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Manual de buenas prácticas basadas en la investigación* (pp. 257-280). SM. [http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem\\_docs/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf](http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_docs/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf)

- Colombo, L. M., Bruno, D. S. y Silva, V. S. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis educativa*, 24(3), 1-13. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240310>
- Colombo, L., Iglesias, A., Kiler, M., y Saez, V. (2022). Grupos de escritura en el postgrado: experiencias de tesis. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 32(1), 163-172. <http://dx.doi.org/10.37177/unicen/eb32-322>
- Cui, W. (2019). Teaching for Transfer to First-Year L2 Writers. *Journal of International Students*, 9(4), 1115-1133. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i4.755>
- Ding, H. (2008). The use of cognitive and social apprenticeship to teach a disciplinary genre: Initiation of graduate students into NIH grant writing. *Written communication*, 25(1), 3-52.
- Douglas, A. S. (2023). Engaging doctoral students in networking opportunities: a relational approach to doctoral study. *Teaching in Higher Education*, 28(2), 322-338. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1808611>
- Driscoll, D. L., Paszek, J., Gorzelsky, G., Hayes, C. L. y Jones, E. (2020). Genre knowledge and writing development: Results from the writing transfer project. *Written Communication*, 37(1), 69-103. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0741088319882313>
- Driscoll, D. L. y Cui, W. (2021). Visible and Invisible Transfer: A Longitudinal Investigation of Learning to Write and Transfer across Five Years. *College Composition and Communication*, 73(2), 229-260.
- Estupiñán, M. C., Arias, G. O., y Pinto, M. A. S. (2020). Un estudio lexicométrico a la escritura de los aspirantes a un postgrado en lingüística. *Lingüística y literatura*, (77), 33-53. <https://www.redalyc.org/journal/4765/476569498002/476569498002.pdf>
- Giraldo-Giraldo, C. (2020). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 173-192. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9633>
- Heron, M., Gravett, K. y Yakovchuk, N. (2021). Publishing and flourishing: Writing for desire in higher education. *Higher Education Research & Development*, 40(3), 538-551. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1773770>
- Hill, J., Berlin, K., Choate, J., Cravens-Brown, L., McKendrick-Calder, L. y Smith, S. (2023). Emotions Experienced by Instructors Delivering Written Feedback and Dialogic Feed-Forward. *Teaching and Learning Inquiry*, 11, 1-21. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/TLI/article/view/75900>
- Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Jiménez Marata, A. M. (2019). El laberinto de la escritura científica. Redacción y publicación de ciencias sociales en Cuba. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(1), 100-111. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&id=S2308-01322019000100100](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&id=S2308-01322019000100100)
- Johnson, M. D. (2023). Formal Genre-Specific Knowledge as a Resource-Dispersing Feature of Task Complexity. *Languages*, 8(1), 64. <https://doi.org/10.3390/languages8010064>
- Kamler, B. (2008). Rethinking doctoral publication practices: Writing from and beyond the thesis. *Studies in higher education*, 33(3), 283-294. <https://doi.org/10.1080/03075070802049236>
- Kinney, T., Snyder-Yuly, J. y Martinez, S. (2019). Cultivating graduate writing groups as communities of practice: A call to action for the writing center. *Praxis: A Writing Center Journal*, 16(3), 16-24. <http://dx.doi.org/10.26153/tsw/3175>
- Lea, M. y Street, B. (2006). The 'academic literacies' model: Theory and applications, *Theory into practice*, 45(4), 368-377. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504\\_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11)
- Lee, I. (2022). Developments in classroom-based research on L2 writing. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(4), 551-574. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2022.12.4.2>
- Leshem, S. (2020). Identity formations of doctoral students on the route to achieving their doctorate. *Issues in Educational Research*, 30(1), 169-186. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.085953915040529>
- Lillis, T. (2018). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido. *Signo y pensamiento*, 36(71), 68-83. <http://dx.doi.org/10.11144/javeriana.syp36-71.rree>
- López, E. y Paz, J. C. S. (2019). El género ponencia en los niveles de grado y posgrado: Análisis contrastivo de producciones de dos comunidades discursivas. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(11), 116-138. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2001>
- Martínez-Posada, G. H. (2022). La biografía narrativa: el maestro y su contexto. *Panorama*, 16(31), 286-299. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i2>

- McCune, V. (2021). Academic identities in contemporary higher education: sustaining identities that value teaching. *Teaching in Higher Education*, 26(1), 20-35. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1632826>
- McGrath, L., Negretti, R. y Nicholls, K. (2019). Hidden expectations: scaffolding subject specialists' genre knowledge of the assignments they set. *Higher Education*, 78(5), 835-853. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00373-9>
- McAlpine, L. y Inouye, K. (2022). PhD graduates in non-academic roles: Harnessing communication knowledge to meet organizational goals. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 13(2), 151-170. <https://doi.org/10.1108/SGPE-05-2021-0044>
- McRell, A. S., Wilson, B. L. y Levkoff, S. E. (2021). Writing skills development for graduate studies and career readiness in science and aging fields: A case study approach. *Frontiers in Public Health*, 9, 727064. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.727064>
- Méndez-Ochaita, M. F., Romero Muñoz, J., Carrasco Altamirano, A., Kent Serna, R. y Brambila Limón, R. (2019). Normas y valores científicos: la ambivalencia percibida en las prácticas de investigación en una universidad pública mexicana. *Sociológica (México)*, 34(98), 111-158. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732019000300111](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732019000300111)
- Méndez-Ochaita, M. F., Romero Muñoz, J., Serrano Acuña, M. y Carrasco Altamirano, A. (2023). Literacidades y entornos de publicación de autoras(es) noveles después del doctorado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(97), 535-561. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662023000200535&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662023000200535&script=sci_abstract)
- Miller, C. R. (2015). Genre as social action (1984), revisited 30 years later (2014). *Letras & Letras*, 31(3), 56-72. <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/30580/16706>
- Mochizuki, N. (2022). Multilingual doctoral students' lived experiences of genre knowledge development through social interactions: Learning writing 'styles' and 'thought processes'. *Journal of English for Academic Purposes*, 60. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101181>
- Molina-Natera, V. y López-Gil, K. S. (2020). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 97-120. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>
- Morán, L., Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2022). Enseñanza virtual de la escritura de posgrado: análisis sobre la evaluación de las prácticas. *Praxis educativa*, 26(1), 2-17. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260105>
- Morell, T. y Pastor Cesteros, S. (2019). Genre pedagogy and bilingual graduate students' academic writing. *Publications*, 7(1), 8. <https://doi.org/10.3390/publications7010008>
- Muñoz Rodríguez, C. E. y Pérez Álvarez, B. E. (2021). Elaboración de una prueba diagnóstico para medir habilidades de escritura académica. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 131-146. <https://doi.org/10.6018/educatio.451751>
- O'Connor, A. y McCurtin, A. (2021). A feedback journey: employing a constructivist approach to the development of feedback literacy among health professional learners. *BMC Medical Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02914-2>
- Pappa, S., Elomaa, M. y Perälä-Littunen, S. (2020). Sources of stress and scholarly identity: The case of international doctoral students of education in Finland. *Higher Education*, 80(1), 173-192. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00473-6>
- Paré, A. (2019). Re-writing the doctorate: New contexts, identities, and genres. *Journal of Second Language Writing*, 43, 80-84. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.08.004>
- Paris, B. M. (2022). Instructors' Perspectives of Challenges and Barriers to Providing Effective Feedback. *Teaching & Learning Inquiry*, 10, 1-13. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.10.3>
- Parra Sandoval, M. C. (2021). Perfil del estudiante universitario latinoamericano. *Unesdoc.unesco.org*. Unesco IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378123>
- Perdomo, B. y Morales, O. A. (2022). Errores y dificultades en la elaboración de las tesis de pre y postgrado del estudiantado peruano: Implicaciones pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 380-400. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.21>
- Pérez Díaz, A. B., López García, J. C. y Buendía Espinosa, A. (2019). El congreso académico como espacio para la formación de investigadores. El caso del Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(83), 1109-1134. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000401109&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000401109&script=sci_arttext)

- Perry, K. (2012). What is Literacy? –A critical overview of sociocultural perspectives. *Journal of Language and Literacy Education [Online]*, 8(1), 50-71. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1008156>
- Plakhotnik, M. S., Rocco, T. S., Gionti, L. A., Munn, S. L. y Collins, J. C. (2019). Addressing the scholarly writing and publication needs of graduate students. En *Scholarly Publishing and Research Methods Across Disciplines* (pp. 298-316). IGI Global.
- Polio, C. (2017). Second language writing development: A research agenda. *Language Teaching*, 50(2), 261-275. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000015>
- Pozzo, M. I. (2020). Reflexões e decisões didáticas sobre práticas do ensino virtual de escrita de tese de pós-graduação. *Revista de Educação*, (19), 69-90. [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/4031](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4031)
- Rabbi, S. (2021). Uptake processes in academic genres: The socialization of an advanced academic writer through feedback activities. *Journal of Response to Writing*, 7(2), 145-173. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/111776>
- Reiff, M. J. y Bawarshi, A. (2011). Tracing discursive resources: How students use prior genre knowledge to negotiate new writing contexts in first-year composition. *Written Communication*, 28(3), 312-337. <https://doi.org/10.1177/0741088311410183>
- Rey-Castillo, M. y Gómez-Zermeño, M. G. (2021). Dificultades en la escritura académica de estudiantes de maestría. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 71-89. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.4>
- Sánchez, V. (septiembre 11 de 2022). El top de los países de la OCDE con mayor número de graduados de doctorados. *Diario La República*. <https://www.larepublica.co/alta-gerencia/los-paises-de-las-ocde-con-mayor-numero-de-graduados-de-doctorados-3440817>
- Schiavinato, N. S. y Cavallini, A. V. (2022). La construcción identitaria de tesis como investigadoras principiantes. Análisis del proceso de escritura del proyecto de tesis desde una perspectiva autoetnográfica. *Praxis educativa*, 26(3), 344-364. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0328-97022022000300344](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0328-97022022000300344)
- Semana. (27 de abril de 2022). *Cada vez hay más doctores y magísteres graduados en Colombia*. Educación. Disponible en: <https://www.semana.com/finanzas/trabajo-y-educacion/articulo/cada-vez-hay-mas-doctores-y-magisteres-graduados-en-colombia/202243/>
- Sierra, L. O. y Mosquera, E. M. (2019). Estructura y movidas de la sección “metodología” en tesis de posgrado de Educación. *Enunciación*, 24(2), 133-151. <http://doi.org/10.14483/22486798.14772>
- Simpson, S. (2013). Systems of writing response: A Brazilian student’s experiences writing for publication in an environmental sciences doctoral program. *Research in the Teaching of English*, 48(2), 228-249. <https://www.jstor.org/stable/24398656>
- Smith, K. G., Girdharry, K. y Gallagher, C. W. (2021). Writing Transfer, Integration, and the Need for the Long Vie. *College Composition y Communication*, 73(1). <https://doi.org/10.58680/ccc202131585>
- Soares Sito, L. y Buesaquillo Zapata, S. V. (2022). “¿No podemos ser como somos nosotros en realidad?”: Construcción de conocimientos, escritura e identidad. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 23(2), 161-185. <https://doi.org/10.26512/les.v23i2.43481>
- Solé, I., Castelló, M. y Teberosky, A. (2012). Estrategias de comunicación académica en postgrado universitario. En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (Eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. The WAC Clearinghouse. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2012.0346.2.32>
- Stouck, J. y Walter, L. (2020). Graduate Transitions: Canadian Master’s and PhD writing Experiences. *Discourse and Writing/Rédactologie*, 30, 264-289. <https://journals.sfu.ca/dwr/index.php/dwr/article/view/853>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Vélez, A. H. (2020). La identidad epistemológica de los estudiantes de doctorado en Educación. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, (11), 816. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103290>
- Viriya, C. y Wasanasomsithi, P. (2017). The effect of the genre awareness approach on development of writing ability. *International Forum of Teaching and Studies*, 13(1), 11-22. American Scholars Press, Inc. <http://americanscholarspress.us/journals/IFST/pdf/IFOTS-1-2017/IFOTS-v13n1-art2.pdf>
- Winfield, A., Topete, C. y Cuéllar, M. (2014). Desafíos de la organización de grupos de investigación científica, procesos de formación y producción escrita: casos de Brasil y México. *Innovación educativa*, 14(65), 81-98. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732014000200006&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732014000200006&script=sci_arttext)

- Winstone, N. E., Kieran, B. y Carless, D. (2022). Discipline-specific feedback literacies: A framework for curriculum design. *Higher Education*, 83(1), 57-77. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00632-0>
- Yang, L., Wu, Y., Liang, Y. y Yang, M. (2023). Unpacking the Complexities of Emotional Responses to External Feedback, Internal Feedback Orientation and Emotion Regulation in Higher Education: A Qualitative Exploration. *Systems*, 11(6), 315. <https://doi.org/10.3390/systems11060315>
- Yu, S. y Jiang, L. (2022). Doctoral students' engagement with journal reviewers' feedback on academic writing. *Studies in Continuing Education*, 44(1), 87-104. <https://doi.org/10.1080/0158037x.2020.1781610>
- Zhang, T. y Zhang, L. J. (2021). Taking stock of a genre-based pedagogy: sustaining the development of EFL students' knowledge of the elements in argumentation and writing improvement. *Sustainability*, 13(21), 11616. <https://doi.org/10.3390/su132111616>
- Zhang, Y. y Issra, P. (2022). Integrating genre with ethnography as methodology in understanding L2 writing instruction in a Chinese university. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00131-y>

**Anexo 1.** Demandas específicas de la escritura en los programas de posgrado contexto de las experiencias

Rasgos y demandas específicos	Universidad 1	Universidad 2
Tipo de institución	Pública	Pública
Año de fundación de la institución	1827	1945
Ubicación	Ciudad capital de la región Una sede en otro municipio del departamento	Sede principal en la ciudad capital de la región Nueve sedes en el resto del departamento
Población estudiantil	Para el periodo 2023-2, 16 038 estudiantes	Para el año 2021, 18 000 estudiantes en la sede de la ciudad capital y cerca de 12 500 en las demás sedes
Nombre del programa	Maestría en educación	Doctorado en educación
Año de fundación del programa	2005	2005
Duración del programa	Cuatro (4) semestres – 2 años	Ocho (8) semestres - 4 años
Requisitos de grado asociados a la escritura	Ponencia en evento internacional Artículo de investigación sometido en revista Presentación del informe final de trabajo de grado en autoría individual	Escritura de tres exámenes de candidatura que pueden ser derivados de trabajos finales de los seminarios y evaluados por pares externos o tres publicaciones resultado de ponencias nacionales o internacionales, capítulos de libro o artículos de revista científica indexada o no indexada. Presentación de la tesis como autoría individual
Roles de la autora trabajando con la escritura	Orientadora de seminarios de investigación en la línea de Pedagogía de la lectura y la escritura. Asesora de trabajo de grado	Orientadora de seminarios de investigación y seminarios teóricos Tutora de tesis

**Fuente.** Elaboración propia