

Incidencia de las trayectorias disciplinares en la escritura en el posgrado: la perspectiva de los estudiantes

María Isabel Pozzo¹

Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 2000, Argentina

Resumen: La formación pedagógica de graduados universitarios está mudando de cursos de grado hacia carreras de posgrado para profesionales de distintas carreras e instituciones. Este desplazamiento exige producción de conocimiento escrito de alto nivel. En tanto el abordaje de la escritura varía en las diversas disciplinas, relevamos el efecto percibido de dicha diversidad en las prácticas de escritura en la Maestría en docencia universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional de Argentina, sede Rosario. Para ello, implementamos un cuestionario acerca de las percepciones sobre las dificultades asociadas con la escritura en general y según su carrera de procedencia en particular. Los resultados muestran escasa o nula coincidencia de los graduados de una misma disciplina. Esas diferencias indican que: las trayectorias no presentan una incidencia homogénea desde la perspectiva de los estudiantes de posgrado y que las trayectorias disciplinares son fenómenos complejos, según el recorrido desde la graduación hasta el posgrado.

Palabras-clave: Trayectorias disciplinares; Escritura; Posgrado; Estudiantes

Título: Incidência de trajetórias disciplinares na escrita de pós-graduação: a perspectiva dos estudantes

Resumo: A formação pedagógica de graduados universitários está se movendo de cursos de graduação para a pós-graduação para profissionais de diferentes carreiras e instituições. Essa mudança traz consigo à exigência de produzir conhecimento escrito de alto nível. Enquanto a abordagem da escrita varia nas diferentes disciplinas, pretendemos revelar o efeito percebido dessa diversidade de trajetórias acadêmicas nas práticas de escrita do Mestrado em ensino universitário da Universidade Tecnológica Nacional na Rosario, Argentina. Para preencher esse objetivo, implementamos um questionário sobre as percepções das dificuldades associadas à escrita em geral e de acordo com sua carreira de origem em particular. Os resultados mostram pouca ou nenhuma coincidência entre os graduados da mesma disciplina. Essas diferenças indicam que: as trajetórias não apresentam uma incidência homogênea do ponto de vista dos alunos de pós-graduação, e que as trajetórias disciplinares são fenômenos complexos, de acordo com as rotas percorridas desde a graduação até a pós-graduação.

Palavras-chave: Trajetórias disciplinares; Escrita; Pós-graduação; Estudiantes.

¹ Profesora, Licenciada y Doctora en Ciencias de La Educación (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), Magister por la Universidad de Barcelona, España. Lugar de trabajo: Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0186-0910>
E-mail: pozzo@irice-conicet.gov.ar

Title: Incidence of disciplinary trajectories in postgraduate writing: the students' perspective

Abstract: The pedagogical training of non-teaching university graduates is moving from undergraduate courses towards graduate careers for professionals from different careers and institutions. This shift implies the requirement of producing high level written knowledge. Since writing approach varies in the different disciplines, we intend to reveal the perceived effect of the diversity of academic paths in the writing practices at the National Technological University's "Master Degree in University Teaching" in Rosario, Argentina. To fulfill this objective we implemented a questionnaire to elicit the students' perceptions about the difficulties associated with writing in general, and according to their career of origin in particular. The results show no or little coincidence among graduates of the same discipline. These differences indicate: that the trajectories do not have a homogeneous incidence from the perspective of postgraduate students, and that disciplinary trajectories are complex phenomena, according to the experiences undergone since graduation.

Keywords: Disciplinary trajectories; Writing; Postgraduate; Students.

Introducción

El presente estudio

La formación pedagógica de graduados no docentes está mudando de ciclos específicos en el grado hacia carreras de posgrado. Este desplazamiento trae aparejado demandas propias del nivel cuaternario, fundamentalmente asociadas con el requisito de producción de conocimiento escrito de alto nivel (MENDOZA RAMOS, 2014). Si bien la escritura constituye una faceta fundamental de la vida académica, su abordaje varía en las diversas disciplinas. Efectivamente, estas conforman comunidades discursivas, compuestas por personas que comparten actividades, conocimientos, valores, en las cuales se visualizan modos de emplear la escritura según fines compartidos (SWALES, 1990). El despliegue de las peculiaridades disciplinares en torno a comunidades discursivas que abarcan las carreras de grado, el posgrado y el ejercicio profesional, incluyendo la docencia en la especialidad, es lo que aquí denominamos "trayectorias disciplinares".

La confluencia de profesionales de diversas carreras e instituciones es, precisamente, otra característica de estos posgrados centrados en proporcionar formación pedagógica. Son interdisciplinarios en un doble sentido: en cuanto al tipo de abordaje que recibe el objeto de estudio de la Maestría –la docencia universitaria– y por la perspectiva que pretende promover valiéndose de la diversidad disciplinar de sus cursantes. En términos operativos, adoptamos la definición de interdisciplinariedad de Lenoir (2013), que "en sentido estricto, designa las interacciones eficaces tejidas entre dos o más disciplinas y sus conceptos, sus procedimientos metodológicos, técnicas, etc. Por lo tanto, no es compatible con ninguna perspectiva acumulativa, porque impone interacciones reales." (p. 61).

En este marco, el objetivo general de este estudio es describir el efecto percibido de las diversas trayectorias disciplinares en las prácticas de escritura de los cursantes de una carrera de posgrado en educación; es decir, la incidencia de las primeras en las segundas desde la perspectiva de los estudiantes. Esta problemática es abordada en la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) de Argentina, específicamente en la Facultad Regional Rosario (GIOFFREDO y POZZO, 2015) adoptada como caso. En el contexto investigado, los cursantes o estudiantes son profesionales egresados de distintas carreras que cursan la Maestría mencionada. A través de tres objetivos específicos se relevan, desde la perspectiva de los cursantes: a) las tradiciones de las diversas carreras en torno a las prácticas de escritura, tanto en la formación de grado (a1) como en el desempeño como docente universitario en su especialidad (a2); b) la incidencia que el cursado de la Maestría ha tenido en el aprendizaje de la escritura, y c) las concepciones implícitas acerca de la forma en que se aprende a escribir la tesis, siempre desde la perspectiva de los estudiantes.

Por medio de este objetivo pretendemos contribuir: a los estudios sobre las percepciones de los estudiantes de posgrado, mayoritariamente referidos al *feedback* en la escritura (CAN y WALKER, 2011); a la exploración de otros factores intervinientes en las dificultades escriturarias en el posgrado, superando la predominancia didáctica (JIMÉNEZ Y WEST y GOKALP, 2011); y al conocimiento de la incidencia de las trayectorias académicas en la escritura de un Plan de tesis de posgrado, hasta ahora investigado con monografías (NOTHSTEIN y VALENTE, 2016).

Las trayectorias disciplinares

Según se anticipó en la sección previa, las trayectorias disciplinares son recorridos académicos complejos marcados por la especificidad de una disciplina que por lo general coincide con una carrera universitaria. Entre sus especificidades se encuentra la forma en que se justifica frente a la comunidad científica el conocimiento que se ha producido (CARLINO, 2006). Esto es, los métodos de validación empírica variarán según la comunidad discursiva que lo utiliza, que a su vez difiere en el modo en que aquella disciplina argumenta por escrito sus afirmaciones.

Arnoux et al. (2004) también refieren a los maestrandos con diversidad de carreras de procedencia, quienes deben adaptarse a la cultura académica dominante en el posgrado, que, en muchos casos, no es necesariamente la que han transitado en el grado. Así, por ejemplo, en el ámbito de enfermería, existen diferentes formas de abordar una tesis. Como enumeran Lundgren y Robertsson (2013), puede orientarse hacia determinada labor, involucrando, por ejemplo, un estudio de casos, el diseño de un programa de educación para la salud o pautas de la enfermería clínica. De manera alternativa, puede orientarse específicamente a la investigación, por ejemplo, al revisar literatura sobre el tema

seleccionado o realizar un proyecto de investigación formal. Según Llaurando-Serra et al. (2018), la tarea de escribir una tesis de Licenciatura puede contribuir al logro de un mejor desempeño de la enfermera, ayudándola a integrar aquellas evidencias y datos obtenidos en el trabajo empírico a su ejercicio profesional. No obstante, sigue existiendo una percepción sobre la investigación como una actividad que no tiene incumbencia en las tareas diarias y cotidianas de la enfermería. Consecuentemente, la escritura de una tesis de Licenciatura puede ser considerada como una contribución pequeña a la futura práctica profesional (GALLART et al., 2015).

En el caso de las Ingenierías, sus modelos de comunicación propios incluyen por ejemplo, un reporte de prácticas o de laboratorio, la definición de un mecanismo, un proyecto de desarrollo tecnológico. Por otra parte, Solís Carcaño y Arcudia Abad (2010) concluyen a partir de una investigación con estudiantes de Ingeniería de una Universidad mejicana que

la mayoría de los estudiantes presentan preferencias hacia las formas de aprender activa, sensitiva, visual y secuencial, las cuales se podrían denominar como típicas de los estudiantes de ingeniería. Parece ser que el tipo de habilidades que son necesarias en un ingeniero hace que la mayoría de los que eligen esta profesión tengan inclinación por: hacer cosas, basarse en lo que perciben sus sentidos, preferir lo que ven, por encima de lo que es transmitido por medio del lenguaje, y realizar las cosas paso a paso de manera organizada (p. 33).

A partir de este estilo de aprendizaje, Flores concluye que los ingenieros prefieren aprender por medio de la práctica, del uso de modelos y la secuencia de instrucciones. En cambio, los cursos tradicionales referidos a la lengua materna (entre los que podríamos ubicar a los talleres de tesis), apelan a estilos reflexivos, intuitivos, verbales y globales, que se adaptan más a la preferencia de los estudiantes de las ciencias sociales y humanidades. Diversos estudios muestran que existen diferencias entre la escritura de los alumnos de ingeniería y la de quienes estudian humanidades; es decir, lo aprendido en niveles anteriores no garantiza ser lo precisado para los subsiguientes (WALKER, 1999) y por ende no se podría impartir cursos generales de redacción a todas las áreas del conocimiento. En base a ello, un estudio realizado por Flores comparando producciones escritas de estudiantes de Ingenierías y Sociales partía de esperar que los alumnos con más experiencias de escritura en su área de estudio (ciencias sociales) se diferenciarían ampliamente de quienes suele creerse que no requieren tanto de la escritura (ingeniería), sino de la habilidad de representar el conocimiento por medio de símbolos y diagramas. Sin embargo, los participantes no alcanzaron un porcentaje adecuado, conforme a las expectativas, independientemente del área de conocimiento de la cual provinieran.

Además de la interdisciplinariedad, que es el foco del presente estudio, cabe mencionar otro rasgo central de los posgrados actuales de Argentina, que contribuyen a moldear las trayectorias disciplinares: su internacionalización. Si bien no es una variable

incluida en este trabajo, otros estudios (NOTHSTEIN y VALENTE, 2016) refieren a alumnos extranjeros cuya formación ha privilegiado la producción de ciertos géneros mientras que otros han sido menos frecuentados. Así, partir del ensayo como el género más frecuente en su formación de grado, implica transferir sus rasgos enunciativos y estilísticos a la monografía que aquí predomina. Los autores concluyen, sin embargo, que esa frecuentación no implica que no haya características puntuales que trabajar para lograr un mayor afianzamiento en su dominio.

Por último, Zhizhko (2014) resalta diferencias entre los estudiantes en relación con sus edades, status social, formaciones previas, habilidades, etc., diferencias que requieren situar la problemática de la lectoescritura académica desde un paradigma histórico-cultural.

De entre los rasgos mencionados, el presente estudio se focaliza en la perspectiva de los propios protagonistas, los estudiantes de posgrado. Esta aparece ligada a la noción de *percepción*, originariamente proveniente de la psicología de la Gestalt, entendida como un proceso de formación de representaciones mentales, cuya función es realizar abstracciones a través de las cualidades que definen lo esencial de la realidad externa (OVIEDO, 2004, p.96). Sin embargo, su uso trasciende dicha postura psicológica y es adoptada extensivamente, desde fines de la década del sesenta del siglo pasado, superando el mero análisis de prácticas visibles para entenderlas como productos complejos derivados de una trama de valores y creencias fundados en concepciones construidas a lo largo de la vida (PIRELLA et al., 2019). Hasta el momento, el estudio de las percepciones ha sido aplicado a instituciones universitarias y a la forma que conciben la enseñanza de la escritura (CARLINO, 2009). Desde una perspectiva relacional, existen estudios sobre la incidencia de las representaciones sociales del escritor asociadas a la tarea que emprende, a su rol como escritor y a la institución en la que el escrito circulará (CASSANY, 1999; DI STEFANO & PEREIRA, 2004). Más allá del estudio de las percepciones, abundan los estudios que condicionan la disciplina de origen con la forma de desarrollar los distintos géneros académicos (KUTEEVA & NEGRETTI, 2016). Faltan, en cambio, investigaciones en las que los estudiantes de posgrado asocien sus destrezas de escritura con la carrera de origen, de interés por el efecto predictor de éxito que dichas percepciones pueden tener.

Método

El instrumento

Para cumplimentar los objetivos propuestos implementamos un cuestionario diseñado ad hoc acerca de las percepciones sobre las experiencias asociadas con la escritura en general y según su carrera de procedencia en particular. El mismo consta de preguntas cerradas seguidas de una abierta que solicita obligatoriamente justificar las respuestas, complementariedad que lo tornó altamente fructífero (POZZO et al., 2018). A continuación, su transcripción:

Cuestionario para Maestrandos en Docencia Universitaria

Estimado/a cursante: a lo largo de la Maestría usted ha tenido que escribir trabajos finales para cada seminario. Al respecto, le agradeceré responder las siguientes preguntas que ayudarán a acompañar mejor la escritura de la tesis.

Desde ya muchas gracias,

Dra. María Isabel Pozzo

Profesora del Seminario de Tesis

Maestría en Docencia Universitaria

UTN Facultad Regional Rosario

I- PERFIL PERSONAL

Título/s *

Año/s en que culminó su/s carrera/s *

Edad *

1. Menos de 30 años
2. 30 a 40 años
3. 41 a 50 años
4. 51 a 60 años
5. 61 años o más

Sexo *

Femenino

Masculino

Año en que inició la Maestría*

1. Antes de 2014
2. 2014
3. 2015
4. 2017
5. 2018

Institución y ciudad donde cursa la Maestría *

Seminario/s de la Maestría que adeuda rendir

II- SU EXPERIENCIA COMO CURSANTE DE LA MAESTRÍA

1- Para usted, escribir en la Maestría ha sido: *

1. Fácil
2. Más o menos fácil
3. Ni fácil ni difícil
4. Bastante difícil
5. Difícil

Justifique su respuesta *

2- ¿Piensa que su carrera de grado le ayudó o le dificultó la escritura? *

1. Me ayudó mucho
2. Me ayudó poco

3. No me ayudó nada
4. Me obstaculizó
5. Ni me ayudó ni me obstaculizó

Justifique la respuesta (por qué, de qué modo, etc.) *

3- ¿Siente que el cursado de la Maestría ha colaborado para que usted mejore la escritura? *

1. Sí
2. No
3. Parcialmente

Justifique la respuesta (por qué, de qué modo, etc.) *

4- Tras la presentación de los trabajos finales de la Maestría, ¿recibió de parte de los docentes... *

	En todos los Seminarios	En algunos	En ninguno
correcciones?			
solo la calificación?			
correcciones y la calificación?			
ni correcciones ni la calificación?			

5- ¿En qué punto (por incipiente que sea) de la escritura del Plan de Tesis o la Tesis se encuentra? *

6- ¿Qué dificultades (si alguna) tiene para escribir el Plan de Tesis o la Tesis? *

III- SU EXPERIENCIA EN SU CARRERA DE GRADO

1- Describa las prácticas de escritura en su carrera de grado *

2- Indique la forma en que rindió las materias en su carrera de grado: *

	En todas las materias	En casi todas	En algunas	En ninguna
con trabajo escrito				
con exposición oral				
con ambos				

IV- SU EXPERIENCIA COMO DOCENTE UNIVERSITARIO/A

1- En su práctica de docente universitario/a, ¿usted escribe...

	Siempre	A veces	Nunca
materiales de cátedra?			
resúmenes para congreso?			
ponencias para congresos?			
artículos para revistas?			
libros?			

2- ¿Cómo evalúa a sus alumnos?

	Siempre	A veces	Nunca
Con trabajos escritos			
Con exposición oral			
Oral y escrito			

¿Algún otro comentario que desee realizar sobre los temas consultados?

Los dos primeros objetivos específicos se recaban en tres secciones del cuestionario. El tercero se releva a través de indicios que aparecen en las distintas respuestas. Otras informaciones que recaba el cuestionario comprenden: las prácticas de enseñanza que implementa la Maestría elegida en torno al tema (preguntas II.3 y II.4) y las dificultades en la escritura académica (pregunta II.6).

La unidad de análisis

El cuestionario fue implementado en la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional –UTN–, Facultad Regional Rosario, una de las sedes de dicha universidad argentina en las que se dicta la Maestría. Según su propia documentación reglamentaria

tiene como propósito el estudio de los problemas que refieren a las múltiples facetas que en la actualidad conciernen a la educación superior. El conjunto de aspectos relativos a este nivel de enseñanza configura un campo de estudio complejo y diverso que trasciende el ámbito propiamente educativo en razón del necesario vínculo de las instituciones con su entorno social, político y cultural. (UTN, 2012, p. 4)

A partir de la necesidad de revisar la propuesta, el Consejo Superior de la Universidad aprueba la Actualización curricular en el año 2012. El mismo configuró el Plan de Estudios del año 2014. Aunque no supuso grandes cambios en términos curriculares, implicó una renovación casi total de la planta docente. Por esta razón, la descripción de los respondentes contempla especialmente el año de inicio de la carrera.

Con respecto al tema abordado en el presente artículo, el documento expresa:

Asimismo, en el caso particular de esta carrera, es preciso considerar que los ingresantes provienen de diversas ramas del conocimiento, no solamente de las ingenierías, y que cuentan con diferentes formaciones disciplinares y profesionales, en las cuales los desarrollos políticos, organizacionales y pedagógicos no siempre han sido abordados en las carreras de procedencia. (UTN, 2012, p. 4-5)

El Programa consta de 19 Seminarios, agrupados en tres ejes (Tabla 1), que se van intercalando a lo largo del cursado (Tabla 2).

Tabla 1 - Organización curricular de la Maestría en Docencia Universitaria de UTN, por ejes

Orden	Nombre de los Seminarios	Eje
1	La universidad en el contexto político, social y económico	Político-institucional
2	Políticas y planeamiento de la educación universitaria	
9	La universidad como organización	
4	Tecnologías y sistemas multimediales para la enseñanza	Pedagógico-didáctico
5	Perspectivas actuales de las teorías del aprendizaje	
6	Problemas contemporáneos de la educación universitaria	
7	Estudios comparados en la educación universitaria	
8	Teoría y diseño del currículum universitario	
10	Didáctica universitaria	
11	Estrategias de enseñanza	
12	Enseñanza, formación y práctica docente	
13	Evaluación de los aprendizajes	
15	Pedagogía universitaria	
14	Seminario Final de Integración	
3	Concepciones epistemológicas sobre la ciencia y la tecnología	
16	Epistemología	
17	Metodología de la investigación	
18	Enfoques actuales de la investigación educativa. Estudio de casos.	
19	Seminario de Tesis	

Fuente: Adaptado de UTN, 2012

Tabla 2 - Organización curricular de la Maestría en Docencia Universitaria de UTN, por orden cronológico

Orden	Nombre de los Seminarios	Eje
1	La universidad en el contexto político, social y económico	Político-institucional
2	Políticas y planeamiento de la educación universitaria	
3	Concepciones epistemológicas sobre la ciencia y la tecnología	Epistemológico- metodológico
4	Tecnologías y sistemas multimediales para la enseñanza	Pedagógico-didáctico
5	Perspectivas actuales de las teorías del aprendizaje	
6	Problemas contemporáneos de la educación universitaria	
7	Estudios comparados en la educación universitaria	
8	Teoría y diseño del currículum universitario	
9	La universidad como organización	Político-institucional
10	Didáctica universitaria	Pedagógico-didáctico
11	Estrategias de enseñanza	
12	Enseñanza, formación y práctica docente	
13	Evaluación de los aprendizajes	
14	Seminario Final de Integración	Epistemológico- metodológico

15	Pedagogía universitaria	Pedagógico-didáctico
16	Epistemología	Epistemológico- metodológico
17	Metodología de la investigación	
18	Enfoques actuales de la investigación educativa. Estudio de casos.	
19	Seminario de Tesis	

Fuente: Adaptado de UTN, 2012

Los informantes

El cuestionario fue administrado a 13 cursantes de la mencionada Maestría, casi al cabo del cursado total, durante los dos últimos seminarios consagrados a la tesis (Tabla 2). En tal sentido, son estudiantes de la Maestría, pero al tratarse del posgrado, estos estudiantes son a su vez profesionales en sus áreas específicas. Desde el punto de vista metodológico, constituye una muestra teórica no probabilística de cursantes que aceptaron proporcionar sus respuestas para la investigación. Vale decir, no se pretende alcanzar un gran número con intenciones de generalizar a la población total, sino de conocer en profundidad a los participantes del estudio. El mismo contó con el aval de las autoridades institucionales de acuerdo a sus procedimientos éticos.

El perfil profesional de los respondentes se compone de: 4 graduados de Ciencias Exactas, 6 del área de la Salud y 3 del área de Sociales, cuyas carreras de grado se detallan en la Tabla 3 y dan cuenta de la variedad antes referida.

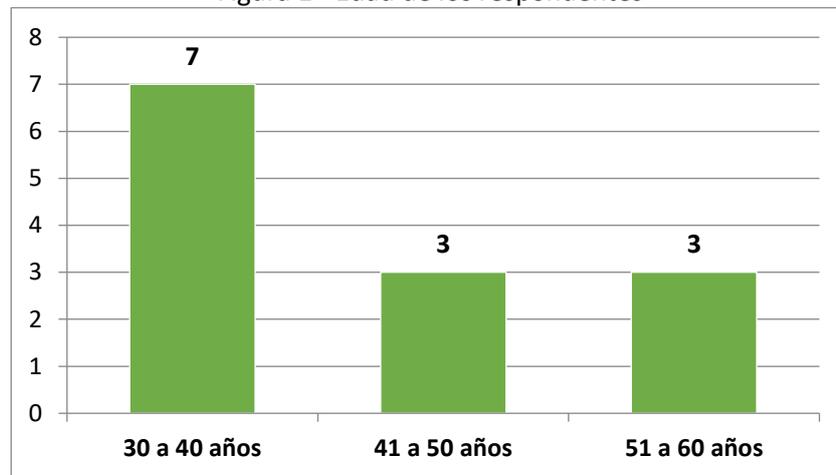
Tabla 3 - Respondentes por carrera y área de conocimiento

Nº de respondentes	Carrera	Área de conocimiento
3	Ingeniería en sistemas	Ciencias Exactas
1	Ingeniería civil	
2	Medicina	Salud
2	Enfermería	
1	Kinesiología y Fisiatría	
1	Nutrición	
1	Filosofía	Ciencias Sociales
1	Ciencia Política	
1	Psicología	

Fuente: elaboración propia

En cuanto a edad, todos tienen más de 30 años, con una mayoría de 30 a 40 años (Figura 1).

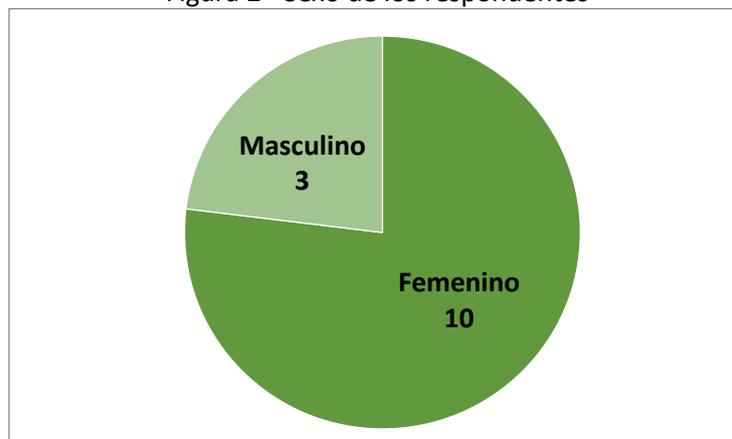
Figura 1 - Edad de los respondentes



Fuente: elaboración propia

Se trata de un grupo mayoritariamente femenino, con más de la tres cuarta parte de mujeres (Figura 2).

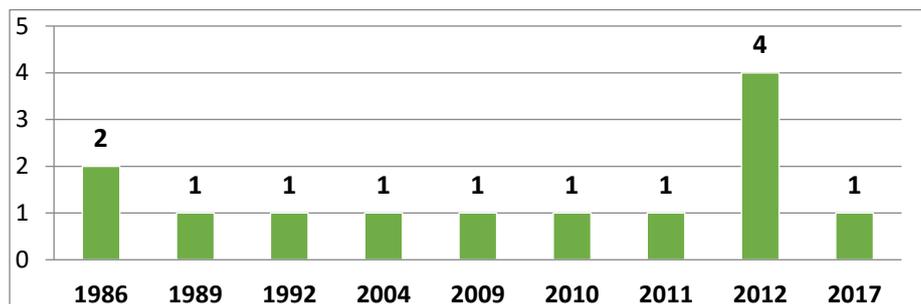
Figura 2 - Sexo de los respondentes



Fuente: elaboración propia

Presentan una gran variedad en cuanto al año en que culminaron sus estudios de grado, abarcando un lapso de más de treinta años desde 1986 a 2017 (Figura 3).

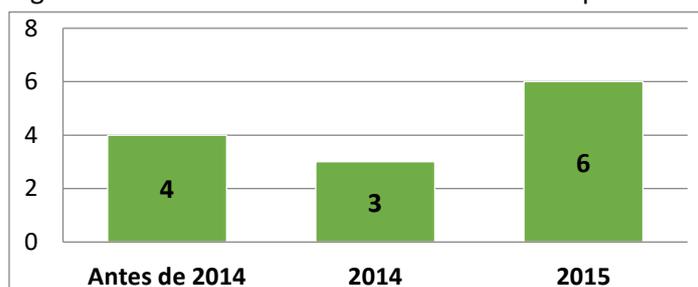
Figura 3 - Año de finalización de la carrera de grado de los respondientes



Fuente: elaboración propia

Con respecto al año en que comenzaron la Maestría, la mayoría (6) la comenzó en el 2015, a posteriori de la reforma del Plan de Estudios del año 2014. Se distribuyen casi en partes iguales los que la iniciaron en dicho año, y antes del mismo (Figura 4).

Figura 4 - Año de inicio de la Maestría de los respondientes



Fuente: elaboración propia

Se puede decir que es un grupo que ha tenido buen desempeño en tanto no adeudan trabajos finales de los Seminarios o solo los últimos. Por lo que se indaga en la Pregunta 5: ¿En qué punto (por incipiente que sea) de la escritura del Plan de Tesis o la Tesis se encuentra?, se encuentran todos transitando la escritura del Plan de Tesis, excepto dos de los ingenieros, que dicen no haber empezado aún. En virtud de tal situación, evitamos englobarlos bajo la denominación de tesistas.

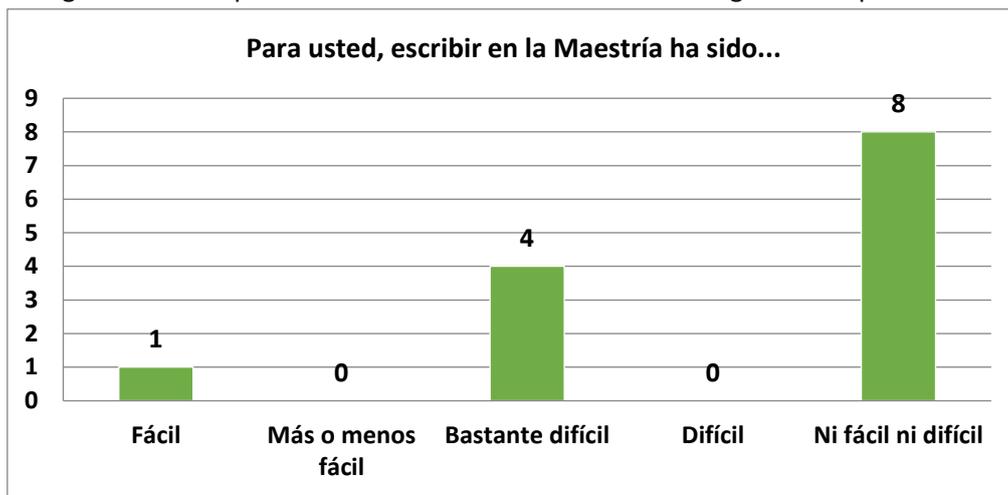
Resultados y análisis

El diagnóstico de partida

La primera pregunta de contenido (II.1) indaga la *percepción de los cursantes acerca de su dificultad/facilidad para escribir en la Maestría*. En su mayoría han respondido que no

les ha resultado ni fácil ni difícil escribir (Figura 5). Esto condice con que no adeudan trabajos o solo los últimos, según mencionáramos al referirnos al perfil. Sin embargo, 4 respondientes la consideran bastante difícil y solo 1, fácil. Al examinar quiénes son en cada caso (Tabla 4), los que la consideran bastante difícil son 2 ingenieros, 1 médico y 1 enfermero, lo que no representa la totalidad de los cursantes de la misma especialidad. Quien la describe como fácil es la egresada de Ciencia Política, hecho este que condice con la revisión de la literatura. En síntesis, la evaluación fácil-difícil no arroja una definida asociación por carreras.

Figura 5 - Concepción sobre la dificultad en la escritura según los respondientes



Fuente: elaboración propia

Tabla 4 - Percepción sobre la dificultad en la escritura según los respondientes por carreras

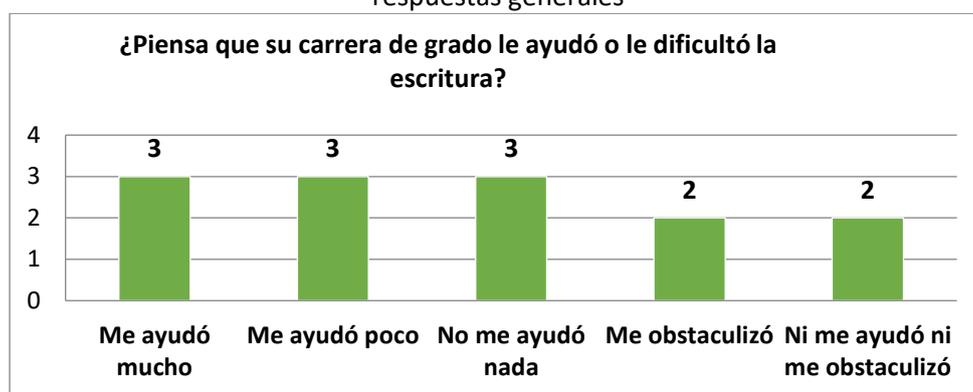
Carreras y nº de respondientes	Percepción de Dificultad				
	Fácil	Más o menos fácil	Bastante difícil	Difícil	Ni fácil ni difícil
Ingeniería:4			2		2
Medicina: 2			1		1
Enfermería: 2			1		1
Kinesiología: 1					1
Nutrición: 1					1
Filosofía: 1					1
Ca. Política: 1	1				
Psicología: 1					1

Fuente: elaboración propia

La mirada retrospectiva, hacia la carrera de grado

Para relevar la percepción acerca de la incidencia de la carrera de grado en la dificultad/facilidad para la escritura -indagada en la pregunta anterior-, la siguiente (II.2) plantea: *¿Piensa que su carrera de grado le ayudó o le dificultó la escritura en la Maestría?* En el conjunto, las respuestas se distribuyen casi por igual en cada una de las categorías propuestas (Figura 6).

Figura 6 - Percepción acerca de la incidencia de la carrera en las prácticas de escritura: respuestas generales



Fuente: elaboración propia

En el detalle por carrera (Tabla 5), tampoco se observan polarizaciones. Sin embargo, la predominancia se inclina hacia lo negativo, excepto por 2 de Sociales y la respondente de Nutrición que consideran que le ayudó mucho, tal como se sostiene en la literatura.

Tabla 5 - Percepción acerca de la incidencia de la carrera en las prácticas de escritura: respuestas por carrera

Carreras y nº de respondentes	Me ayudó mucho	Me ayudó poco	No me ayudó nada	Me obstaculizó	Ni me ayudó ni me obstaculizó
Ingeniería: 4			2	1	1
Medicina: 2		1		1	
Enfermería: 2		1	1		
Kinesiología: 1					1
Nutrición: 1	1				
Filosofía: 1	1				

Ca. Política: 1	1
Psicología: 1	1

Fuente: elaboración propia

Por su parte, las respuestas abiertas proporcionan argumentos similares a los vertidos en el encuadre teórico inicial. De los 3 *Ingenieros en Sistema*, dos eligieron las opciones: “No me ayudó nada” y uno: “Me obstaculizó”. Los dos primeros lo argumentaron diciendo, respectivamente:

- *“No tenemos materias donde se escriba, argumente, justifique”, y*
- *“En la carrera no solíamos escribir trabajos que se estilan en la maestría en docencia y la temática se aleja bastante.”*
- El que aludió obstaculizarlo dijo: *“No tuve ningún tipo de formación sobre escritura, es una carrera en su mayor parte, práctica”*
- El ingeniero civil atenuó opinando: “Ni me obstaculizó ni me ayudó”, al igual que el Licenciado en Kinesiología.

Las *enfermeras* se expresaron también negativamente, aunque con diferentes argumentos:

- La que sostuvo que la ayudó poco argumentó: *“porque los seminarios específicos sobre cuestiones específicas sobre educación. Con otro tipo de lectura”*.
- Por su parte, la que sostuvo que no la ayudó nada dijo: *“En Enfermería se utiliza un lenguaje técnico. Es repetitivo”*.

Entre los *médicos* se dio la misma situación que con las enfermeras:

- La que sostuvo que lo ayudó poco aclaró *“es un ámbito relacionado con la biología y es diferente a las ciencias de la educación”*.
- El que dijo que le obstaculizó lo argumentó diciendo: *“Ya que tenemos muy poca práctica de escritura y la misma se encuentra limitada a la historia clínica, las prescripciones, los informes o los certificados, donde se recaba o brinda cierta información, sin argumentar ni generar un discurso. Apelando al lenguaje técnico y a formas preestablecidas. Por otra parte el tipo de lectura tiene un marcado predominio de la biología con lo cual la incorporación de saberes y su estructuración queda ligado a esta forma de construcción de conocimiento, excluyendo otros discursos”*.

La experiencia en la carrera de grado fue relevada en primer lugar a partir de una pregunta abierta referida a *las prácticas de escritura* durante la misma (pregunta III.1).

Esta fue respondida con valoraciones negativas de parte de los *Ingenieros*: “Mala”, “Ninguna”, “bastante técnica”. Solo el ingeniero civil respondió sin una valoración, sino especificando haber transitado por “monografías, informes, tesina final” [SIC].

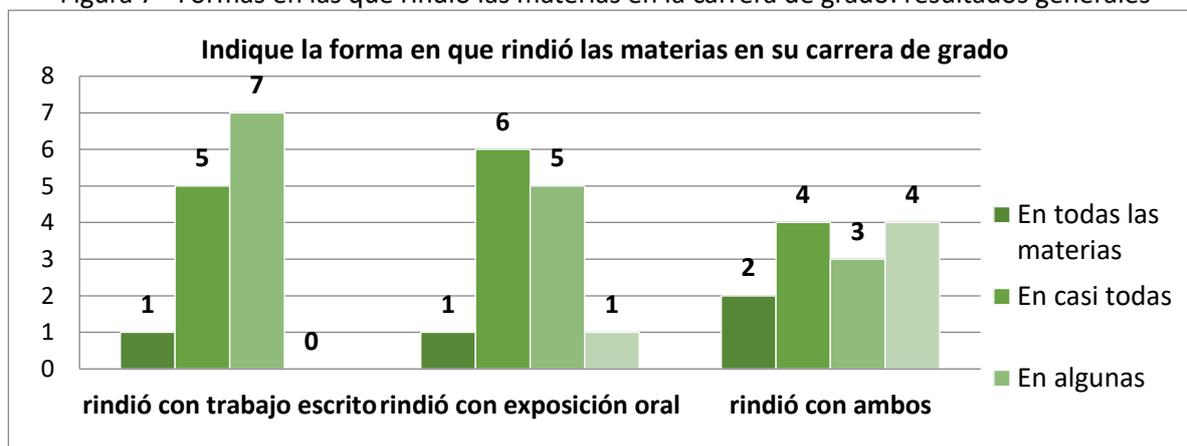
Los *médicos* plantearon respuestas discrepantes:

- La respuesta “orientación y enseñanza”, si bien breve, denota una valoración positiva.
- En cambio, el otro sostuvo: “Casi ninguna. Algún trabajo para las materias instrumentales u optativas y la práctica de escritura más formalizada y estructurada de Historia clínica, certificados, etc.”

En segundo lugar se les preguntó acerca de *la forma en que rindió las materias en su carrera de grado* (pregunta III.2). Aquí las opciones proporcionadas son: con trabajo escrito, con exposición oral, con ambos, discriminando: en todas las materias, en casi todas, en algunas o en ninguna.

Focalizando el análisis en la presencia de la escritura, solo 1 cursante declara haber rendido todas las materias con trabajo escrito, encontrándose en cambio una gran mayoría (7) que señala haber rendido por escrito *algunas* materias, y una cantidad cercana (5) en *casi todas* las materias. La misma proporción puede verse, aunque invertida, con respecto a la evaluación oral, con mayoría en *casi todas*. Con respecto a la alternativa de haber rendido con ambas modalidades, la opción en todas es la más baja (2) (Figura 7).

Figura 7 - Formas en las que rindió las materias en la carrera de grado: resultados generales



Fuente: elaboración propia

A los fines del objetivo del presente trabajo, interesa señalar la discrepancia al interior de los grupos de colegas. Así, de los 4 ingenieros, para el ítem: “materias en las que rindió con trabajo escrito”, toman tres de las cuatro opciones de respuesta. Este grado de dispersión se advierte también en otros rubros, según se aprecia en la Tabla 6.

Tabla 6 - Formas en las que rindió las materias en el grado: por carreras

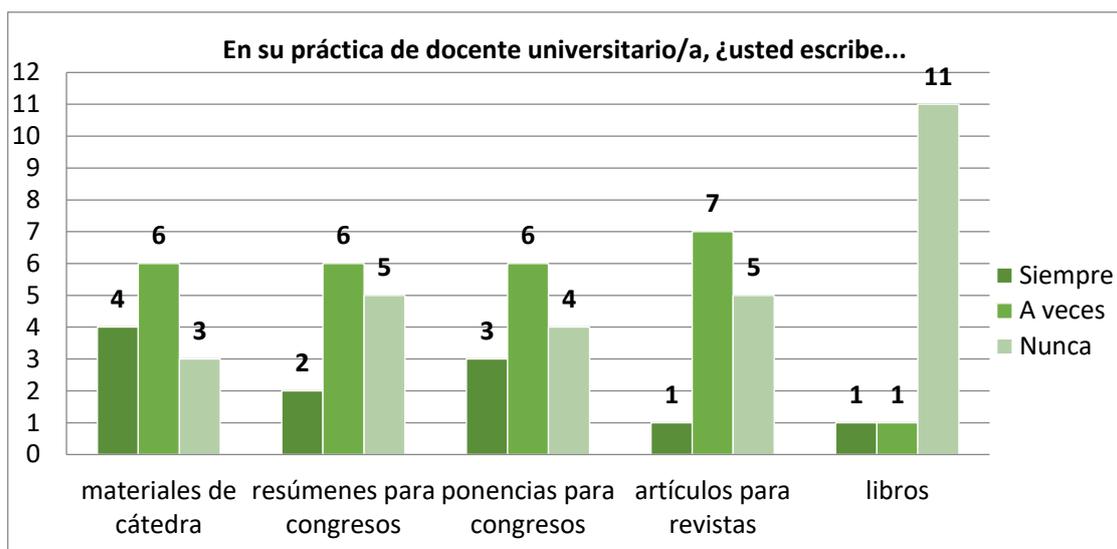
Carreras y nº de respondientes	Rindió con trabajo escrito				Rindió con exposición oral				Rindió con ambos			
	En ninguna	En algunas	En casi todas	En todas	En ninguna	En algunas	En casi todas	En todas	En ninguna	En algunas	En casi todas	En todas
Ingeniería:4	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1		
Medicina: 2	1	1			1	1			1	1		
Enfermería: 2			2			2					1	1
Kinesiología: 1			1			1					1	
Nutrición: 1	1				1					1		
Filosofía: 1	1					1			1			
Ca. Política: 1	1				1				1			
Psicología: 1	1					1				1		

Fuente: elaboración propia

La escritura en el ejercicio profesional como docente universitario/a

Las *prácticas de escritura como docente universitario*, que pueden ser un aporte para la escritura en el posgrado, fue relevada a través de una pregunta disociada en distintos géneros académicos, ordenados por dificultad creciente (el material de cátedra, el resumen de ponencia, la ponencia, el artículo de revista y el libro) a consignar frecuencia. Los resultados generales (sin distinguir carrera de los respondientes) arrojan una amplia mayoría (11) de que nunca escriben libros mientras que solo 1 indicó escribir libros siempre y 1 a veces. En todas las otras tipologías textuales propuestas la mayoría responde “a veces” (Figura 8).

Figura 8 - Géneros académicos que escribe como docente: resultados generales



Fuente: elaboración propia

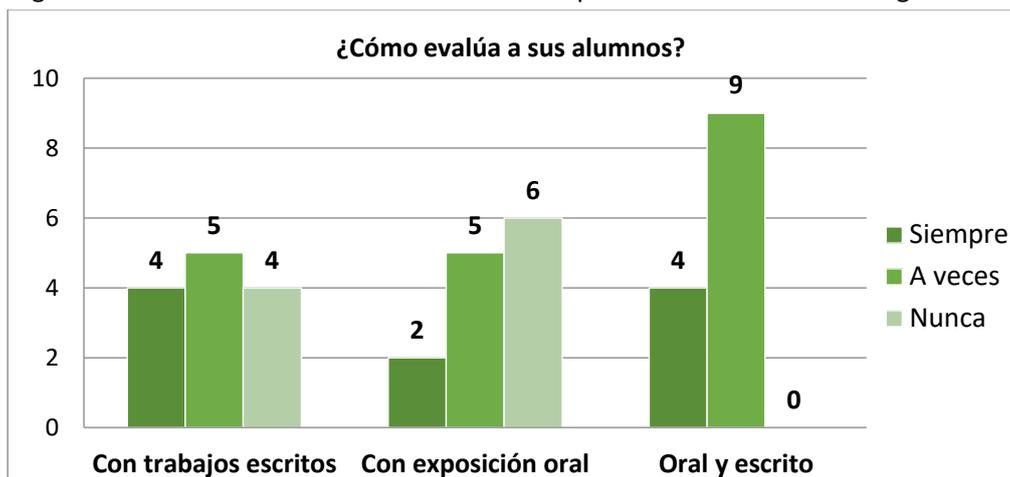
Las respuestas por carreras arrojan una gran dispersión, y no se observan tendencias por áreas o disciplinas de grado, ni siquiera considerando que se trata de un pequeño universo. Así, entre los 4 *ingenieros*, 2 dijeron que “nunca” escriben material de cátedra mientras que 2 lo hacen “a veces”, no coincidiendo siquiera los de la misma especialidad (Ingeniería en Sistemas) (Tabla 7). Las *enfermeras* sí coincidieron en todas sus respuestas, expresando “a veces” para todos los géneros y “nunca” para el caso del libro.

Tabla 7 - Géneros académicos que escribe como docente: resultados por carreras

Carreras y nº de respondentes	Materiales de cátedra			Resúmenes de congreso			Ponencias			Artículos			Libros		
	Nunca	A veces	Siempre	Nunca	A veces	Siempre	Nunca	A veces	Siempre	Nunca	A veces	Siempre	Nunca	A veces	Siempre
Ingeniería: 4	2	2		2	1	1	2	1	1	3	1		4		
Medicina: 2		1	1	1	1		1		1	1		1	1		1
Enfermería: 2		2			2			2			2			2	
Kinesiología: 1		1													
Nutrición: 1			1		1			1			1				1
Filosofía: 1			1			1			1		1				1
Ca. Política: 1	1				1			1			1				1
Psicología: 1			1	1				1			1				1

A continuación, la pregunta IV.2 releva la *modalidad de evaluación de sus alumnos*, focalizando en el soporte: trabajos escritos, exposición oral o ambos. En términos generales, hay una supremacía de una evaluación mixta (oral y escrita) practicada con asiduidad (a veces). Por su parte, la opción que sigue en cuanto a cantidad de respuestas es “nunca exclusivamente oral”, lo cual indica la presencia de la escritura en el nivel superior comentada al inicio de este artículo (Figura 8).

Figura 8 - Distribución de modos de evaluación por frecuencia: resultados generales



Fuente: elaboración propia

Tabla 8 - Distribución de modos de evaluación por frecuencia: resultados por carreras

Carreras y nº de respondentes	Trabajos escritos			Exposición oral			Ambos		
	Nunca	A veces	Siempre	Nunca	A veces	Siempre	Nunca	A veces	Siempre
Ingeniería: 4		2	2	1	2	1		3	1
Medicina: 2		2			1	1		2	
Enfermería: 2								1	1
Kinesiología: 1									1
Nutrición: 1			1		1			1	
Filosofía: 1			1	1				1	
Ca. Política: 1									1
Psicología: 1		1			1			1	

Para relevar la percepción acerca de la incidencia de la Maestría se les preguntó si *siente que el cursado de la Maestría ha colaborado para que mejore la escritura* (pregunta

II.3). Las respuestas se repartieron entre un “sí” mayoritario (8) y “parcialmente” (4), con una sola respuesta negativa (Figura 9).

Figura 9 - Percepción acerca del rol de la Maestría en el aprendizaje de la escritura: resultados generales



Fuente: elaboración propia

Discriminando las carreras de procedencia (Tabla 9), los 3 *ingenieros* en sistema coincidieron en valorar el aporte de la maestría (1 con un “sí” y 2 parcialmente), mientras que el Ingeniero civil fue enfático en su respuesta negativa:

- El más optimista adjudica el aporte al hecho de haber tenido que escribir trabajos: *“Al tener que leer otro tipo de textos, eso me ayudó con la redacción en los Trabajos Prácticos que tuve que entregar.”* O sea, no hay ninguna mención a alguna estrategia, sino el requisito de tener que ponerse a producir.
- Uno de los que elige valorarlo parcialmente utiliza un justificativo similar aunque la cuota de pesimismo viene dada por señalar que dicha destreza se daba por supuesta: *“En haber experimentado en escribir al tener que realizar los trabajos. Aunque es parcial ya que al inicio no tenía claro en cómo se debía hacerlo y en ocasiones se asumía que contaba con ese conocimiento y experiencia.”*
- El otro cursante que elige “parcialmente” justifica indicando que solo un seminario le enseñó (Seminario de Integración).

Los dos *médicos* contestaron afirmativamente:

- Uno de ellos justifica diciendo *“lei y escuche otros formatos”* [SIC], respuesta en la que, otra vez, no se menciona la intervención. Sugiere que aprendió de la mera exposición (vía lectura y audición) de otros formatos.
- El otro médico justificó diciendo *“Porque me expuso a disciplinas de conocimiento que desconocía y que me permitieron incorporar conceptos y formas de construir conocimientos nuevas. Por otra parte ya que me obligó a tener la constancia de la lectura y escritura, con*

correcciones de compañeros y docentes.” Al principio de la definición también alude a la exposición (como un mero contacto). Requiere constancia, y las “prácticas” se refieren a la corrección.

Las dos *enfermeras* eligen “sí” y “parcialmente”:

- La que contesta afirmativamente lo justifica diciendo *“Porque escribir bien es un ejercicio que requiere ejercitación permanente.”*

- Por su parte, la que eligió “parcialmente” lo justificó diciendo *“En algunos casos, dependiendo de con quién nos encontremos como docente, y dependiendo de los temas específicos era necesario afinar un poco, pero sino manteníamos cierta base. La cual no es para nada mala, pero que la mayoría ya la teníamos al ingresar. O al menos es lo que me pareció.”* Esta última opinión reivindica la base previa, que solo parece haberse refinado parcialmente en algunos seminarios y en algunos temas.

Las 3 graduadas de *sociales* contestaron afirmativamente:

- la de Filosofía refirió a un proceso de reflexión personal promovido por la escritura asidua: *El ejercicio sostenido de escribir y presentar producciones me llevó a una reflexión y práctica de lo que escribo: para qué lo escribo y cómo lo escribo...*

- La de Ciencia Política resaltó la obligación como factor promotor: *“porque me ha obligado a escribir con mayor precisión conceptual y científico – académica”.*

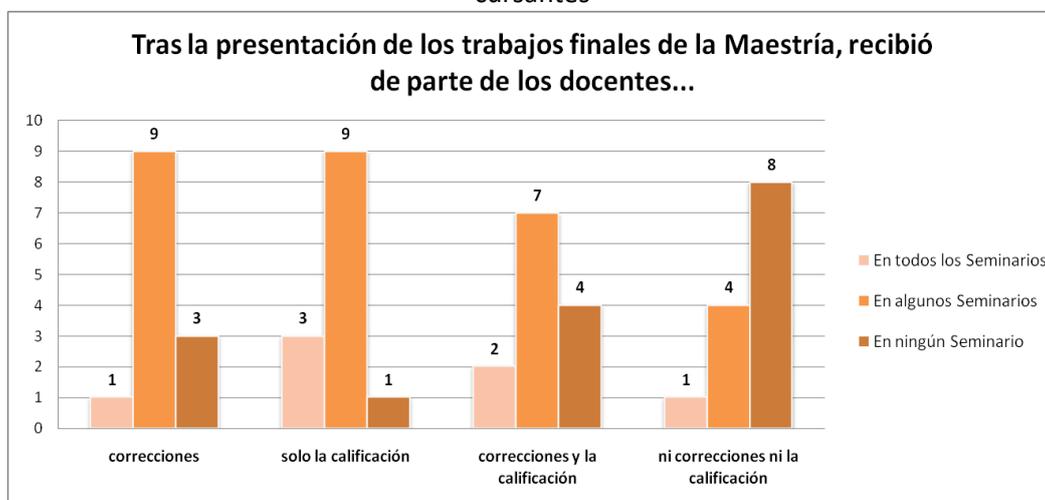
- Una argumentación similar expresó la Psicóloga: *“El cursado y la aprobación de los Seminarios me resultó larguísimo, por más de tres años entregando trabajos escritos de seis hojas promedio considero que influye, sin dudar, en el uso de la narrativa y los parámetros de escritura que cada uno venía manejando”.*

Tabla 9 - Percepción acerca del rol de la Maestría en el aprendizaje de la escritura: resultados por carreras

Carreras y nº de respondentes	Percepción		
	Sí	Parcialmente	No
Ingeniería:4	1	2	1
Medicina: 2	2		
Enfermería: 2	1	1	
Kinesiología: 1		1	
Nutrición: 1	1		
Filosofía: 1	1		
Ca. Política: 1	1		
Psicología: 1	1		

Para relevar acciones de parte de los docentes de la Maestría, la pregunta II.4 indaga: *Tras la presentación de los trabajos finales de la Maestría, recibió de parte de los docentes: ¿correcciones?, ¿solo la calificación?, ¿correcciones y la calificación?, ¿ni las correcciones ni la calificación?* (Figura 10). De dichas opciones, la más relevante para el tema que nos ocupa es si el cursante recibe correcciones de parte de los docentes. Al respecto, solo 1 responde que todos los seminarios las proporcionan. La mayoría (9) indica que solo algunos. Esta situación podría dar lugar a una discusión de dichas prácticas al interior de la planta docente.

Figura 10 - Acciones de parte de los docentes de la Maestría para con los trabajos escritos de los cursantes



Fuente: elaboración propia

El cuestionario finaliza dando la posibilidad de realizar algún *comentario sobre los temas consultados*. Se obtuvieron solo dos respuestas de agradecimiento y uno de ellas agrega: “Me interesa comprender de qué manera la presente encuesta ‘ayudará a acompañar mejor la escritura de la tesis’. Muchas gracias”.

Discusiones y reflexiones

El presente trabajo se propuso como objetivo general describir la incidencia de las trayectorias disciplinares en la escritura en el posgrado desde la perspectiva de los estudiantes, sus percepciones acerca de la misma. A tal efecto, se elaboró e implementó un cuestionario semiestructurado a trece profesionales de distintas carreras y áreas del saber que tienen en común estar cursando una Maestría interdisciplinaria en docencia universitaria en una universidad argentina. Esta carrera de posgrado se convierte por sus características en un escenario natural de indagación de la problemática planteada. El

instrumento contempló una pregunta directa para relevar dicha incidencia, en términos de si piensa que su carrera de grado le ayudó o le dificultó la escritura. Al respecto, cabe señalar que no hay una respuesta unánime entre los egresados de una misma carrera, ni siquiera entre los tres ingenieros de la misma especialidad (Sistemas) egresados incluso de la misma institución. No obstante, esa diversidad de respuestas se mueve en lo que se podría denominar la “franja negativa”, que va desde obstaculizar, no ayudar en nada y la respuesta neutra (ni me ayudó ni me obstaculizó). Tampoco coincidieron los dos médicos ni las dos enfermeras, aunque las respuestas avanzan más hacia la “franja positiva” con dos respuestas de “me ayudó poco”. Estas percepciones negativas se corresponden con la revisión de la literatura específica para estas especialidades. Se advierten entonces dos componentes claves en este análisis: el primero refiere a la nula o escasa coincidencia entre cursantes con la misma titulación de grado. Estas diferencias de perspectivas indica: que las trayectorias no resultan tener una incidencia homogénea, al menos desde la perspectiva de los cursantes del posgrado. Por otra parte, estas diferencias ponen de relevancia que las trayectorias disciplinares son fenómenos complejos, que vistas a la luz de distintos recorridos transitados desde la graduación hasta el posgrado, generan una percepción diferente entre los profesionales de una misma especialidad. En tanto, como se sostuvo desde el principio, las trayectorias disciplinares son una entidad compleja requieren atender, a su vez, a las prácticas de escritura que devienen una vez culminada la carrera. En este devenir cobra interés el ejercicio de la docencia universitaria en cada disciplina y las respuestas al respecto para enriquecer el análisis. Así, en sus prácticas como docentes, se advierte en términos generales una supremacía de una evaluación mixta (oral y escrita) practicada con asiduidad y la opción “nunca exclusivamente oral”, lo cual indica la presencia de la escritura comentada al inicio de este artículo.

Si bien nuestros resultados coinciden con estudios previos (KUTEEVA y NEGRETTI, 2015) en señalar la fuerte asociación que establecen los estudiantes de posgrado entre sus disciplinas de formación inicial y sus estimaciones acerca de su desempeño en escritura, nuestra principal contribución puede sintetizarse en la necesidad de evitar reduccionismos que asocien determinadas carreras con una cierta percepción acerca del grado de éxito o fracaso en las expectativas del posgrado respecto a la escritura. Asimismo, podemos sostener que estas percepciones no necesariamente se corresponden con su desempeño efectivo, considerando que han aprobado casi la totalidad de los trabajos finales de seminario y ya están trabajando en su Plan de tesis. A partir de estos hallazgos sostenemos la importancia de socializar estos resultados con los cursantes para superar prejuicios y temores infundados acerca del éxito académico que pueden conducir a una deserción injustificada.

Sintetizamos los resultados correspondientes a los Objetivos específicos:

1a) Relevar las tradiciones de las diversas carreras en torno a las prácticas de escritura en la formación de grado: las respuestas de los cursantes han señalado que existen

tales tradiciones en cuanto a usos y formatos, pero la valoración que se desprende de ella expresan tendencias generales (positivas o negativas) más que evaluaciones precisas.

1b) Releva las tradiciones de las diversas carreras en torno a las prácticas de escritura en el desempeño como docente universitario: la perspectiva de los cursantes de la Maestría indica que no habría rasgos diferenciales sino resultados homogéneos entre las distintas trayectorias disciplinares. Esto puede deberse más a una impronta del nivel educativo en cuestión (universidad) que en las trayectorias disciplinares.

2) Releva la incidencia que el cursado de la Maestría ha tenido en el aprendizaje de la escritura, siempre desde la perspectiva de los cursantes: los resultados arrojan una gran dispersión, aún al interior de respondientes que comparten disciplina de formación, aunque la valoración generalizada es favorable. Igualmente, se podría explotar más el provecho formativo de la instancia de la corrección de trabajos finales.

3) Releva concepciones implícitas de los cursantes acerca de la forma en que se aprende a escribir la tesis: las respuestas refieren básicamente a la *costumbre* y a la *obligación*. Las *correcciones del docente* aparecen como la estrategia promotora por excelencia. Aquí también, una revisión de la literatura sobre la didáctica del nivel superior en general y de la enseñanza de la escritura académica en particular podría enriquecer las concepciones acerca de estrategias y los recursos.

En base a los resultados obtenidos se precisan más estudios focalizados en la escritura por carreras y especialidades. Por ejemplo, al considerar las respuestas de los ingenieros, se presentó la duda si era conveniente reunir las de los Ingenieros en Sistema con las del Ingeniero Civil. La decisión de tratarlos integradamente como aquí se hizo es propia de un estudio exploratorio, pero requeriría profundizar sobre las prácticas de escritura en cada una de las especialidades. También sería necesario encarar estudios de las mismas carreras en distintas universidades, para establecer los límites entre lo propio de las disciplinas y los matices institucionales.

Tras haber relevado el efecto percibido de las diversas trayectorias académicas en las prácticas de escritura de este grupo de maestrandos, futuros estudios deberían releva el efecto real de las diversas trayectorias. Específicamente, examinar si dichas percepciones se confirman a lo largo del cursado. Esto podría realizarse a través del análisis de producciones de los cursantes (trabajos escritos presentados al finalizar el cursado y la concreción de un Plan de Tesis) donde se recaben errores que vislumbren dificultades y el cotejo con sus respuestas acerca de las mismas.

Otros aspectos que podrían indagarse, incluso desde este mismo cuestionario, son las prácticas de enseñanza que implementa un programa de posgrado en particular para revertir dichas dificultades. A través de la profundización de las diversas líneas aquí esbozadas se podrá contribuir al mejoramiento de las prácticas de escritura, que son a su vez una herramienta fundamental para el desempeño exitoso en el posgrado.

Referencias

- ARNOUX, E.; BORSINGER DE MONTEMAYOR, A.; CARLINO, P.; DI STEFANO, M.; PEREIRA, C.; SILVESTRE, A. La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, Universidad de Buenos Aires, vol.2, n. 3, 2004.
- CAN G. & WALKER, A. A Model for Doctoral Students' Perceptions and Attitudes toward Written feedback for Academic Writing. *Research in Higher Education*. (52), n. 5, p. 508-536, 2011. <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9204-1>
- CARLINO, P. *La escritura en la investigación*. Documento de trabajo, Universidad de San Andrés, 2006. Disponible en: <https://www.academica.org/paula.carlino/66.pdf>
- CARLINO, P. Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina. *Cuaderno de Pedagogía*, n. 6 (12) p. 6-17, 2009. <https://doi.org/10.29197/cpu.v6i12.106>
- CASSANY, D. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós, 1999.
- DI STEFANO, M. & PEREIRA, C. La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales. En: *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Ediciones Lectura y Vida, 2004.
- FLORES, M. D. La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional. *Innovación Educativa*, n. 14(65), p. 44-59, 2014.
- GALLART, A.; BARDALLO, M^a. D. DE JUAN M^a. Á., RODRÍGUEZ, E., FUSTER, P., MONFORTE-ROYO, C. Impact of the Bachelor's thesis on the nursing profession. *Nurse Education Today*, v. 35, n. 1, p. 16-17, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.09.011>
- GIOFFREDO, R.; POZZO, M. I. Diseño e implementación de proyectos en la formación de posgrado. La propuesta de la Especialización y Maestría en Docencia Universitaria de la UTN, Facultad Regional Rosario. *Actas del III Congreso Nacional y Latinoamericano de la Red Argentina de Posgrados en Educación Superior*, 2015.
- JIMENEZ y WEST, I.; GOKCE, G. Effective Strategies for Supporting Doctoral Students. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, (11), n. 2, p. 11-20, 2011. <https://doi.org/10.18848/1447-9532/CGP/v11i02/38996>
- KUTEEVA, M. & NEGRETTI, R. Graduate students' genre knowledge and perceived disciplinary practices: Creating a research space across disciplines. *English for Specific Purposes*, v. 41, p. 36-49, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2015.08.004>
- LENOIR, Y. Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *INTERdisciplina*, v. 1, n. 1, feb. 2015. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1.46514>
- LUNDGREN, S. M., ROBERTSSON, B., 2013. Writing a bachelor thesis generates transferable knowledge and skills useable in nursing practice. *Nurse Education Today*, n. 33 (11), p. 1406–1410. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.10.019>
- LLAURADO-SERRA, M.; RODRÍGUEZ E.; GALLART A.; FUSTER P.; MONFORTE-ROYO C.; DE JUA, M^aÁ. Assessing the competences associated with a nursing Bachelor thesis by means of

rubrics. *Nurse Education Today*, v. 66, p. 103-109, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.04.009>

MENDOZA RAMOS, A. Las prácticas de evaluación docente y las habilidades de escritura requeridas en el nivel posgrado. *Innovación Educativa*, v. 14, n. 66, p. 147-176, 2014.

NOTHSTEIN, S. y VALENTE, E. La producción de escritos en postgrados internacionales. La incidencia de las tradiciones académicas en la apropiación y producción de saberes. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, n. 49(S1), p. 127-148, 2016. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400007>

OVIEDO, G. La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría de la Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, n. 18, p. 89-96, 2004. <https://doi.org/10.7440/res18.2004.08>

PIRELLA, M.P., PERALTA, N. Y POZZO M.I. El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 2019. En prensa.

POZZO, M. I.; PIRELLA, M. P.; BORGABELLO, A. Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (Relmecs)*, v. 8, n. 2, e046. 2018. <https://doi.org/10.24215/18537863e046>

SOLÍS CARCAÑO, R.; ARCUDIA ABAD, C. Estilos de aprendizaje de los estudiantes de ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería*, n. 10, p. 24-36, 2010.

SWALES, J. The Concept of Discourse Community. En J. Swales, *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, p. 21-32. Boston, MA.: Cambridge University Press, 1990.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL –UTN- Ordenanza N° 1369 Actualización Curricular Maestría en Docencia Universitaria, 25 de Octubre de 2012.

WALKER, K. Using genre theory to teach students engineering lab report writing: a collaborative approach. *IEEE Transactions on Professional Communication*, v. 42, n. 1, p. 12-19, 1999.

ZHIZHKO, E. A. La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos. *Innovación Educativa*, n. 14(65), p. 99-113, 2014.

Recebido em: 28/02/2019

Aceito em: 20/06/2019