

# ***Acompañamiento y diálogo en el desarrollo de la voz autorral***

MARAI COLMENARES FAJARDO\*

**Resumen:** *se presentan algunas orientaciones para el diseño de estrategias didácticas que coadyuven a la construcción de la voz autorral en las producciones académicas escritas de estudiantes de posgrado. Desde la perspectiva sociocultural, a lo largo del capítulo se explica el concepto de voz autorral y cómo esta se construye en tres dimensiones: individual, colectiva y dialógica. El capítulo está dividido en tres apartados: en el primero, se explican los conceptos básicos alrededor del concepto de voz autorral; en el segundo, se describen las prácticas de literacidad identificadas en este estudio; y, finalmente, en el tercer apartado se destaca la importancia del acompañamiento y el diálogo con los estudiantes para el desarrollo de la voz autorral.*

**Palabras clave:** *acompañamiento, posgrado, oralidad, escritura académica, voz autorral.*

**Abstract:** *a number of guidelines are presented for designing strategies that can help graduate students construct an authorial voice in their written academic production. Using the sociocultural perspective, the article explains the concept of authorial voice and how it is constructed in three dimensions: individual, collective and dialogic. The chapter is divided into three sections: the first explains the basic concepts underlying the concept of authorial voice; the second describes the literacy practices identified in this study, and finally, the third section highlights the importance of accompaniment and dialogue with students for the development of an authorial voice.*

**Key words:** *accompaniment, graduate studies, orality, academic writing, authorial voice.*

• Dirección de Investigación y Posgrado del ITESO.

*Eco, que repite los sonidos. En aquel entonces, Eco tenía cuerpo, todavía no era sólo una voz. Aunque parlanchina, no tenía otro uso de su boca distinto del que tiene ahora, para poder volver a decir las últimas palabras de todo lo que se decía.*

OVIDIO

Eco era una ninfa que vivía en el bosque. Júpiter era el dios del trueno, que ocasionalmente bajaba a la tierra a seducir a las hermanas de Eco. A veces, su esposa Juno iba a buscarlo, pero nunca lograba encontrarlo, porque siempre era interrumpida por Eco y sus conversaciones largas y sinsentido; Júpiter sabía muy bien que era parlanchina y la enviaba explícitamente para que Juno no lo encontrara.

Cuando Juno se dio cuenta de que había sido engañada por Eco, la castigó limitando el uso de su voz: a partir de ese momento, solo pudo imitar la voz de los demás y repetir la frase final de las palabras que escuchaba. Eco perdió el uso de su voz. Desde entonces, la ninfa no fue capaz de iniciar una conversación ni decir lo que sentía o pensaba. Por toda la eternidad, solo pudo repetir las últimas frases de lo que los otros decían.

Precisamente, como ecos académicos, los escritos de los estudiantes de posgrado se convierten en una interminable repetición de palabras y frases de “otros”; dan la impresión de ser mosaicos coloridos en los que se enlazan una tras otra las citas de diversos autores. Las voces de los otros se escuchan en el texto, y a veces suelen ser más fuertes que las del propio autor. A lo largo del posgrado, los estudiantes deben aprender a escribir académicamente, porque, aunque la escritura es algo que se practica a lo largo de la vida, en este periodo se convierte en la forma más común e importante de comunicación.

La escritura es fundamental en el posgrado, por diversas razones. En primer lugar, porque escribir es una herramienta de aprendizaje. Según Chois y Jaramillo (2016), escribir hace posible que los escritores exterioricen su pensamiento, los coloca de frente a sus ideas y les da suficiente tiempo para reflexionar y transformarlas, ampliarlas y profundizarlas; en otras palabras, escribir es un proceso del pensamiento por medio del cual las ideas se pueden ir aclarando.

En segundo lugar, la escritura y los textos escritos son el acceso a una comunidad particular que tiene su propio lenguaje, su propia manera de explicar el mundo y que ha creado sus propias formas culturales (Carlino, 2013). Las reglas de la comunidad académica son exigentes, y los nuevos estudiantes de posgrado deben aprenderlas y demostrar, por medio de los escritos, que pertenecen a esta.

Finalmente, la tercera razón por la que es importante que un estudiante aprenda a escribir académicamente, es que demostrará que ha adquirido los conocimientos y las competencias de su posgrado, por medio de un documento escrito (tesis, reporte de investigación, innovación o desarrollo), el cual se distingue por su complejidad al estar construido a partir de la interacción entre conocimiento y los diversos tipos discursivos (descriptivos, narrativos, argumentativos, etc.). Por estas razones, el hecho de que los estudiantes de posgrado dominen y aprendan a escribir textos con apego a la norma académica, se convierte en una prioridad para la comunidad científica.

Este capítulo<sup>1</sup> tiene como objetivo esbozar algunas pautas didácticas para que los estudiantes de posgrado mejoren sus escritos académicos y desarrollen su voz como autores. La idea surgió a partir de las reflexiones hechas a lo largo de un estudio, cuyo propósito fue analizar las prácticas de literacidad en estudiantes de posgrado, enfocado en comprender cómo se construye la voz autoral.

La investigación a la que se hace alusión exploró y describió las prácticas de literacidad en dos maestrías del área de las ciencias sociales en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Participaron seis estudiantes y dos tutores a lo largo de 2019, quienes cursaban segundo y tercer semestre de su posgrado durante el trabajo de campo, que consistió en: a) observar uno de sus coloquios al final del semestre (mayo de 2019); b) analizar dos o tres de sus producciones escritas durante el tiempo que duró el trabajo de campo; y c) realizar dos entrevistas a cada estudiante y una entrevista a dos de sus tutores.

1. El presente trabajo se deriva de la investigación multidisciplinar e interdepartamental “Artefactos culturales que favorecen el desarrollo de las competencias de literacidad”, financiada en 2019 por el Fondo de Apoyo a la Investigación del ITESO.

Para comprender mejor el contexto, vale la pena explicar que, en el diseño curricular de estos posgrados, uno de los ejes de formación se centra en que los y las estudiantes elaboren su trabajo de obtención del grado; es decir, hay cuatro cursos en los que se debe identificar un problema importante a tratar, documentarlo, diseñar una intervención o investigación, aplicarla y reportar los resultados. Esto, es evidente, incluye que aprendan a escribir académicamente. La diferencia entre los trabajos iniciales y los finales demuestra que hay un proceso de aculturación académica y, por tanto, fue de interés saber ¿cómo sucede esto?

Los resultados sugieren que los estudiantes están expuestos a diferentes estrategias de acompañamiento y experiencias que contribuyen a mejorar su redacción académica; sin embargo, estas mejoras no son las mismas en todos los egresados, por lo que se intuye que existen otros factores externos al contexto universitario, que abonan a la construcción de su voz, los cuales pueden ser desde el grado de participación de los estudiantes en la cultura escrita, como su experiencia en los ámbitos académicos.

Las prácticas educativas de literacidad en los posgrados son, por lo general, normativas. En la actualidad, existe mucha presión para que los estudiantes aprendan rápida y de manera eficiente el modelo académico de producción de trabajos escritos; estas prácticas son tradicionales y enfatizan un lenguaje académico: objetivo e impersonal. El consenso de la academia es que, para que los trabajos sean profesionales, deben reflejar con pertinencia, entre otras cosas, el uso adecuado de los sistemas de citación; sin embargo, en ocasiones esto provoca, de modo involuntario, un silenciamiento académico en el que los estudiantes disfrazan su voz con la de otros (Hernández, 2017).

Redactar de manera académica se convierte en un ejercicio complejo en el que se debe buscar el equilibrio entre expresar la voz propia y reconocer de dónde vienen las ideas de los otros, para crear un tejido de múltiples voces: los discursos académicos del posgrado deben ser textos personales en los que el estudiante se convierta en el anfitrión de una larga charla y discusión de las ideas.

Para lograrlo, en este capítulo propondremos algunas pautas que servirán a los profesores, tutores y directores de tesis en el diseño

de una estrategia didáctica para el desarrollo de la voz autoral; esta estrategia deberá incluir, además de técnicas para mejorar la lectura y la escritura académica, actividades de comunicación oral. Lo anterior, podrá ayudar a los estudiantes a manifestar su voz, sin ocultarse detrás de otros autores ni darle tanto peso a la norma académica o al sistema de citación.

El capítulo está estructurado en tres partes. En la primera, se explican los conceptos de *voz autoral* y cómo esta se construye en comunidad, vista desde la perspectiva sociocultural. En el segundo apartado, explicaremos qué entendemos por práctica educativa de literacidad y cuáles son las más comunes, sus aciertos y fallas. Finalmente, se describirá la propuesta de acompañamiento para el desarrollo de la voz autoral, como una estrategia que da énfasis a la comunicación oral de todos los autores que participan en la comunidad.

## CO-CONSTRUIR LA VOZ DEL AUTOR

Para comprender cómo se construye la voz del autor, nos preguntamos, en primer lugar, ¿qué es esta? Si dejamos de lado la explicación física de la voz como sonido, la voz es la manifestación de lo que las personas creen, piensan, sienten o valoran, que se ve representada en el discurso oral o escrito, y cuya característica principal es demostrar la postura e identidad.

Maggio (2012) define al “autor” como el sujeto que enuncia, y a la “voz” como la encarnación de lo que dice el texto. Para esta misma autora, la “voz” no solo habla sino que además expresa la visión del mundo, la ideología, los valores, los puntos de vista, la tradición de investigación y el enfoque epistemológico de la comunidad académica a la que pertenece el “autor”. Es decir, la voz es una manifestación cultural.

Otra pregunta que surge es si la voz se construye. Si partimos de la idea de que esta es una manifestación cultural, desde una perspectiva sociocultural la respuesta es que es posible que la voz de un autor se construya de manera paulatina y enmarcada en un tiempo y espacio determinado. De hecho, la voz que se manifiesta en los textos solo surge conforme la habilidad del escritor se refina a lo largo de la vida

y gracias a diferentes prácticas de literacidad en que ha participado, voluntaria o involuntariamente.

Por otro lado, Hernández (2017) considera que la voz también tiene la identidad desde la cual hablamos, es decir, considera que, cuando escribimos, usamos la voz de una persona, y que esta es alguien quien consciente y libremente elegimos ser, o alguien que se nos impone. Por lo tanto, la voz es una manifestación de la identidad de la persona, de una forma no lineal, porque es posible que ambas, voz e identidad, participen en un proceso de co-construcción.

En el posgrado, la práctica constante y el acompañamiento que suelen dar los tutores a sus estudiantes influye en que esta voz se vaya modificando con el paso del tiempo. Lo que los profesores comentan a la hora de leer y retroalimentar los trabajos de sus estudiantes también influye en la manifestación de esta identidad; cuando estos hacen al estudiante consciente de la importancia de manifestar su voz, ellos lo agradecen: “hay profesores que todo el tiempo te están diciendo, ‘sé objetiva, sé objetiva’, y pues toca ser objetiva [...] Pero hay otros que no te dicen nada cuando hablas en primera persona, y eso está padre porque así no me siento falsa cuando escribo lo que pienso” (E\_2).

Voz e identidad son nociones complejas que se entretajan y reconstruyen mutuamente; eso se debe a que hay varias dimensiones que consolidan la construcción de la voz. De acuerdo con Tardy (2012), son tres aspectos: a) individuales, b) sociales y c) dialógico.

Castelló et al. (2011) mencionan que la dimensión individual de la voz se pone de manifiesto a través de ciertos usos del lenguaje (estilo) que visibilizan la enunciación y el posicionamiento. Esta dimensión de la voz también implica autenticidad, resonancia, autoridad y presencia del autor dentro de un texto; sin embargo, a pesar de tener un carácter personal, la dimensión contempla que existe un proceso de autorrepresentación que se construye tanto en lo individual como en lo social (Tardy, 2012).

En la dimensión de lo individual, se pueden identificar dos rasgos representativos: el autor tiene una postura, la cual se manifiesta en expresiones de compromiso (Tardy, 2012). En la formación académica del posgrado, es importante que los estudiantes asuman una posición respecto a los temas que abordan en sus escritos; el proceso para

lograrlo es paulatino, es decir, escritura y postura se irán construyendo poco a poco y gracias a las actividades cotidianas.

Van Dijk (2016) afirma que el autor tiene voz porque “habla”, y lo hace con personalidad y conciencia. Ese mismo concepto también lo abordan Hernández (2017) y Gee (2000). El primero señala que el autor adopta una identidad porque es capaz de dialogar, tomar posición y construir un lenguaje común en el texto, mientras que el segundo asegura que las prácticas discursivas le dan identidad al autor, toda vez que debe hacer elecciones según sus valores, intereses, creencias y emociones. En síntesis, desde la dimensión individual de la voz se manifiestan una postura y una identidad.

La segunda dimensión para la construcción de la voz autoral es la de los aspectos sociales y culturales; en esta, el papel que juega el autor en una comunidad determinada es fundamental, porque en ella influyen las relaciones de poder y prestigio. En el caso de los estudiantes de posgrado, ingresan a una comunidad académica cuya forma de construir discursos está normada, debiendo adaptarse a estas reglas y producir los discursos que el resto de la comunidad considera adecuados. Estos discursos se distinguen por ser una composición de la voz (o voces) en un texto académico (Castelló et al., 2011).

La importancia del contexto social en la construcción de la voz se acentúa de manera similar en las discusiones sobre cómo los escritores se posicionan en relación con los textos que han leído y en los que basan sus propias producciones. A medida que los escritores eligen ciertos discursos sobre otros, y alinean su trabajo con textos y autores particulares, construyen voces. Más bien, todos los textos tienen voz, y la que es expresada (o percibida) no es simplemente propiedad del autor sino construida por los mundos sociales en que trabaja el autor (Tardy, 2012). Los autores, al escribir, tienen en cuenta el contexto en que participan y producen sus textos. Respecto a este punto, los estudiantes de los posgrados estudiados tienen percepciones encontradas. Por un lado, hay quienes consideran que esta es una de las partes más complejas de la redacción del trabajo de obtención del grado (TOG), porque tienen que leer muchos textos y elegir, y consiguen “pocas ideas”; pero, al mismo tiempo, esta tarea les permite aprender lo que otros escritores dijeron de su tema: “a mí me preocupaba mucho

cuando tuvimos que hacer el marco teórico, porque APA se me ha complicado siempre y yo no soy bueno para leer [...] Además, había que leer mucho y a veces nada de lo que leías servía, o a lo mejor servía para después, pero en ese momento no lo sabías, porque al principio no entendía nada [risas]” (E\_3).

Lo anterior se relaciona con la tercera dimensión de la voz, que tiene que ver con las *voces como diálogo*. Esta dimensión es importante porque se presume que la voz tiene un carácter dialógico, y se subraya la importancia de la interacción de ambos conjuntos de rasgos (individuales y sociales) en la *construcción* de la voz; se destaca la participación del lector en la interpretación de la voz autoral de un texto.

Los discursos son, antes que nada, un diálogo de distintas voces: la voz del autor y la de los otros que este ha consultado. En un discurso académico, hay voces que dialogan entre sí. Bajtín, por ejemplo, sostenía que no podía existir una voz en total aislamiento de otras voces (Wertsch, 1991).

Además, un discurso académico es el resultado de la representación del posicionamiento del autor, así como de una convención académica modeladora del estilo y la voz, que le permite al estudiante de posgrado formar parte de ella para expresar su punto de vista de manera objetiva y con estilo impersonal. Tanto Van Dijk (2016) como Wertsch (1991) señalan que otra característica de los discursos es que existe una pluralidad de voces. Esta pluralidad es un mecanismo complejo en el que se comparten significados, como una ventrilocuación que se manifiesta a través de otras tantas voces; es decir, los discursos se tratan de construcciones híbridas, pero, para que la voz principal manifieste las otras voces, debe haberse apropiado de lo que se dice (Van Dijk, 2016). Desde este punto de vista, se expone que los discursos manifestados en los diferentes textos de los estudiantes son representaciones del diálogo que ellos han tenido con otras voces, otros pensamientos y otras formas de ver el mundo.

El texto académico se convierte en un diálogo entre el autor y su lector, pero, antes, el autor tuvo que dialogar con otros autores para poder encontrar y expresar su punto de vista. Figueroa (2012) habla de la voz colectiva, que recoge las voces expresadas en una comunidad



que comparte “identidades, creencias y representaciones construidas a través de las actividades de las personas en una esfera de la vida social de los distintos grupos” (p.1).

De lo anterior, se pueden destacar dos características de la voz que nos ayudan a entender por qué enfatizamos la importancia de co-construir la voz autoral de los estudiantes de posgrado: la primera tiene que ver con el posicionamiento, y la segunda con la dialogicidad de los discursos.

Hay comunidades discursivas que tienen sus propias normas de redacción. La norma académica incluye un proceso que implica facultar a otros autores. Lo importante es que los estudiantes se apropien de estas normas, pero que en el camino construyan su voz. Hernández (2012) habla del silenciamento académico que los estudiantes experimentan cuando están elaborando su tesis de posgrado, y menciona que “una persona nunca va a hablar una lengua ajena si siente que hacerlo implica acallar su propia voz y personalidad” (p.39).

Esta presencia de un texto en otro está determinada por reglas y recursos específicos que es necesario utilizar si se quiere pertenecer a la comunidad disciplinar a la que se dirigen los escritos producidos (Figuroa, 2012). Desde el punto de vista educativo, sería pertinente “ayudar a los estudiantes a apropiarse de las voces de otros para dotarlas de sentido personal y poder utilizarlas de forma intencional en sus textos” (Castelló et al., 2011, p.107).

Scollon y Scollon sostienen que la identidad personal y cultural puede ser fuertemente expresada por los patrones discursivos, es decir, los usos del lenguaje para comunicarse (de forma oral o por escrito). Para estos autores, “los cambios en los patrones discursivos de una persona —por ejemplo, el apropiarse de una nueva forma de literacidad— pueden involucrar cambios de identidad” (citado en Gee, 2000, p.40). La adquisición de nuevas prácticas discursivas, concluye Gee (2000), puede involucrar la adquisición de una nueva identidad, que podría entrar en conflicto con el conjunto inicial de valores y normas socioculturalmente adquirido del estudiante. Resulta importante notar que los patrones no discursivos de escritura, es decir, la manipulación de códigos semióticos no lingüísticos, tradicionalmente excluidos

del dominio de la escritura (Scribner y Cole, 2004), también pueden influir en la expresión de identidad (Matsuda, 2001; Ivanič y Camps, 2001).

Meza (2013) identifica dos tipos de voces involucradas en la comunicación de conocimientos, a las que denomina “fuente propia” y “fuente ajena”. La primera etiqueta identifica la voz del autor de la tesis, y la segunda, las voces de los autores que elige citar. Además, describe una clase de información que surge de la interacción de ambos tipos de fuentes, a la que designa “fuente interactiva”.

Meza (2013) concluye que el análisis de ciertas formas léxico-gramaticales y sus funciones discursivas puede dar cuenta de los modos de comunicar el conocimiento, identificados con las voces: fuente propia, fuente ajena y fuente interactiva. Asimismo, la variación entre las voces presentes en las tesis depende más de las funciones que adquieren en la comunicación de conocimiento, que de las categorías asociadas a la forma. Por otro lado, la inserción del autor en el texto crea una especie de “máscara teatral” (el efecto amalgativo del que habla Matsuda), sujeta a algunas variaciones, dependiendo el grado académico. El autor de una tesis doctoral, por ejemplo, se presenta como un experto, conocedor y “usuario estratégico de los modos de decir de su disciplina” (Meza, 2013, p.427). En este grado, hay una mayor destreza para comunicar conocimiento a partir del uso de una mayor variedad de funciones en una misma sección (Meza, 2013, p.428).

Existen varios niveles de análisis desde los cuales podemos entender cómo los estudiantes manifiestan su voz. Estos, vistos de lo micro a lo macro, en el uso particular del lenguaje, la elección de estructuras gramaticales y en la estructura global del texto; es decir, existe evidencia de la voz autoral en el posicionamiento, la intertextualidad y la forma en que los estudiantes organizan la información (Castelló et al., 2011).

La primera dimensión de análisis tiene que ver con la posición que adoptan los autores ante el objeto de estudio. En los textos, se buscan recursos discursivos tales como: a) expresiones de alusión de compromiso (“posible”, “tal vez”); b) potenciadores y enfatizadores (“claramente”, “obviamente”); c) marcadores de actitud (“de acuerdo

con”, “desgraciadamente”); d) autorreferencia (frecuencia de uso de la primera persona); y e) marcadores de implicación (implicar al lector por medio de preguntas, por ejemplo).

Como es evidente, los estudiantes, en su primer año de posgrado, producen textos con pocos marcadores de posicionamiento; este tipo de estructuras se reservan para ciertos apartados, tales como las introducciones o las conclusiones.

Las prácticas tradicionales de literacidad de las comunidades académicas buscan dos características: objetividad e impersonalidad. De tal manera que, con el paso del tiempo, los adjetivos y las expresiones que aluden al compromiso van desapareciendo de los escritos conforme el estudiante se va aculturizando.

La segunda dimensión del análisis de la voz autoral es la intertextualidad. Para construir un texto académico, la norma indica que los autores deberán recurrir a varias fuentes de información. En este texto, se establece un diálogo entre el autor y el conocimiento acumulado por la comunidad académica. El resultado final deberá ser la integración de los conocimientos recuperados de otras lecturas, con los conocimientos previos del autor; esto se logra gracias a diferentes referentes explícitos, como la cita directa, la cita indirecta, la paráfrasis, los comentarios personales, la alusión de otros autores, etc. (Castelló et al., 2011). Las prácticas educativas de literacidad, las que explícitamente enseñan a redactar, enfatizan el uso de los sistemas de citación.

Finalmente, la tercera dimensión de esta lista es la que tiene que ver con la organización y presentación de la información, esto es, con la estructura global del texto. La comunidad académica elige ciertas formas discursivas que se manifiestan en una tipología particular de géneros discursivos, y cada tipo de género tiene estructuras definidas.

Estas tres dimensiones se analizan en particular en los textos producidos por los estudiantes, que pueden ser vistos como resultado de las diversas prácticas educativas que han experimentado. Se analizaron las estrategias y los artefactos culturales que profesores y estudiantes utilizaron en el proceso de redacción de los trabajos de obtención del grado de posgrado. Estas prácticas se categorizaron en dos: de lectura y de escritura.

Como ejemplo de ello, se comparte un fragmento que, desde nuestro punto de vista, representa una manifestación de la voz desde estos tres aspectos (individuales, sociales y dialógico):

Considero indispensable valorar las emociones dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula y el manejo y dominio de las emociones docentes. Cuando me encontraba en el momento de las observaciones de la práctica docente de algunos compañeros, descubrí que las emociones de estos se transmitían a los alumnos y tenían injerencia sobre su conducta, estados de ánimo y el trabajo (T\_5).

De esto habla Hochschild (1983), quien menciona que la práctica de la enseñanza es en gran parte afectiva e implica una increíble cantidad de trabajo emocional en la que los docentes tienen que conocer y controlar sus emociones.

Por otro lado, la enseñanza de la escritura puede ser vista desde dos puntos de vista. La primera podría ser la de enseñar a los estudiantes a adquirir habilidades técnicas gramaticales y de ortografía; por otro lado, se podría acompañar a los estudiantes a apropiarse de la escritura como una forma de comunicación; las habilidades técnicas podrán adquirirse cuando se enfatice que lo más importante es lo que se tiene que decir.

Como se ha mencionado, aprender a escribir en contextos académicos requiere un diálogo con otras voces y otros discursos existentes; esta interacción ayuda a la construcción de la propia voz, apropiación directamente vinculada con la construcción *per se* de aquella. Desde esta perspectiva, la construcción de una voz propia es posible gracias a la interiorización de otras voces que nos han acompañado en el proceso (Castelló et al., 2011). Al momento de hacer reflexiones sobre la investigación de prácticas de literacidad en el posgrado, se identificaron algunas pautas que pueden tomarse en cuenta para el diseño de estrategias didácticas para ayudar al desarrollo de la voz autoral.

## PRÁCTICAS DE LITERACIDAD EN EL POSGRADO

Uno de los temas importantes de este capítulo es la descripción de las prácticas de literacidad que suceden en los posgrados, pero, sobre todo, aquellas que han sido reconocidas por los estudiantes y los profesores como útiles para el desarrollo de la voz autoral en la escritura. Ya se habló de que la voz autoral se construye en la comunidad, cuyas formas de acceder al conocimiento son diferentes a las que los estudiantes están acostumbrados en sus ámbitos familiares y profesionales. La comunidad académica es, quizá, una de las que impone más pruebas a sus nuevos miembros; de manera implícita y explícita, los estudiantes recién llegados deben asimilar y reaprender una serie de convenciones retóricas y del discurso para transformar sus formas de expresión oral y escrita.

Redactar para la academia es un proceso complejo para quienes no han sido aculturados en las convenciones de la escritura académica, en instancias previas de socialización, como la familia y la escuela. Ya se ha mencionado que la escritura no es algo innato o natural, como lo es el lenguaje: es algo que se aprende y de la cual nos convertimos en usuarios (Meek, 2004, p.16).

Convertirse en usuario de la cultura escrita no es igual para todos, ya que los ambientes alfabetizadores difieren entre los individuos, y se sabe que el acceso que las personas han tenido a la cultura escrita influye de manera considerable en su desempeño como lectores y escritores. Las instituciones educativas, los profesores, se dan cuenta de esto, y aunque hay una tendencia a “culpar” al nivel de estudios anterior de las deficiencias de los estudiantes, cada vez es más común que los posgrados asuman la labor de aculturizar y acompañar el aprendizaje de la escritura académica.

Lo anterior es importante porque la escritura en el posgrado es un problema particular que se relaciona con el aprendizaje, la efectividad y la calidad de los trabajos de obtención de grado y, por lo tanto, con la eficiencia terminal. Loayza et al. (2012) señalan que: “Muchos de los problemas que afectan a los alumnos de posgrado los arrastran desde los niveles medio y superior. Se mencionó específicamente:

[...] la poca costumbre de realizar lecturas y las fallas en la redacción de diversos tipos escritos” (p.145).

Las investigaciones actuales sobre la redacción tienen sus preocupaciones en varios ejes (Chois y Jaramillo, 2016), que se agrupan en tres: a) las institucionales y los factores que facilitan o dificultan la escritura; b) desde el punto de vista de las habilidades cognitivas y sobre los problemas y procesos de escritura; y c) acerca de la relación de las prácticas educativas con el aprendizaje y la escritura. La investigación que dio origen a este documento se centra en comprender el tipo de acompañamientos y estrategias docentes que ayudan al desarrollo de la voz autoral.

Para hacer esta investigación, se realizaron entrevistas a seis estudiantes y dos profesores en torno a cuáles son los principales problemas de lecto-escritura que perciben en el posgrado. Los estudiantes manifestaron que, por lo general, tienen dificultades para adaptarse a los ritmos de las tareas y los trabajos que reclama la nueva vida académica; la mayoría señaló que la exigencia de los profesores para respetar las formas de producción académica los pone en problemas, por tres razones: a) tenían algún tiempo sin estudiar y se sienten “desenganchados”; b) en la licenciaturas de las que provienen, la lectura y la escritura no son prácticas comunes; y c) nunca les enseñaron (o no aprendieron) los modelos de citación y, por lo tanto, mucho de su esfuerzo de aprendizaje se centra en utilizar correctamente los modelos para citar.

Por su parte, los profesores y tutores identifican en los estudiantes tres problemas relacionados con la lectura y la escritura: a) problemas de redacción y ortografía; b) que no saben usar el sistema de citación; y c) consideran que los estudiantes no saben “dialogar con los autores”, es decir, no utilizan el espacio que es el texto para emitir sus reflexiones, en coordinación con las de los otros escritores.

La investigación que ha servido de base a este capítulo tuvo como inquietud central entender ¿cuáles son las características de las prácticas de acompañamiento que favorecen la construcción de la voz autoral de los estudiantes de posgrado? Para entenderlas, nos centramos en conocer cuáles fueron las estrategias tutoriales, los artefactos culturales más utilizados y sus características.

Existe un consenso en la comunidad educativa que entiende a la estrategia de aprendizaje como un conjunto de tareas planeadas, estructuradas, coordinadas y orientadas para lograr un objetivo de aprendizaje predefinido. Esta planeación recae con fuerza en los profesores, quienes, como señalan Gimeno y Pérez (2008), son responsables de hacer los planes de las actividades más concretas, elaborar guiones de contenidos y tomar decisiones sobre lo que sus estudiantes tienen que aprender y cómo lo harán.

Los profesores y tutores de los posgrados con más experiencia comprenden que es necesario acompañar de manera explícita la enseñanza de la lectura y la escritura y el desarrollo de la voz autoral. Según lo que se pudo observar a lo largo de la investigación, hay prácticas que son reconocidas por los estudiantes y los profesores como estrategias exitosas que les ayudaron a desarrollar su voz autoral.

Los estudiantes, a lo largo de las diversas entrevistas, identificaron como valiosos algunos artefactos de apoyo a la lectura y la escritura. Por ejemplo, las guías que describen los pasos ideales para leer y escribir; textos de metodología, muchos de ellos como parte de la lectura obligatoria. Otros artefactos que también fueron mencionados como importantes, que ayudaron a los estudiantes a mejorar su escritura, fueron los formatos y, sobre todo, los ejemplos del producto que se esperaba que entregaran: objetivos, descripciones, etcétera.

Por otro lado, hay varias prácticas más complejas mencionadas de manera reiterada por los estudiantes. Por ejemplo, para las tareas de indagación y de lectura, los profesores recomiendan repositorios o bases de datos para que busquen información valiosa; de hecho, comparten información específica que tiene que ver con el objeto de estudio de sus estudiantes.

Para las tareas de redacción, los profesores orientan sobre la elección de temas y problemas objeto, o tesis de redacción; leen y comentan acerca del contenido de las producciones y, cuando lo ven necesario, hacen correcciones de redacción y ortografía. De las diferentes prácticas observadas y narradas por los profesores y estudiantes, se realizó una categorización que distingue entre prácticas complejas y artefactos, así como entre prácticas de lectura y de escritura.

Entre las prácticas de literacidad más valoradas por los estudiantes es que los profesores les indiquen en dónde buscar información que puede ser valiosa y ayudar a documentarse: “muchas veces, la maestra nos sugiere lecturas o ligas o bases de datos para nuestros trabajos, además de las que ya están en el Moodle” (E\_6). Sin embargo, las lecturas no solo las recomiendan los profesores, a veces son los mismos compañeros quienes sugieren textos o lugares en los que hay información que “puede ayudar”.

En los posgrados analizados, una de las prácticas propuestas por la misma institución es un coloquio semestral en donde los estudiantes del posgrado presentan los avances de su trabajo de obtención del grado. La preparación de este coloquio incluye que cada estudiante los entregue con tiempo de anticipación porque estos se distribuyen entre los compañeros, los profesores y algún invitado. El compromiso de todos es leer el avance, apoyarse de una rúbrica y hacer comentarios del documento asignado que ayude al estudiante a mejorar su proyecto. Algunos de los estudiantes señalan al coloquio como una práctica que no solo sirve para comentar los trabajos de sus compañeros: leer lo que sus pares han hecho, y cómo lo han hecho, ayudó mucho a su propio trabajo.

Finalmente, se mencionó al taller de producción académica que ofrece la universidad como una herramienta útil para perfeccionar su escritura y encontrar su voz.

En la siguiente tabla, se presenta la categorización de las prácticas y los artefactos más mencionados y valorados por los estudiantes.

De estas prácticas, se identificaron algunas pautas didácticas que sirven para el desarrollo de la voz autoral; se han elegido estas porque fueron mencionadas y apreciadas por los estudiantes: el acompañamiento y la orientación explícita para la producción académica, la lectura de pares y la organización de recursos para el aprendizaje autodidacta.

Los investigadores de los procesos de literacidad consideran que la mejor forma de aprender a escribir en la universidad es desde el currículum, es decir, a partir de las asignaturas disciplinares en que la lectura y la escritura son aprendidas en situaciones concretas y como



**TABLA 4.1 PRÁCTICAS Y ARTEFACTOS**

	Para la lectura	Para la escritura
<b>Artefactos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guías de lectura (proceso de lectura)</li> <li>• Recursos informativos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Datos estadísticos</li> </ul> </li> <li>• Documentos de contenido y metodológicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guías para redactar (proceso de redacción)</li> <li>• Formatos para orientar el proceso de escritura</li> <li>• Ejemplos de los productos a entregar</li> </ul>
<b>Práctica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientaciones pedagógicas para gestionar información               <ul style="list-style-type: none"> <li>– recomendaciones para indagar en repositorios, bases de datos</li> </ul> </li> <li>• Retroalimentación del trabajo de otros compañeros, ya sea como parte de la estrategia de clases o en la organización de coloquios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación pedagógica en los procesos de escritura: planeación, textualización y revisión</li> <li>• Retroalimentación al margen de los textos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre el contenido del escrito</li> <li>• Para mejorar la escritura y la ortografía</li> <li>• Taller de producción académica (institucional)</li> </ul> </li> </ul>

herramientas de aprendizaje; sin embargo, los talleres de redacción impartidos por especialistas de la producción académica siguen siendo una estrategia que las universidades utilizan y los estudiantes valoran.

En estos cursos y talleres, los estudiantes tienen oportunidad de experimentar con métodos particulares de redacción; el foco está en lo que se escribe, cómo se escribe y cómo mejorarlo; “permiten convertir en objeto de reflexión lo que suelen ser prácticas inadvertidas y, al ser impartidos por especialistas, posibilitan tratar aspectos lingüísticos, discursivos y metacognitivos difícilmente abordables por profesores no expertos en ellos” (Carlino, 2013, p.355). Sin embargo, no se debería renunciar a que estas herramientas se aprendan en el día a día, en el espacio de todas las asignaturas.

Otra estrategia valorada por los estudiantes es la lectura entre pares. Esta actividad es vista como un proceso de metacognición en el que los estudiantes tienen oportunidad de leer documentos escritos por compañeros que están pasando por la misma experiencia: leer lo que otros escriben, desde una posición de “corrector”, ayuda a reflexionar sobre sus propias formas de redactar y expresar su voz. Leer a los otros no puede ser una actividad aislada sino que deberá convertirse en algo cotidiano, inserto en las estrategias de acompañamiento. El aula es un

espacio para este tipo de actividades, pero también hay espacios más formales como los coloquios y los seminarios. Estos últimos también son ejercicios colectivos para dialogar y crear comunidad académica.

Por último, otra práctica que se observó con esta investigación, y ayudó a los estudiantes a mejorar sus procesos de escritura, fue tener una orientación muy clara sobre los pasos a seguir; pero no se trata solo de las guías de aprendizaje o los recursos que los profesores ponen a disposición de los estudiantes. En este caso, se trata de un ambiente de aprendizaje digital diseñado en exclusiva para el acompañamiento de la producción académica.

Este espacio tiene como principal característica una estructura de curso en la que los estudiantes encuentran las herramientas, los materiales, los recursos disciplinares y metodológicos que necesitan para el trabajo de obtención del grado.

Desde el punto de vista de los estudiantes, las diferentes prácticas de literacidad enunciadas son valiosas porque consideran que les han ayudado a acercarse al lenguaje académico; aunque para ellos, el lenguaje académico se limita a redactar de forma impersonal, citar en APA, hilar ideas y, con esto, construir textos. En textos, pocas veces se puede ver con claridad su voz. Aun así, el camino es visto como pesado y sinuoso. En el proceso de la escritura, siempre existe el miedo a no ser claros y no lograr expresar lo que quieren. Meek (2004) menciona que escribir angustia tanto, en general porque creemos que hay una única manera de hacerlo de forma correcta, y se pueden cometer errores.

En conclusión, las estrategias que valoran los estudiantes incluyen tener un camino claro, unas herramientas y un acompañamiento; esto contribuye a que los estudiantes se apropien de esta nueva cultura, la cual les ayuda a construir su voz y pertenecer a una comunidad.

La apropiación sucede de manera paulatina, y puede ser acompañada. Las propuestas para que los estudiantes aprendan el lenguaje técnico son fundamentales, pero lo que quizá se tiene que hacer es cambiar el enfoque y lograr que los estudiantes encuentren un placer mayor en el proceso de escritura. Escribir debería ser un ejercicio que, sobre todo, ayude a expresar lo que tienen que decir. Para decir algo es importante que se apropien de las formas académicas. Para lograrlo, es de ayuda que los profesores y tutores estén presentes y

acompañen a los estudiantes a encontrar su voz, proporcionando el andamiaje para que hagan suyas estas nuevas formas de comprender y expresarse.

## EL ACOMPAÑAMIENTO Y EL DIÁLOGO EN EL DESARROLLO DE LA VOZ AUTORAL

A lo largo de este documento, se ha hablado de la importancia de aprender a escribir como una herramienta para expresar nuestra voz. Ahora, se propondrán los lineamientos de una estrategia para acompañar este proceso. Esta tiene como principio que los estudiantes de posgrado se apropien de una nueva forma de expresión que vaya más allá del aprendizaje técnico de las normas discursivas.

La enseñanza de la escritura en el posgrado, por lo general, ha estado enfocada en dos habilidades comunicativas vinculadas entre sí: la lectura y la escritura. Es decir, a los estudiantes de los posgrados se les pide que lean lecturas especializadas y que, a partir de estas, se escriban documentos con estas mismas características. La propuesta que hacemos es incluir el aspecto de la oralidad para que se disuelvan las dicotomías entre lo oral y lo escrito, y entre la comprensión y la expresión, para que se conviertan en un continuo proceso de manifestación de la voz.

Enseñar a escribir involucra tomar en cuenta las capacidades de expresión oral de las personas; en la construcción de la voz autoral, el diálogo es fundamental, ya que este, en forma oral, es algo más natural y a lo que las personas están acostumbradas. Meek (2004) afirma que la cultura escrita está establecida sobre la base de la cultura oral; sin embargo, el acceso a la lectura y la escritura es diferente, de acuerdo con las experiencias e historia personal de los sujetos; el acceso a la escritura es un proceso que requiere el aprendizaje de ciertas “herramientas que exigen una dedicación y laboriosidad casi monacales a través de diversos tipos de contactos particulares con maestros, algunos de los cuales conocen la complicada naturaleza de la composición, mientras que otros son ante todo escribas” (Meek, 2004, p.38).

La idea que dio origen a este documento es que los estudiantes de posgrado, además de aprender la norma académica, puedan encontrar

**TABLA 4.2 HABILIDADES COMUNICATIVAS**

		Escrito		
Expresar	Leer	Escribir		Comprender
	Hablar	Escuchar		
		Oral		

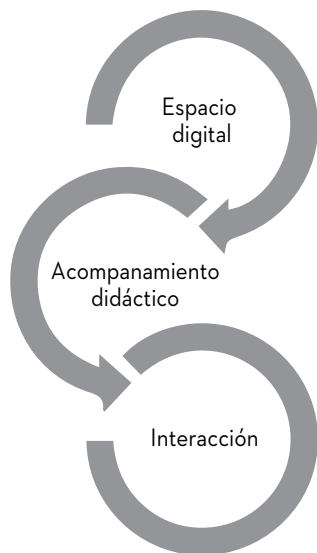
su voz como autores; para lograrlo, la propuesta es incorporar actividades para el desarrollo de la oralidad en las prácticas educativas de literacidad.

Cuando hablamos, no nos preocupamos tanto por la norma; evidentemente, esto dependerá mucho del contexto y de qué tanto pertenezcamos a la comunidad en la que estamos. Muchas veces, el discurso académico oral también cuida la norma. Aquí hay un supuesto de que en el discurso oral la preocupación está en expresar con claridad nuestras posturas, mientras que en la comunicación oral es más fácil hacer notar nuestra voz.

Sin embargo, esta necesidad de expresarse de manera oral, en los contextos académicos no se enseña de manera explícita. Las estrategias para enseñar a leer y escribir, que hasta ahora han sido exitosas, son aquellas que orientan a los escritores a desarrollar un escrito desde una idea o tesis inicial, y que por lo general se basa en varias lecturas. Esta idea o tesis va creciendo a partir de la exploración de otras fuentes de información y de la organización y categorización de las ideas. En esta estrategia hay un vínculo en apariencia indisoluble entre lo que se lee y lo que se escribe, porque lo que se lee, por lo general, termina siendo una de las tantas voces al interior del texto.

La estrategia más utilizada en la enseñanza de la escritura es aquella que consta de tres momentos: planificación, textualización y revisión (Calsamiglia y Tusón, 2001). Esta plantea el proceso que los escritores con experiencia adoptan para sus producciones; es el tipo de métodos que los estudiantes que van aprendiendo encuentran sumamente

**FIGURA 4.1 ELEMENTOS PARA EL DISEÑO DE LA PROPUESTA**



ricos porque les llevan paso a paso a la creación. Por lo tanto, para esta propuesta se toma como base, pero el tipo de técnicas al interior de esta serán aprovechadas para el desarrollo de habilidades de expresión oral.

Como se mencionó en el apartado anterior, en la investigación sobre cómo se construye la voz autoral se identificaron tres elementos altamente valorados, los cuales se convierten claves que constituyen esta propuesta para la construcción de la voz autoral: a) el espacio digital en forma de repositorio; b) el acompañamiento didáctico; y c) la interacción entre los estudiantes y los profesores. Es, por esta razón, que se considera importante incluir estos tres elementos en la propuesta para el desarrollo de la voz autoral.

La base de esta propuesta es un espacio digital cuya principal característica es que permita el aprendizaje colaborativo. Este último es importante porque el desarrollo de la voz autoral en el posgrado se manifiesta principalmente en la escritura, la cual es un acto compartido y público. Se cree que, cuando los estudiantes de posgrado toman

conciencia de que pertenecen a una comunidad académica, pueden transformar “sus prácticas de representación de la escritura como un proceso implícito y esencialmente privado, a la escritura como cuestión pública y trabajo compartido” (Álvarez, 2017, p.52).

Trabajar la escritura como un proceso grupal ayuda, según Álvarez (2017), a desmitificar que esta es un proceso de inspiración y a verla como algo que requiere método, por lo tanto, es más manejable; añade que aprender a escribir en grupo facilita la adquisición de las normas de la comunidad académica, adquirir competencia crítica y estrategias de metacognición para la autorregulación y “aumenta la motivación y la autoconfianza para escribir [...] expande la audiencia, lo que genera mayor retroalimentación” (p.53).

En la actualidad, es indiscutible que los procesos de aprendizaje colectivos necesitan un soporte tecnológico que permita a los participantes estar en contacto, pero sobre todo encuentren los recursos de aprendizaje y las herramientas necesarias para la generación de conocimiento; tener a la mano recursos confiables y recomendados por aquellos que son expertos, le permitirá seguir aprendiendo a lo largo de todos sus estudios de posgrado y, con suerte, de toda la vida. El aprendizaje de la escritura, en este caso el desarrollo de la voz autoral, no es algo que se desarrolle en un periodo corto de tiempo. El tiempo y la práctica son esenciales para que cada persona encuentre y exprese su voz, de tal manera que la identidad individual y colectiva sea evidente.

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) son ahora, más que nunca, espacios en los que se puede potenciar la generación del conocimiento. Maggio (2012) señala que las TIC pueden ayudar mucho si las consideramos como portadoras de conocimiento. La propuesta que se hace en este documento no habla del diseño de un curso virtual, se trata de poner a disposición de los estudiantes un ambiente de aprendizaje digital en el que los estudiantes tengan acceso a recursos informativos y medios didácticos para aprender. Estos ambientes deben facilitar por lo menos las siguientes acciones:

1. Recuperar información validada y valiosa para el proceso de lectura y redacción.

2. Comunicarse con otros, interactuar con los compañeros y profesores de manera sincrónica y asincrónica.
3. Producir textos, de forma individual o colectiva.

Estos ambientes digitales, en esta propuesta son vistos como soportes para el acompañamiento, en donde los estudiantes podrán encontrar y compartir documentos, guías, lecturas, videos o audios alrededor del tema de mejorar la redacción académica; pero en el que se pueda interactuar para asegurar que el proceso de construir la voz se hace en diálogo con otros; por lo tanto, las herramientas para escribir deben estar integradas a estos espacios. Es necesario que se incluya en él la estructura de construcción de los textos: planeación, textualización y revisión. Este proceso es por demás exitoso y, tanto para los escritores novatos como para los expertos, representa una poderosa guía para construir textos. Calsamiglia y Tusón (2001, p.82) lo describen de la siguiente manera:

1. *Planificación* incluye la definición de objetos, la generación de ideas y su organización.
2. *Textualización* convierte en texto los contenidos mentales.
3. *Revisión* implica leer y evaluar lo escrito y la estructuración de las ideas.

Finalmente, el último elemento base para la propuesta es asegurar la interacción y el diálogo entre los participantes en esta experiencia colectiva. Si bien ya se ha hablado de los espacios del ambiente digital, es importante que en la planeación de la estrategia de construcción de la voz autoral, se asegure que hay trabajo colaborativo y en pares. Álvarez menciona que “el trabajo en grupo de pares permite complementar el proceso de reflexión metalingüística en torno a la tesis de posgrado, y que esta interacción grupal no parece generarse de manera espontánea, sino a partir de indicaciones didácticas” (2017, p.51).

Es decir, la interacción y la reflexión colectiva alrededor del tema de la escritura ayudan a los estudiantes a profundizar en el proceso de la construcción del trabajo de obtención del grado, pero esto tiene que ser un proceso dirigido. La interacción con otros es importante porque el

ver cómo han solucionado los mismos problemas de escritura a los que cada estudiante se enfrenta, ayuda a ampliar sus capacidades y herramientas para la construcción de la voz.

El objetivo de esta propuesta es desarrollar la voz autoral de los estudiantes de posgrado, tomando como base sus competencias de comunicación oral. Toda estrategia didáctica tiene como elementos constitutivos, por lo menos, objetivos de aprendizaje claros y una serie de actividades secuenciales. Para esta estrategia, las actividades son de lectura, diálogo sobre las ideas y los escritos y la escritura. No en este orden sino en una especie de espiral que va recorriendo el proceso de planeación, textualización y revisión.

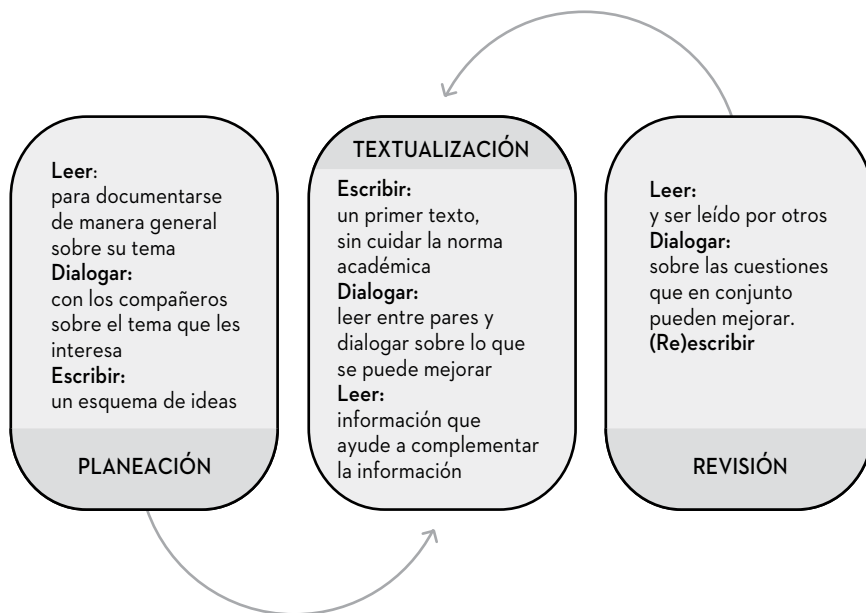
El diálogo está en el centro de las actividades, como un paso necesario entre las actividades de lectura y redacción. El lenguaje oral, por ser más cercano a las personas, en un ambiente académico podrá facilitar la argumentación de las ideas, “elaborar diferentes tipos de argumentos y contraargumentos, y organizar los argumentos con el adversario, de tal manera que este proceso implica una actividad mental continua, reflexiva y autónoma” (Angulo, 2013, p.111). De tal manera que, entre la lectura de las ideas de otros y la generación de las propias, hay una pausa de reflexión y diálogo con otros compañeros para aclarar y aclararse, y poder distinguir cuáles son las voces que le hablan al autor.

En el proceso de *planeación*, las lecturas podrían ser solo para acercar a los estudiantes al tema de interés; es evidente que ellos deberán tomar notas y rescatar, por medio de fichas, resúmenes y esquemas, la información que consideren relevante. El diálogo con sus compañeros deberá girar en torno al tema y lo que ha leído al respecto, de tal manera que le ayude a clarificar cuáles son sus intereses. Por último, podrá escribir una síntesis o esquema organizativo de sus ideas.

En el momento de la *textualización*, antes que hacer un plan en que sus ideas encuentren un sustento argumentativo de otros autores, información o datos, la propuesta es que se atreva a redactar sus ideas sin el soporte de otras voces, lo que ayuda a comprender sus propias lagunas de información y facilita su voz por delante. Después, se puede compartir este texto, exponerse al punto de vista de los



FIGURA 4.2 PROCESO DE ESCRITURA



demás y luego dialogar sobre los aciertos y las deficiencias; entonces, podrá investigar, leer y encontrar la información que necesita.

Finalmente, en el momento de la *revisión*, en una actividad de lectura de pares, los estudiantes leerán el trabajo de alguno de sus compañeros y ver, en lo que otros escriben, cómo se manifiesta (o no) la voz; después, podrá dialogarlo en grupo, en parejas. Lo importante es compartir cómo se van superando los obstáculos del silenciamiento. El cierre es reescribir su propio texto.

Las actividades en cada paso podrán variar mucho, de acuerdo con el estilo, los recursos y las posibilidades de cada acompañante; sin embargo, lo que es imprescindible es que el diálogo en la comunidad esté siempre presente.

La propuesta que aquí se describe sintéticamente hace hincapié en el tema del diálogo oral, por considerar que es algo más cercano a las personas que ingresan a un posgrado. La cultura académica, sus

normas y exigencias pueden ser abrumadoras, y la comunicación debe ser utilizada como un andamiaje para el siguiente paso.

Esta propuesta se centra en ayudar a los estudiantes a poner su voz como lienzo, y tejer sobre esa base con las ideas de otros. Permitir que los estudiantes usen su propio lenguaje y encuentren su voz, antes de adquirir la norma, podría ser una manera de no silenciarlos y evitar que el proceso de redacción se convierta en algo tortuoso; quizá sea mejor escuchar una idea poco articulada y mal estructurada, pero propia. Será mejor evitar el trágico destino de la ninfa Eco, que se enamoró de Narciso, y al ser despreciada por él, vagó triste por el bosque, y poco a poco perdió la piel hasta que sus huesos se convirtieron en piedra.

## CONCLUSIONES

La construcción de la voz autoral debe ser un acto colectivo y, de preferencia, orientado. Los profesores, los tutores y los directores de tesis, si bien han adquirido herramientas para el acompañamiento de estos procesos de manera intuitiva, y a partir de su propia experiencia como aprendices de escritor, debemos reconocer que la pedagogía nos ofrece estrategias que pueden mejorar la enseñanza y el aprendizaje, incluso de los más complejos, como es la escritura desde una perspectiva compleja, fundamentada y en diálogo con otras voces.

El acompañamiento de la construcción de la voz autoral implica que los mismos acompañantes reconozcan sus posturas personales respecto a cómo se aprende a escribir. Se requiere generosidad y humildad para respetar las posturas de los aprendices y convertirse en un orientador que, por medio de la reflexión y el diálogo con sus estudiantes, les ayuda a descubrir su voz.

Las pautas que se presentan en este capítulo ponen en el centro la oralidad, porque es la forma natural del diálogo y, por medio de este, que el aprendizaje con los otros es posible. Si bien esta estrategia se definió a partir de los aciertos que un grupo de estudiantes de posgrado identificaron en sus propias experiencias, definitivamente son transferibles a otros niveles educativos. Encontrar la voz a través del

medio natural, que es el diálogo oral, parece facilitar el tránsito a la escritura.

## REFERENCIAS

- Álvarez, G. (2017). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles Educativos*, 49(155), 51-67.
- Angulo, N. (2013). La cita en la escritura académica. *Innovación Educativa*, 13(63), 95-116.
- Bajtín, M. (2012). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Barton, D., y Tustin, K. (2005). *Beyond communities of practice (learning in doing)*. Cambridge University Press.
- Calsamiglia, H., y Tuson, E. (2001). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educare*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica, diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló, M. et al. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para análisis. *Revista Signos*, 44(76), 105-117.
- Cassany, D. (2013). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Chois, P., y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-256.
- Figuerola, N. (2012). La voz en el discurso académico. *Forma y Función*, 25(2), 323-333.
- Gee, J.P. (2000). *Identity as an analytic lens for research in education*. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125.
- Jimeno, J., y Pérez, A.I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Hernández, G. (2017). Agencia, voz y ethos en conflicto. La escritura académica como experiencia de aislamiento. En S. Espino y M.C. Barrón (Coords.), *La lectura y la escritura en la educación en México* (pp. 35-60). IISUE-UNAM.

- Hochschild, A.R. (1983). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. Univ. of California Press.
- Hyland, K. (2012). *Stance and voice in written academic genres*. Palgrave MacMillan.
- Ivanič, R., y Camps, D. (2001). I am how I sound. Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 10(1-2), 3-33. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00034-0)
- Loaiza, Y., Rodríguez, J., y Vargas, H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 95-118.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como una oportunidad*. Paidós.
- Matsuda, P.K. (2001). On the origin of contrastive rhetoric: A response to H.G. Ying. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2), diciembre 2001. <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00017>
- Meek, M. (2004). La cultura escrita. En *En torno a la cultura escrita* (pp. 25-73). FCE.
- Meza, P. (2013). *La comunicación del conocimiento en las secciones de tesis de lingüística: determinación de la variación entre grados académicos* [tesis doctoral. Universidad Católica de Valparaiso]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1053.0800>
- Ovidio (s.f.). *Las metamorfosis*. Porrúa.
- Polo, N. (2012). La voz en el discurso académico. *Forma y Función*, 25(2), 1-7.
- Scribner, S., y Cole, M. (2004). Desempacando la literacidad. En V. Zavala, M. Niño y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 57-79). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Tardy, C. (2012). Current conceptions of voice. En K. Hyland y C. Sancho (Eds.), *Stance and voice in written academic genres* (pp. 34-50). Palgrave MacMillan.
- Van Dijk, T. (2016). *Discurso y conocimiento*. Gedisa.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Aprendizaje Viso.