

# LA FORMACIÓN DE TUTORES PARA LOS ESTUDIOS DEL DISCURSO EN POSTGRADO: LOS RETOS DISCIPLINARES, LINGÜÍSTICOS Y PEDAGÓGICOS<sup>1</sup>

Adriana Bolívar

Universidad Central de Venezuela

## RESUMEN

La formación de tutores para dirigir tesis de postgrado es una tarea pendiente en la educación y en los estudios del discurso académico y científico en América Latina. Aunque cada día aumentan las referencias a investigaciones realizadas en las universidades sobre los géneros discursivos y la escritura académica (Bolívar y Parodi, 2015; Navarro, 2014), todavía son insuficientes las publicaciones sobre la formación de tutores en áreas especializadas y casi inexistentes en campos multidisciplinarios como el análisis del discurso (AD) o estudios del discurso (ED). En esta conferencia, me concentraré en aspectos que deberían ser considerados por los tutores en el campo de los estudios del discurso. Examinaré particularmente los retos disciplinares, lingüísticos y pedagógicos. Ilustraré con ejemplos de un estudio retrospectivo llevado a cabo con estudiantes venezolanos (Bolívar, 2017), quienes reconocieron la importancia de aprender la escritura académica investigando conjuntamente con sus tutores.

*Palabras clave:* tutores, estudios del discurso, autores, tesis de postgrado, retos.

## ABSTRACT

FORMING TUTORS FOR GRADUATE STUDIES IN DISCOURSE: THE DISCIPLINARY, LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL CHALLENGES

Training tutors as supervisors of graduate research is a pending task for education in Latin America and also for researchers in academic and scientific discourse. Although references abound and grow in the universities regarding discourse genres and academic writing (Bolívar y Parodi, 2015; Navarro, 2014), publications on the roles of tutors for specific areas are still insufficient and almost inexistent in multidisciplinary fields such as discourse analysis (DA) or discourse studies (DS). In this talk I shall concentrate on aspects to be considered by tutors in the field of discourse studies. I shall particularly

---

<sup>1</sup> La siguiente es una versión de la Conferencia Magistral "Discurso y formación de formadores en investigación y escritura académica" que dicté en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México (octubre de 2015). La conferencia fue publicada como capítulo de libro (Bolívar, 2017, en Hernández Ramírez, L. A. (Comp.) (2017). Agradezco a la Universidad de Tlaxcala la amable autorización para publicar en este número especial de la Revista *Akademos* partes importantes de la conferencia original. Se la dedico con todo cariño y reconocimiento a mi amiga Rebecca Beke.

examine the disciplinary, linguistic and pedagogic challenges. I will illustrate with examples from a retrospective study carried out with Venezuelan students (Bolívar, 2017), who acknowledged the importance of learning academic writing in the interaction with their tutors.

*Key Words:* tutors, discourse studies, authors, graduate research, challenges.

## RÉSUMÉ

### LA FORMATION DE TUTEURS POUR LES ÉTUDES DU DISCOURS EN TROISIÈME CYCLE: LES DÉFIS DISCIPLINAIRES, LINGUISTIQUES ET PÉDAGOGIQUES

La formation de tuteurs pour diriger des travaux de recherche en troisième cycle est une tâche non encore accomplie dans l'éducation et dans les études du discours académique et scientifique en Amérique latine. Même si le nombre de références à des recherches menées dans les universités sur les genres discursifs et l'écriture académique augmente (Bolívar y Parodi, 2015; Navarro, 2014), les publications sur la formation de tuteurs dans des domaines spécialisés sont encore insuffisantes et presque inexistantes dans des domaines multidisciplinaires comme l'analyse du discours (AD) et les études du discours (ED). Dans cette conférence je me concentrerai sur les aspects qui devraient être pris en compte par les tuteurs dans le domaine des études du discours. J'examinerai notamment les défis disciplinaires, linguistiques et pédagogiques. Pour illustrer mon propos, je me servirai des exemples tirés d'une étude rétrospective menée avec des étudiants vénézuéliens (Bolívar, 2017), qui ont reconnu l'importance d'apprendre l'écriture académique en faisant de la recherche conjointement avec leurs tuteurs.

*Mots-clés:* tuteurs, études du discours, auteurs, recherches en troisième cycle, défis.

## RESUMO

### A FORMAÇÃO DE TUTORES PARA OS ESTUDOS DO PÓS-GRADUAÇÃO: OS REPTOS DISCIPLINARES, LINGÜÍSTICOS E PEDAGÓGICOS

A formação de tutores para dirigir teses de pós-graduação é uma tarefa pendente na educação e nos estudos do discurso acadêmico e cientista em América Latina. Ainda que a cada dia aumentam as referências a pesquisas realizadas nas universidades sobre os gêneros discursivos e a escritura acadêmica (Bolívar e Parodi, 2015; Navarro, 2014), ainda são insuficientes as publicações sobre a formação de tutores em áreas especializadas e quase inexistentes em campos multidisciplinares como a análise do discurso (AD) ou estudos do discurso (ED). Nesta conferência, me concentrarei em aspectos que deveriam ser considerados pelos tutores no campo dos estudos do discurso. Examinarei particularmente os reptos disciplinares, lingüísticos e pedagógicos. Ilustrarei com exemplos de um estudo retrospectivo levado a cabo com estudantes venezuelanos (Bolívar, 2017), quem reconheceram a importância de aprender a escritura acadêmica pesquisando conjuntamente com seus tutores.

*Palavras chave:* tutores, estudos do discurso, autores, teses de pós-graduação, reptos.

## 1. INTRODUCCIÓN

Existen diversas maneras de definir lo que significa ser tutor en la educación universitaria y de describir sus variadas funciones. Desde la perspectiva que adoptaremos en esta conferencia, ser tutor de postgrado significa en última instancia ayudar a otros a convertirse en *autores*, lo cual es un trabajo laborioso que los tutores y profesores muchas veces deben enfrentar cuando ellos mismos están luchando por ser aceptados y reconocidos como investigadores por su comunidad académica. Formarse como autor en el campo de la investigación es un proceso a largo plazo y lleva años de dedicación y esfuerzo. Implica leer mucho y dialogar con los colegas, someterse a la evaluación de pares y publicar de manera sostenida para lograr que la investigación contribuya al conocimiento en alguna disciplina. Esto impone a los tutores una gran responsabilidad porque se supone de antemano que todos son investigadores activos y que están conscientes de su responsabilidad. Aunque en algunos países ya está reconocida la tutoría (o supervisión) como parte de la docencia y existen publicaciones que fortalecen la formación de tutores expertos (Manathunga, 2005; Paso, Carrera, Felipe, Anthonioz y Testa, 2014; Peelo 2011; Powell y Green 2007; Phillips y Pugh, 2003; Salinas Fernández y Cotillas Alindi, 2004; Taylor y Beasley, 2005; Wisker 2005), en América Latina todavía estamos pasando por un proceso de aceptar la tutoría como una práctica pedagógica y de delinear programas formales para formar tutores en las universidades, en algunos casos con más éxito que en otras (Carlino, 2009; Moreno Bayardo, 2007; Soto Arango, 2009, 2011). Se puede afirmar que algo similar sucede en España (ver Paso *et al.*, 2014).

Aunque casi todos los programas de maestría y doctorado en nuestras universidades dan ciertos lineamientos sobre las responsabilidades de los tutores con respecto a sus tareas administrativas y tareas de orientación en la investigación (se supone que pertenecen a la misma área de conocimiento del aspirante que va a obtener un título de postgrado), en la mayoría de los casos el tutor cuenta con su propia experiencia, tal como él/ella la vivió en sus postgrados. Esto hace que se creen tensiones (Hidalgo y Pasarella, 2009) porque, en la práctica, aunque los tutores tienen una preparación como investigadores no siempre saben cómo enfrentar el proceso de corregir la escritura<sup>2</sup> y, todavía menos,

---

<sup>2</sup> En la Universidad Central de Venezuela pudimos constatar esta situación de “desamparo” en un seminario titulado *Formación de Formadores*, al que asistieron tutores y profesores de diversas disciplinas (año 2007). Como resultado se compiló el libro *Lectura y escritura para*

cómo formar autores independientes que puedan publicar y competir en una comunidad académica particular. Como bien lo expresan Carrasco Altamirano y Kent Serna (2011, p. 1229): “la *actividad* de investigación solo puede decirse que se convierte en *ciencia* cuando sus resultados son comunicados y evaluados mediante las publicaciones. No se es científico sino en la medida en que se es *autor*”. Por lo tanto, el reto de formar autores tiene una doble dimensión, por un lado, el tutor debe convertirse en tutor experto y, por otro, servir de modelo y enseñar a los estudiantes de postgrado a llegar a ser expertos en un campo de conocimiento (y, de paso, contribuir a formarlos como futuros tutores). En ambos casos, se trata de consolidar el estatus de *autor autónomo*, con voz propia (Bolívar 2004, 2005, 2006; Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2016), independiente y reconocido por su comunidad científica nacional e internacional. El problema reside en cómo aprender a mantener un diálogo académico saludable e incluyente entre tutor y tutoreado, y con otros actores en el entorno del postgrado.

Desde el punto de vista teórico, el reto para la formación de tutores de postgrado puede abordarse desde varias perspectivas entre las que domina la institucional porque es la dimensión en la que se toman las decisiones en cuanto a planes y programas. No obstante, la instancia que decide sobre el tipo de conocimiento que se está construyendo es el cuerpo académico y el grupo de investigación responsable de la línea de investigación en la que se inserta la tesis. De modo que los retos para el tutor, dejando de lado el aspecto puramente institucional (reglamentos y requisitos), son epistémicos (porque ambos pertenecen a la misma comunidad epistémica) e interaccionales (porque cada comunidad se rige por su propia cultura académica, que incluye normas y valores). En lo que sigue me referiré a los retos para el tutor o tutora desde el punto de vista disciplinar, lingüístico y pedagógico en el campo de los estudios del discurso, que forman parte del área de Lingüística<sup>3</sup> en el Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV-Venezuela). Veremos cómo, a partir de nuestra propia disciplina, y de una

---

*la investigación* (Bolívar y Beke, 2011), que contiene casi todas las sesiones dedicadas al Seminario.

<sup>3</sup> El Área de Lingüística en el postgrado de la UCV-Venezuela está integrada por los siguientes cursos: Maestría en Lingüística, Maestría en Inglés como Lengua Extranjera, Maestría en Estudios del Discurso, y el Doctorado en Estudios del Discurso. El Comité Académico del Área define sus líneas de Investigación y requisitos de cada curso. Existe un coordinador de Área que representa al grupo en la Comisión de Estudios de Postgrado.

concepción interaccional del análisis del discurso, podemos obtener criterios para formar tutores en nuestro campo, y también en otros.

## 2. LAS TUTORÍAS EN ESTUDIOS DEL DISCURSO EN LA UCV-VENEZUELA

El tipo de tutorías a las que dedicaré este trabajo son las que se dieron entre los años 2000 y 2013<sup>4</sup> en la Maestría y Doctorado en Estudios del Discurso en la UCV-Venezuela, que tenían en líneas generales las siguientes características:

- a. Tanto en la maestría como en el doctorado el tutor o tutora se nombraba cuando se aprobaba el proyecto de investigación, el cual ya había sido definido en los Seminarios de Investigación con la ayuda del coordinador del curso y el respectivo Comité Académico (aunque el posible tutor o director de una línea tenía mayor responsabilidad).
- b. Los estudiantes se integraban a alguna de las líneas de investigación ya existentes (discurso político, discurso académico, discurso pedagógico, adquisición del discurso, estudios interculturales, estudios descriptivos, estudios críticos, y otras). En caso de no existir la línea el tutor se comprometía a trabajar con el tutorado para cumplir las metas propuestas y abrir un nuevo campo si era posible.
- c. Las tutorías tenían como eje central la “reunión de tutoría” con el tutor o tutora, de manera regular.
- d. Los doctorandos seguían un “plan de trabajo” que especificaba las tareas de cada etapa hasta culminar la tesis.
- e. Se dictaban cursos generales sobre escritura académica para todos los alumnos de postgrado y colegas, pero no existía un Seminario de tesis o Taller de tesis de manera formal ya que se le daba mayor valor a la relación entre tutores y tutoreados.
- f. Se realizaban reuniones grupales en el Seminario de Investigación del doctorado, que funcionaba por cuatro semestres, el primero obligatorio y los siguientes de tipo temático. Allí los estudiantes presentaban sus avances ante los compañeros y el Comité Académico, y recibían retroalimentación de ambos.

---

<sup>4</sup> Estos años coinciden con la época en que participé, junto con otras colegas, más activamente como tutora en estos postgrados en Venezuela.

- g. En ocasiones los estudiantes del doctorado se reunían en el Seminario sin profesores o tutores para conversar libremente sobre sus avances, temores, evaluación de los cursos, etc. Esta actividad era muy valiosa para cohesionar al grupo, re-direccionar los proyectos más débiles, y revisar constantemente las líneas de investigación.
- h. El Comité Académico de cada curso se reunía regularmente para tratar asuntos administrativos y seguir el desempeño de cada estudiante.
- i. En mi caso particular, me reunía también al menos una vez cada semestre con todos mis estudiantes de doctorado en sesiones de “sinceración”, que tenían que ver con los problemas que entorpecían el avance de la tesis más que con la tesis en sí.

### 3. LOS RETOS QUE IMPONEN AL TUTOR LOS ESTUDIOS DEL DISCURSO COMO DISCIPLINA

El primer gran reto para el tutor es conocer bien su disciplina. Es reconocido ampliamente por estudiantes de doctorado que una de las cualidades más importables de un tutor o “director de tesis” en distintos curso de doctorado es su perfil intelectual: la “formación intelectual y académica, experiencia, idoneidad, dominio del campo, conocimiento del tema y de la metodología científica” (Hidalgo y Pasarella, 2009, p. 78). Los estudios del discurso (un nombre más abarcador para el de análisis del discurso) representan un campo muy complejo por su carácter multi, inter y transdisciplinar y porque los investigadores tienen la opción de abordar los problemas del discurso desde al menos dos grandes direcciones, una macro, que pone el énfasis en los problemas sociales para estudiar la relación entre lenguaje y sociedad, y otro micro, que se concentra en los textos como punto de partida y como constituyentes de una interacción social mayor (Bolívar, 2007). Para el analista, existe la posibilidad de quedarse en un análisis puramente descriptivo, con el fin de caracterizar textos y procesos discursivos o de escoger una perspectiva crítica para comprender cómo se construyen el conocimiento y los textos en las relaciones de poder, donde interesa develar cómo el conocimiento es manipulable y controlado por las fuerzas sociales que mueven el discurso (Foucault, 1972). Por supuesto esto se da en un continuum en el que existen distintas opciones.

Al mismo tiempo, el analista tiene a su disposición un abanico teórico muy amplio proveniente de tradiciones europeas y los nuevos desarrollos en América

Latina (Bolívar 2015). Desde la perspectiva, dialógica que personalmente favorezco, se busca describir e interpretar tipos de diálogos en la interacción, tal como el diálogo del autor de un texto con sus colegas (las voces en los textos) o diálogos en los que los participantes toman turnos en una dinámica conversacional en variados contextos, ya sea en situaciones concretas con participantes específicos en la dimensión sincrónica, o en diálogos mediados a través de la prensa, o en otros contextos en una dimensión diacrónica (Bolívar, 2007, 2010, 2018). En este sentido, la relación tutor-tutoreado se concibe como un diálogo en situación de “reunión” que, a su vez, incluye reporte y evaluación de otros tipos de diálogos orales y escritos (por ejemplo, conferencista-audiencia, estudiante-estudiante, profesor-clase, profesor-profesor, lector-escritor, escritor-lector etc.).

Ahora bien, si aceptamos que el discurso es ante todo comunicación, disponemos de postulados teóricos fundamentales en los que apoyarnos para formar tutores competentes: a) la interacción se da entre personas en distintos contextos formales e informales, b) el conocimiento se construye interactivamente, y c) los textos se construyen en interacción con alguien (Bolívar 2007). Si aceptamos, por un lado, que el conocimiento se construye interactivamente, podemos entonces afirmar que los autores de tesis de postgrado se forman especialmente en la interacción con sus tutores (y con otras personas, por supuesto). Esto equivale a decir que las relaciones interpersonales armónicas entre investigadores expertos y noveles son fundamentales para poder cumplir las metas propuestas. Si, por otro lado, agregamos a lo anterior lo que significa hablar de construcción del conocimiento, nos damos cuenta de que debemos diferenciar tipos de conocimiento en los que el tutor se supone experto, como el conocimiento sobre la disciplina, el estado del arte, la forma en que los investigadores representan el conocimiento, los lenguajes especializados en distintas áreas, las corrientes dominantes y los debates internos, además del conocimiento sobre las tradiciones discursivas en cada campo, los estilos preferidos y no preferidos, etc. Estos tipos de conocimiento se plasman en textos orales, escritos, multimodales, y saber diferenciarlos facilita la tarea de evaluar los avances de la tutoría y de fortalecer el diálogo entre tutor y tutoreados, y el Comité Académico o grupo de investigación que corresponda.

Si acordamos que el discurso es comunicación, debemos traer aquí a colación un punto clave sobre los lugares de la interacción. La primera cuestión que hay que considerar es que tutores y tutoreados (o profesores y estudiantes)

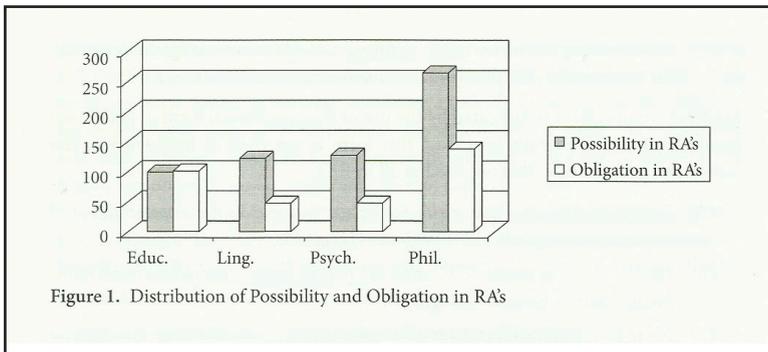
comparten un espacio físico en el que se encuentran y hablan sobre asuntos cotidianos o más especializados. Esto implica que el *espacio físico* ofrece fronteras dentro de las cuales se habla de determinados asuntos de interés para la investigación, de modo que, el aula de clase o de seminario, el laboratorio, la sala de conferencias, la oficina de los profesores, la cafetería, se convierten en lugares de encuentro en los que se observan variadas prácticas discursivas. En esta interacción, los estudiantes van tomando conciencia de la amplitud de su *espacio discursivo* y de manera natural van diferenciando entre lo que es propio de la interacción cotidiana y de la interacción como investigadores en la que van apropiándose paulatinamente de un registro especializado en su disciplina. En estos espacios se aclaran dudas, se impulsa la investigación y se fortalecen los intereses propios a través de la conversación. Esa ha sido la experiencia del Área de Lingüística a la que pertenezco en el postgrado de mi Facultad, ubicado físicamente en un primer piso del edificio de Postgrado, pero que cobija en el espacio discursivo a estudiantes de Lingüística del español y del inglés (maestrías) y a estudiantes de análisis del discurso (maestría y doctorado), con orientaciones e intereses muy diversos en otras disciplinas. Esto nos lleva al siguiente reto.

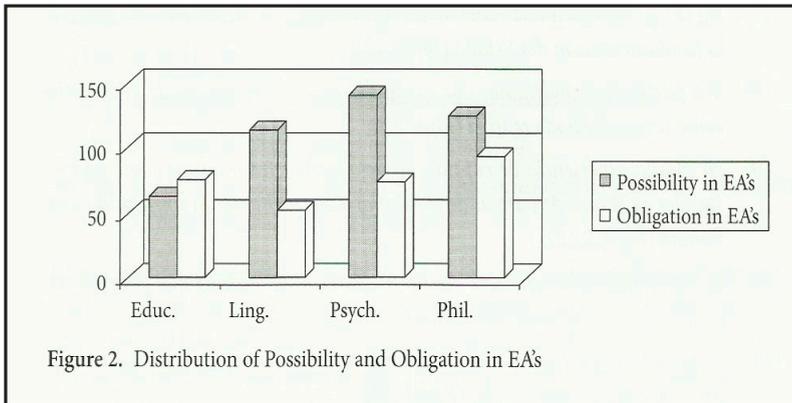
#### 4. LOS RETOS DE CONOCER CÓMO SE CONSTRUYE EL CONOCIMIENTO DE CADA DISCIPLINA CON EL LENGUAJE

Un aspecto importante es que, aunque se pueda hablar del “lenguaje de la ciencia” (Halliday, 2004), los nuevos métodos de la lingüística, en particular de la lingüística de corpus (Hyland, 2000; Parodi, 2007, 2010, Sinclair, 2004), han contribuido a cambiar el foco de los estudios desde “la ciencia” como un ente monolítico al estudio del discurso de “las ciencias” y de las disciplinas (Bolívar y Parodi, 2015). Se puede ilustrar brevemente este punto haciendo referencia a un estudio que mostró cómo algunas disciplinas de las humanidades se diferencian con respecto de su actitud ante el conocimiento científico. Aplicando la lingüística de corpus, analizamos un corpus de artículos y ensayos en las áreas de educación, lingüística, psicología y filosofía (Beke y Bolívar, 2009), con un doble propósito. Por un lado, averiguar qué pasaba en los artículos y ensayos de una misma disciplina como géneros y, por otro, obtener datos sobre la forma en que los autores interactuaban con sus lectores (pares) en cuanto a la forma de presentar el conocimiento y al grado de imposición de su saber. Dimos especial atención al uso de la modalidad epistémica (la de los grados de certeza) y deóntica (la del deber ser) en cada disciplina porque así obtendríamos las señales lin-

güísticas que nos permitían diferenciar la actitud ante el conocimiento (Halliday, 1994). Los resultados mostraron que en el área de Educación tanto en los artículos de investigación (RA en la Figura 1) como en los artículos estilo ensayo (EA en la Figura 2), dominaba la modalidad de obligación (el *deber ser*), mientras que la probabilidad (el *poder ser*) era más característico de las otras tres disciplinas. En la Figura 1 puede observarse que en el caso de Educación la modalidad deontica sobrepasa levemente a la epistémica en los artículos de investigación, pero la diferencia es notoria con las otras disciplinas. La Figura 2 muestra que en educación la modalidad deontica sobrepasa mucho más a la epistémica y que, aunque en las otras disciplinas también aumenta, la diferencia con educación se mantiene. Este hallazgo tuvo implicaciones importantes porque se confirma que cada disciplina tiene una actitud diferente ante el conocimiento, y que en el caso de Educación la tendencia al mayor uso de la modalidad deontica tiene su explicación en la percepción que los educadores construyen de su propia comunidad con respecto a su función social y responsabilidad de enseñar valores (“el deber ser”), que también se refleja en otros géneros discursivos (Bolívar, 2008).

Esta fue una pequeña muestra de las diferencias que se plasman con el uso del lenguaje, lo que apunta hacia la importancia de conocer mejor cómo los autores interactúan con sus lectores y cómo sus selecciones lingüísticas influyen en los géneros discursivos para darles su forma. Las implicaciones son importantes para la investigación lingüística porque así se obtienen datos que nos permiten conocer y evaluar mejor las tradiciones en la escritura de cada disciplina (ver también Beke, 2011; Bolívar, Beke y Shiro, 2010).





Los retos lingüísticos obviamente no se subscriben solamente a entender cómo funciona la gramática para producir significados porque, de hecho, los mayores retos se dan en la interacción entre tutor y tutoreado en los planos pragmático y discursivo, cuando se trata de saber escoger las palabras apropiadas a cada situación, por ejemplo saber manejar los grados de formalidad, las formas de trato, favorecer los actos corteses que fortalezcan la imagen propia y la confianza, y mitigar los actos descorteses que dañan la imagen de cada uno. Así como los estudiantes de doctorado reconocen que las buenas características de un director de tesis tiene que ver con su perfil intelectual, también muestran acuerdo en que la mejor característica es “la capacidad de leer los escritos y de escucharlo” y que la peor es “la indiferencia o el autoritarismo” (Hidalgo y Pasarella, 2009, p. 76). En este sentido, el análisis y la reflexión sobre los usos del lenguaje entre tutor y tutoreado son tan importantes como el uso del lenguaje entre quien adopta el rol de escritor- autor- investigador en una tesis.

##### 5. LOS RETOS PEDAGÓGICOS PARA EL TUTOR EN DISCURSO

La tutoría de postgrado en estudios del discurso es en la práctica un tipo de docencia muy elitista porque es individualizada, personalizada, conlleva una inversión afectiva, intelectual, institucional, promocional de una persona que se supone maneja el lenguaje bien y, también, del equipo de investigación con el que se identifica. El tutor, visto como supervisor o director de la tesis, quiéralo o no, establece un vínculo afectivo con su tutoreado, particularmente en el doctorado porque comparten gran parte del proceso de creación intelectual en el

que el tutorado es el principal responsable del producto final. Desde el punto de vista pedagógico, todo el proceso se realiza en varios niveles que implican tipos de conocimiento y destrezas pedagógicas clave sobre la disciplina, el estilo de aprendizaje del tutorado, la producción escrita y manejo de géneros discursivos, el apoyo institucional, y otros.

Algunos autores han investigado sobre las funciones de los supervisores o tutores tomando en cuenta las coincidencias entre un considerable número de investigadores. Por ejemplo, Difabio de Anglat (2011) resumió las tareas generales del tutor de tesis doctorales en diez aspectos, a saber:

1. evaluación temprana y realista de las necesidades del estudiante;
2. foco pedagógico;
3. clarificación de expectativas y límites;
4. desafío académico y valoración;
5. gestión del conocimiento;
6. reuniones frecuentes;
7. revisión del trabajo escrito;
8. feedback inmediato y constructivo;
9. advertencia de las señales de peligro;
10. promoción del acceso a la cultura de la investigación (p. 938).

Aunque estas funciones proporcionan un marco general que da importancia a la cultura de la investigación, la función de formar autores que, además, se formen como formadores en investigación y en escritura académica como actividades que va juntas, no queda explícita. El problema central sigue siendo que quien ayuda a otro a escribir una tesis de postgrado tiene también responsabilidad en la formación de un científico. Por las características propias de los estudios del discurso, la lectura y la escritura académica en el postgrado en estudios del discurso nos enfrenta al reto de formar o formarse como autor en ciencias, en humanidades y ciencias sociales (Bolívar y Beke 2011; Carrasco Altamirano y Ken Serna, 2011). Por lo tanto, la reflexión sobre cómo integrar ambas tareas se vuelve muy pertinente ya que, así como hace años no se concebía la “alfabetización académica”, hoy todavía es difícil visualizar programas explícitamente dedicados a la formación de formadores en investigación y escritura académica conjuntamente.

*Algunos principios para fortalecer la formación de tutores*

Aunque es cierto que los programas de formación de formadores pueden contribuir enormemente a consolidar la tutoría como una práctica pedagógica fundamental para la investigación, me inclino a creer que la interacción con investigadores expertos es clave para formar investigadores y autores, y sostengo que:

- a. La escritura académica se aprende investigando y en etapas: primero conociendo lo que han hecho otros y reportando lo hecho; luego evaluando lo ajeno y lo propio y, finalmente, fijando posición en un campo del saber, y ante problemas específicos;
- b. La investigación se aprende investigando con expertos en la disciplina en contextos formales e informales;
- c. La investigación y la escritura de las tesis son procesos dialógicos que se aprenden en contacto con miembros de una comunidad científica en contextos de distintos alcances (en la universidad, en el pregrado y postgrado, en la comunidad internacional). Por lo tanto, para que mejore la escritura académica y se construyan buenas tesis, el primer paso es formar buenos investigadores capaces de interactuar en una comunidad de pares. Los tutores tienen esa gran responsabilidad porque la producción de conocimientos y la escritura, especialmente en el postgrado, van juntas (Narvaja de Arnoux, 2009). Pero, como no siempre están claramente definidas las funciones de los tutores, suelen crearse distintos tipos de tensiones (Torres Calixto, 2011) que vuelven la experiencia de escribir más difícil (Carlino, 2007).
- d. El éxito de la tutoría depende de la calidad del diálogo entre tutor y tutelado por lo que la retroalimentación de los estudiantes es clave. De hecho, sirve de evidencia para saber qué estrategias pedagógicas funcionan y cuáles no.
- e. El diálogo se traduce, entre otras cosas, en i) reuniones frecuentes a lo largo del proceso, ii) discusión y acuerdo sobre un plan de trabajo global y por etapas, iii) disciplina y puntualidad, en las reuniones y en las entregas, iv) respeto mutuo reflejado en el uso del lenguaje y en la cortesía positiva, v) apoyo teórico, vi) apoyo metodológico, vii) diálogo con pares en red de contactos nacionales e internacionales.

*La relación entre retroalimentación o feedback y estrategias pedagógicas en la tutoría*

El *feedback* de los estudiantes de postgrado es fundamental para conocer la forma en que representan la tutoría y la escritura académica. En un estudio retrospectivo sobre la relación entre escritura e investigación (Bolívar 2017), en el que participaron nueve egresados del postgrado en estudios del discurso de la Universidad Central de Venezuela (seis del doctorado en estudios del discurso DED, y tres de maestría en estudios del discurso MED), a quienes se les pidió responder un cuestionario de nueve preguntas que exigía reflexionar sobre su propia experiencia, recogimos información valiosa sobre la percepción de su práctica en la escritura, el tipo de problemas que enfrentaron, la relación entre escribir e investigar, la concepción de la tutoría, y otros aspectos importantes que detallamos más abajo.

*Creencias sobre la escritura propia*

Las respuestas de los egresados al cuestionario revelaron percepciones interesantes sobre la experiencia previa al postgrado y la experiencia vivida. Se notó una diferencia importante entre los estudiantes de doctorado y de la maestría. Los de doctorado manifestaron en su totalidad que creían no tener problemas de escritura al ingresar al curso, pero que en realidad se dieron cuenta de que habían tenido que aprender nuevas destrezas en la investigación y en la escritura. Los de maestría, por el contrario, expresaron que sí sentían que tenían problemas al inicio del curso. Lo interesante de la diferencia reside en que se trata de problemas cualitativamente distintos. Los de maestría tenían más temores sobre la parte formal, las convenciones de la escritura, las normas y la forma de organizar sus textos de modo que fueran coherentes y aceptables. Los problemas reportados por los egresados de doctorado, o en etapa final, revelaron en cambio aspectos que conciernen a los procesos de la investigación y al aprendizaje de la escritura académica como actividades paralelas.

En cuanto a las creencias de cada uno sobre su capacidad como escritores, es interesante constatar que quienes creían al inicio del curso ser buenos escritores, tomaron conciencia sobre su necesidad de mejorar la escritura para llegar a ser autores de tesis, como se ve en el ejemplo (1):

(1)

Pregunta: Cuándo inició el postgrado ¿sentía que tenía problemas en la escritura académica?

Respuesta: Inicié el postgrado hace 5 años. Como aspirante, no sentía que tenía problemas en la escritura académica. Para mí el camino por las prácticas me permitió darme cuenta que no escribía bien, que gozaba del metalenguaje y me diluía en mi intención comunicativa. Hoy la situación ha cambiado y siento que la mejora ha sido fenomenal (2015DT)<sup>5</sup>

Este reconocimiento alude a la importancia de diferenciar entre escribir “bonito”, para impresionar o llevar registro personal de los avances, y escribir una tesis para una comunidad científica para la que saber plantear un problema (Shiro, 2010), definir objetivos y argumentar con el fin de defender la posición propia tienen la mayor relevancia<sup>6</sup>.

### *La conciencia disciplinar*

Uno de los aspectos sobre los que llamaron la atención los egresados del DED fue la necesidad de que el tutor tome en cuenta la disciplina de origen del estudiante y los métodos que ha empleado anteriormente. En los estudios del discurso este es un punto vital porque el tutor no trabaja siempre con lingüistas sino también con psicólogos, sociólogos, educadores, filósofos, periodistas, etc. Incluso en el caso de la lingüística es necesario tomar en cuenta en qué sub-disciplinas han investigado los estudiantes (fonología, gramática, semántica, pragmática o lingüística aplicada) y, en caso de haber tenido alguna experiencia en análisis del discurso, precisar qué tipo de corriente lo influyó (el análisis del discurso francés o anglosajón, latinoamericano, etc.). El ejemplo (2) ilustra el caso de un estudiante del doctorado, originalmente del área de lenguas, quien manifestó haber tenido dificultades para ver las diferencias entre lingüística y análisis del discurso (2).

(2)

Pregunta: Cuándo inició el postgrado ¿sentía que tenía problemas en la escritura académica?

<sup>5</sup> El código significa lo siguiente: 2015: año del estudio, D: doctorado, T: inicial del nombre. En caso de la maestría se pone M.

<sup>6</sup> Sobre este punto, vale la pena leer el artículo en este volumen de Rudy Mostacero, quien profundiza en el proceso de comprender estilos de escritura.

Respuesta: No. Sin embargo, como lingüista, pude percibir que el estilo de redacción de un lingüista es muy diferente al estilo de redacción de un analista del discurso. Este fue un aspecto sobre el cual mi tutora hizo especial hincapié en reiteradas oportunidades tras redactar trabajos escritos en los distintos cursos tomados [...] Me costó descifrar el estilo de redacción de un analista del discurso y diferenciarlo del de un lingüista. (2015DCh)

En realidad no se trata de estilos diferentes exactamente sino de modos de investigar que requieren reportes de investigación diferente. La explicación está en que un lingüista que trabaja con el sistema de la lengua favorece generalmente los métodos cuantitativos y a menudo trabaja con categorías pre-determinadas, mientras que el analista de discurso favorece métodos cualitativos<sup>7</sup> y busca categorías emergentes, aunque no por eso deja de emplear métodos cuantitativos. Lo mismo pasa en la lingüística, como en las tradiciones variacionistas que favorecen estudios de frecuencia, pero que buscan explicaciones en la pragmática o etno-pragmática, que combinan la cuantificación con la explicación cualitativa para explicar el uso de recursos lingüísticos en contextos (Martínez, 2009). No obstante, el tutor debería saber que el concepto de contexto y su alcance pueden ser muy diferentes en la lingüística y en los estudios del discurso. Y también que en la teoría lingüística hay opciones distintas para analizar el lenguaje. En particular, debería conocer cuáles son las más convenientes para el análisis del discurso descriptivo y crítico<sup>8</sup>.

El uso de métodos cualitativos en los estudios del discurso puede dificultar la escritura, como la plantean dos egresadas del doctorado, también originalmente del área de lenguas. En el ejemplo (3) se señala el problema del método y se alude a la diferencia entre el proceso de la investigación y el producto, que es la tesis. En el ejemplo (4) se revela el problema de la organización de la información, del estilo, de aprender a calibrar qué va dónde y diferenciar entre resultados y conclusiones, uno de los grandes problemas encontrados en muchas tesis de postgrado:

---

<sup>7</sup> A menudo se confunde el análisis de contenido con el análisis del discurso. Son dos cosas diferentes. El análisis de contenido es una técnica usada en las ciencias sociales y en humanidades y se concentra fundamentalmente en el léxico para explicar la experiencia del mundo y las representaciones sociales. Deja de lado otros niveles de análisis considerados por los analistas del discurso.

<sup>8</sup> Los abordajes teóricos y metodológicos varían en la lingüística, pero en análisis crítico existe una tendencia global a usar más la Lingüística Sistémica Funcional por su potencial para explicar el lenguaje desde una perspectiva socio-semiótica.

(3)

Pregunta: ¿Qué tipos de problemas tuvo?

Respuesta: Organizar y clasificar la información relacionada con el planteamiento del problema y las bases teóricas que sustentaban la investigación que me proponía llevar a cabo y expresar esta información por escrito en un discurso coherente y fluido. La parte más difícil de la tesis correspondió a los capítulos de metodología y resultados. Narrar en detalle todo lo que se había hecho y sus resultados requirió traducir con mayor rigurosidad el proceso de investigación en un texto coherente y comprensible que pudiera servir de base para otra investigación. (2015DR)

(4)

Pregunta: ¿Qué tipos de problemas tuvo?

Respuesta: a) Tratar de desarrollar coherentemente el problema de investigación y plantear la pregunta en el momento apropiado; b. Se me dificultaba sintetizar mis ideas; c. Como manejaba muchas categorías y sub-categorías, tenía que lograr no perder el rigor y no dejar de lado nada importante en el capítulo dedicado al método; d. Tratar de que mi estilo no “sonase demasiado traducido” del inglés, ya que la mayor parte de mi bibliografía estaba escrita en este idioma; e. Intentar que las conclusiones no fuese un resumen del análisis de los resultados; e. Decidir cuándo algún tipo de información debía dejarse para un pie de página y no estar en el cuerpo del texto (2015DN)

### *El grado de conciencia lingüística de entrada es importante*

Este aspecto es crucial especialmente con estudiantes de disciplinas en las que no han recibido ningún entrenamiento sobre el uso del lenguaje, y vale la pena citar la respuesta de un estudiante del DED, quien tomó conciencia lingüística después de haber visto las correcciones de su tutora (5) y de identificar cada uno de sus problemas (6).

(5)

Pregunta: ¿Tuvo problemas de escritura durante el curso?

Respuesta: Sí, tuve problemas y lo interesantes es que no los hice consciente hasta que recibí 164 correcciones a un texto por parte de mi tutora, cuando yo creía que era bueno en lo que escribía. (2015DT)

(6)

Pregunta: ¿Qué tipos de problemas tuvo?

Respuesta: Los problemas que identifiqué fueron los siguientes: 1) Irrelevancia de la citación en cuanto a importancia y necesidad de uso en la construcción de artículos. 2) Precisión en la construcción de argumentos para defender una

idea o atacarla. 3) Uso de los signos de puntuación. 4) Creer que el discurso es más académico cuanto más rebuscado. 5) Aprender a decir más con menos palabras. 6) Sintetizar mis argumentos y dialogar en el texto con otros autores, explicitando mi cercanía o lejanía con una perspectiva ideológica. (2015DT)

El ejemplo (6) es el caso de alguien que creía no tener problemas, pero que descubrió la forma de comunicarse de manera eficiente porque tomó conciencia de los problemas que arrastraba. Los problemas que señala son propios de una cultura académica que valora el escribir mucho y de manera rebuscada para encontrar un espacio propio. Este estudiante aprendió a discriminar entre lo que es relevante y lo que no lo es, obtuvo precisión en sus argumentos y, lo más interesante, aprendió a “dialogar” con otros autores, lo que equivale a decir pudo convertirse en un autor autónomo.

### *Escritura e investigación van juntas*

Los egresados del DED y de la MED estuvieron de acuerdo en que la investigación y la escritura van juntas, como la manifestó explícitamente una egresada de la Maestría licenciada en Antropología, quien hizo su investigación sobre el discurso académico.

(7)

Pregunta: Cuando terminó el postgrado, ¿qué aprendió en cuanto a la escritura de una tesis/trabajo?

Respuesta: Aprendí muchísimas cosas. De hecho, pienso que salí con una visión completamente diferente de lo que era la escritura académica y las dificultades que podía presentar: el correcto planteamiento de la investigación y los objetivos, cómo presentar los resultados y qué deben llevar las conclusiones para ser tales. En síntesis, caí en cuenta de la relación intrínseca entre la escritura académica y el proceso de investigación en sí. (2015ML)

Por su parte, los egresados del doctorado llamaron la atención sobre aspectos muy relevantes, que reportamos a continuación.

- a. Formarse como investigador y escribir bien es un proceso lento

La mayoría estuvo de acuerdo en que investigar y escribir es un proceso que toma tiempo, “no se logra de una sentada” (2015DZ), y “no surge por inspiración” (2015DN). Aunque todos mostraron haber estado sa-

tisfechos con el aprendizaje en la interacción natural con profesores y tutores, uno de ellos consideró que la tutoría podría haber sido más frecuente y otro recomendó explícitamente la creación de un curso formal de escritura de tesis doctoral.

b. La investigación y la escritura tienen tiempos distintos

En este aspecto también coinciden casi todos. Se trata de la toma de conciencia de que una cosa es hacer la investigación, cuando se revisa el problema, se ajustan objetivos, se ajusta el método, se re-examinan los resultados, etc. y otra reportar la investigación. De hecho, este es uno de los mayores problemas en la primera redacción de la tesis pues se confunde el proceso con el producto. Quienes narran el proceso pierden de vista que su investigación tiene que ser leída de forma más lineal con atención al problema, el métodos, los resultados y las conclusiones, todos debidamente diferenciados. No entender este proceso afecta la escritura, como lo dice uno de los entrevistados en el ejemplo (8).

(8)

La escritura de la tesis y la investigación en sí misma tienen tiempos distintos. La escritura es expresión del proceso de comprensión y realización de la investigación. Si el sentido de lo que se está haciendo y de lo que se va encontrando en la investigación no está claro, entonces la escritura tampoco lo estará. El trabajo artesanal de revisión y corrección de la escritura para darle el sentido correcto es tan importante como la correcta ejecución de investigación. (2015DF)

c. No se puede escribir si las ideas no están claras

También en este punto coinciden los egresados, y lo señalan como una de las fuentes del problema, como en los casos (9) y (10) que dan atención a problemas del lenguaje (9) y a los problemas del manejo del saber propio y ajeno (10).

(9)

Durante la escritura de la tesis, al no tener las ideas claras, tuve problemas con la escritura y ello se manifestaba en los siguientes aspectos: dificultad para formular y orientar de forma correcta las ideas, poca claridad en la exposición y coherencia de las ideas. Ello a veces me daba cuenta de que afectaba la puntuación. Tuve problemas también con el uso inadecuado de los tiempos

verbales (sobre todo no tenía claro cuándo debía hablar en pasado o en presente), repetición de ideas, problemas de concordancias (sing/pl., masc/fem. etc.). Cuando realmente entendí lo que estaba haciendo y hacia dónde quería dirigir mi discurso, muchos de esos problemas desaparecieron y la escritura se hizo clara, coherente y orientada. (2015DF)

(10)

Confirmé que a escribir se aprende escribiendo. El punto de partida es tener las ideas claras y estas ideas deben ser fundamentadas teórica y metodológicamente por el trabajo de los expertos en los que nos apoyamos para nuestro propio trabajo. Estos expertos deben ser visibles en nuestro propio discurso. Por lo tanto, es importante saber cómo atribuir el conocimiento a otros de manera efectiva. ¿Cuándo citar textualmente a un autor? ¿Cuándo citarlo como referencia? ¿Cómo parafrasear lo que ha dicho un autor? ¿Resumir? ¿Generalizar? ¿Cómo evitar el plagio? ¿Cómo expresar que uno está de acuerdo o no con la fuente consultada? ¿Cómo ser crítico y a la vez mantener humildad y respeto ante lo que han dicho otros? La manera cómo reportamos lo que han dicho o hecho otros dependerá de nuestra intención en la argumentación. (2015DR)

d. La exposición a la lectura es vital

Este es un punto en el que todos estuvieron muy de acuerdo no solamente por lo que significa para conocer lo que se investiga en una materia sino también para exponerse a estilos de escritura, como se expresa en el ejemplo (11) que resume esta posición y en el ejemplo (12) que enfatiza la importancia de leer.

(11)

Aprender a investigar pasa necesariamente por aprender a leer textos académicos. El hecho de tener que leer tantas fuentes sobre el tema que se investiga, así como investigaciones previas en el área (artículos, capítulos de libros, etc.), implica una exposición importante a la escritura académica. El investigador que se inicia, con apoyo y guía del tutor, irá capturando y apropiándose del estilo de escritura tanto de manera consciente como inconsciente (2015DC)

(12)

En mi opinión la investigación incluye un proceso previo a la escritura: la lectura. No se puede investigar sin haber leído; lo que leemos constituye el “qué” de la escritura, nuestras ideas. Si no se tienen ideas es difícil que se pueda escribir. (2015DR)

e. La relectura y la reescritura son procesos fundamentales

En relación con lo anterior algunos señalaron la importancia de re-escribir y de re-leer como pasos clave en el proceso de comprensión del trabajo propio y de la escritura exitosa, como se lee en el ejemplo (13).

(13)

[...] la reescritura (cuantas veces sea necesario) será un paso de gran importancia para evidenciar y corregir los vacíos, las redundancias, las incoherencias, contradicciones, etc. hasta un producto final “presentable”. Esto también es aplicable a la relectura de materiales en el área. Finalmente, es importante tener en cuenta que se trata de un proceso práctico. Se aprende haciendo. Independientemente de cuánto conocimiento teórico previo se tenga, **se aprende a investigar investigando y se aprende escribir escribiendo.** (2015DC)

f. La disciplina de trabajo es necesaria

Un punto que señalaron algunos de manera explícita fue la necesidad de tener disciplina de trabajo. Una de las recomendaciones que estos estudiantes recibieron de parte de sus tutores fue la de ser ordenados y trabajar diariamente, aunque la actividad consistiera en leer una página o escribir un párrafo, pero no perder nunca el contacto con su tesis. El efecto de esta recomendación se puede percibir en las palabras de una de las egresadas del doctorado cuya tesis fue muy exitosa, quien acotó “La tesis es un trabajo diario, aunque sean cinco minutos al día, aunque se escribe solo una oración” (2015DR).

g. Generar ideas propias con sencillez

Algo que resultó muy importante de este estudio de retrospectión, y que se expresó de manera implícita, en casi todos los casos fue la importancia de ir al punto, de escribir con claridad, fluidez y sencillez, de reconocer su audiencia y de tener conciencia de la capacidad comunicativa, sin decir cosas demás sino lo necesario para defender un punto de vista. Uno de ellos fue más explícito en su reflexión sobre la importancia de expresar las ideas con sencillez y los efectos para el crecimiento intelectual, como se observa en el ejemplo (14).

(14)

Aún no termino pero he crecido. Le doy valor al punto y seguido, fluyo de modo espontáneo al plantear mis ideas, confronto ideas con conciencia y un limpio manejo del discurso. También he sido capaz de sintetizar mis puntos de vista y generar ideas propias que expreso con sencillez. Reconozco mi audiencia cuando escribo y me vinculo con su matriz textual para ser comprendido. Aprendí que cada género textual tiene su estructura y modo de estructurarlo, ganancia que me ha permitido ser más efectivo en mi acción comunicativa. (2015DT)

h. Aplicar lo aprendido en su práctica profesional

Vale la pena reportar sobre lo que los egresados respondieron cuando se les preguntó: “*Si actualmente es tutor(a), qué aplica de lo que usted aprendió? La intención era averiguar si, después de la experiencia vivida, se sentían preparados para formar a otros investigadores. Lo que encontramos fue que, con excepción de un egresado de maestría, todos los demás manifestaron estar involucrados en actividades tutoriales en pregrado y postgrado. Notamos que este aprendizaje se concentró en tres aspectos clave: 1) los aspectos de tipo lingüístico y discursivo, como puede percibirse en el ejemplo (15); 2) la interacción entre escritor y lectores, como queda en evidencia en el ejemplo (16), y 3) la calidad de la interacción entre tutor y tutoreado, que queda clara en el ejemplo (17). En el ejemplo (15) se toca un tema fundamental para la formación de formadores porque se trata justamente del papel que tiene el tutor para contribuir a formar autores autónomos. Además, se enfatiza la importancia de la relación entre dos personas que tienen que compartir mucho tiempo y experiencias hasta que se logre el objetivo final. Sale también a relucir la necesidad de que se respete la individualidad, la creatividad y la autonomía del doctorando.*

(15)

Pregunta: “Si actualmente es tutor(a), qué aplica de lo que usted aprendió?”

Respuesta:

1. Conocimiento de los géneros textuales para indicarles a los estudiantes qué géneros textuales son los adecuados para argumentar sus puntos de vista.
2. Los movimientos retóricos y su relación con los géneros textuales.
3. La concepción de la audiencia y el contexto cuando escribimos.
4. Estrategias discursivas en correspondencia con el objetivo de la intención comunicativa. (2015 DT)

(16)

Pregunta: “Si actualmente es tutor(a), qué aplica de lo que usted aprendió?”

Respuesta: Absolutamente todo, desde elaborar un “plano” inicial, pasando por las múltiples revisiones y reescrituras a la luz de lo ya escrito, hasta la pertinencia de los anexos (si los hay). Pero sobre todo, con especial atención a los lectores potenciales del trabajo, que se permita una lectura fluida y que haga aportes al área de conocimiento funcionando además como un ejemplo que puedan seguir los investigadores noveles. (2015CD)

(17)

Pregunta: “Si actualmente es tutor(a), qué aplica de lo que usted aprendió?”

Respuesta: Llevar una tutoría es enseñar a investigar, a construir el conocimiento y a reportar su proceso de construcción. Es un acompañamiento que debe equilibrar la observación clara de las reglas que deben orientar el proceso teórico-metodológico, de un lado, y la estimulación de la autonomía y la creatividad del tutorado, del otro lado. El tutor debe evitar que la tesis se parezca demasiado a sí mismo, a sus ideas, a sus intereses, y más bien estimular la autonomía del tutorado, aceptando cosas con las que quizás puede no estar de acuerdo, pero que por ello no necesariamente son incorrectas. Por su lado, el tutorado debe evitar ser un reflejo fiel de los deseos del tutor y aventurarse a cultivar su propia autonomía intelectual. (2015DF)

## 5. CONCLUSIONES

En esta conferencia nos enfocamos en la formación de tutores en el campo particular de los estudios del discurso y abordamos algunos de los retos de tipo disciplinar, lingüísticos y pedagógicos que se enfrentan al dirigir tesis de postgrado. Nuestro planteamiento fue que los tutores tienen una gran responsabilidad en la formación de *autores* que contribuyan a la producción de conocimiento en una disciplina, y también planteamos que esto se logra formando buenos investigadores básicamente en la interacción entre tutores y tutorados. Sostuvimos que para formar buenos autores en estudios del discurso es necesario formar investigadores que investiguen con expertos en tutorías de investigación específicas para este campo del saber. Eso no quita importancia a la creación y formalización de cursos para tutores, que los preparen para entrenar investigadores y buenos escritores a la vez. También, como lo sugirió una estudiante, no se descartan los talleres de tesis para acompañar a los nuevos investigadores en problemas generales de la escritura y escritura especializada.

Para poder explicar los retos del tutor en estudios del discurso tomé como punto de partida teórico la disciplina en la que se realizan las tutorías, el análisis del discurso, en particular mi perspectiva interaccional en la que se sostiene que el conocimiento se construye interactivamente, y que éste se debe explicar en relación con tipos de conocimiento que, en el caso del tutor están bien delimitados. Mi intención fue resaltar el hecho de que cuando existe un equipo de investigadores que trabaja armónicamente y que interactúa con sus estudiantes en un espacio físico y discursivo compartido, la investigación y la escritura fluyen de manera más fácil porque se da a los estudiantes la oportunidad de crecer a su propio ritmo.

No obstante, debemos admitir que la situación reportada puede considerarse muy privilegiada porque los estudiantes que participaron en el ejercicio de retrospcción fueron en su mayoría del área de lingüística y estaban motivados por un mayor interés en los estudios del lenguaje y del discurso. Aun así, como se pudo constatar, aunque todos los estudiantes del doctorado expresaron al inicio del curso que no creían tener problemas de escritura, se dieron cuenta de que debían desarrollar destrezas de investigación y de escritura que estaban íntimamente relacionadas. Por su parte los de maestría, que sí declararon al principio tener problemas de escritura, también reportaron que habían tomado conciencia de la relación intrínseca entre el proceso de investigación y la escritura académica.

Por lo tanto, mi sugerencia es seguir trabajando en esta línea para recabar mayor información sobre el proceso de formación de tutores e investigadores conscientes del discurso de su propia disciplina, interesados en poner atención al uso del lenguaje cotidiano y especializado y, sobretodo, comprometidos con la tutoría como un tipo de docencia clave para la formación de autores exitosos en distintas disciplinas. Los resultados serán beneficiosos para la investigación científica y los programas educativos para estudiantes de postgrado en América Latina.

## REFERENCIAS

- Beke, R. y Bolívar, A. (2009). Certainty and commitment in the construction of academic knowledge in the humanities. En Suomela-Salmi, E. y Dervin, F.(Ed.). *Cross linguistic and cross cultural perspectives on Academic Discourse* (pp. 33-48). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Beke, R. (2011). *Las voces de los otros en el discurso académico*. Caracas: Universidad central de Venezuela.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, 37(55), 7-18.
- Bolívar, A. (2005). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Segunda edición (primera edición 1994, reimpresión 1998).
- Bolívar, A. (2006). La función de la evaluación en artículos y ensayos humanísticos. En J. Falk, J. Gille., y F. Weichmeister Bermúdez (Coords.) *Discurso, interacción e identidad* (pp. 109- 136). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Bolívar, A. (2007). El análisis interaccional del discurso: del texto a la dinámica social. En Bolívar, A. (Comp.). *Análisis del discurso. Por qué y para qué?* (pp. 247-277). Caracas: Los Libros de El Nacional /Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (2008). El informe de arbitraje como género discursivo en la dinámica de la investigación. *Revista Latinoamericana de Estudios del discurso* 8(1), 41-68.
- Bolívar, A. (2010). Dialogue in the dynamics of political practice. En Koike, D. A. y Rodríguez- Alfano, L. (Eds.). *Dialogue in Spanish: Studies in functions and contexts* (pp. 159-188). New York: Palgrave Macmillan Press.
- Bolívar, A. (2015). Crítica y construcción de teoría en el análisis de discurso latinoamericano. En García, D. y Pardo, M. L. (Eds.). *Pasado, presente y futuro de los estudios del discurso en América Latina*. [Libro electrónico] Recuperado de [www.comunidadaled.org](http://www.comunidadaled.org)
- Bolívar, A. (2017). Discurso y formación de formadores en investigación y escritura académica. En Hernández Ramírez, L. A. (Comp.). *Desde la literacidad académica III: perspectivas, experiencias y retos* (pp. 9-32). Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Bolívar, A. (2018). *Political discourse as dialogue. A Latin American perspective*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Bolívar, A. & R. Beke (Comps.) (2011). *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas: Universidad central de Venezuela. Segunda impresión en 2014.
- Bolívar, A., Beke, R., y Shiro, M. (2010). Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: estructuras, voces y perspectivas discursivas. En Parodi, G. (Ed.) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 95-125). Santiago de Chile: Planeta.
- Bolívar, A. y Parodi, G. (2015). Academic and professional discourse. En Lacorte, M. (ed.). *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp.459-476). New York and London: Routledge.

- Carlino, P. (2007). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales de Lingüística*, vols. XXIV, XXV y XXVI, 41-62.
- Carlino, C. (2009). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de postgrado. En Narvaja de Arnoux, E. (Dir.). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado*, (pp. 220-239). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Carrasco Altamirano, A. y Kent Serna, R. L. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1227-1251.
- Castro Azuara, M.C. y Sánchez Camargo, M. (2016). La formación de investigadores en el área de humanidades: Los retos de la construcción de la voz autoral en la escritura de la tesis de doctorado. *Revista Signos* [en línea] 2016, vol. 49, supl.1 (citado 2018-03-02) pp. 30-51. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=SO718-09342016000400003&ing=nrm=ISO](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO718-09342016000400003&ing=nrm=ISO) 03 de marzo 2018.
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 16(50), 935-959.
- Faucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. New York: Pantheon.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. Londres: Edawrd Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2004). *The language of science*. Londres: Continuum.
- Hernández Ramírez, L.A. (Comp.) (2017). *Desde la literacidad académica III: perspectivas, experiencias y retos*. Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Hidalgo, C. y Pasarella, V. (2009). Tesistas y directores: una relación compleja e irregular. En Narvaja de Arnoux, E. (Dir.). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado*, pp. 74-83. Buenos Aires: Santiago Arcos Editores.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interaction in academic writing*. Harlow: Longman.
- Manathunga, C. (2005). The development of research supervision: turning the light on a private space. *Studies in Continuing Education*, 29(2), 207-221.
- Martínez, A. (2009). Seminario de tesis. Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnopragmático. En Narvaja de Arnoux, E. (Dir.). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (pp. 259-286). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Moreno Bayardo, M. G. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 561-580.

- Narvaja de Arnoux, E. (2009) (Ed.). *Escritura y producción de conocimientos en las carreras de postgrado*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Parodi, G. (2007). *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2010). *Academic and professional genres in Spanish*. Amsterdam: John Benjamins.
- Paso, M.; Carrera, M.C.; Felipe, C.; Anthonioz Blanc, L, y Testa, G. (2014). Formación de tutores en la educación superior universitaria. Perspectivas, dispositivos y estrategias en programas nacionales y locales implementados en dos facultades de la Universidad de La Plata. Recuperado de [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/6550/ev.6550.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/6550/ev.6550.pdf) 25 de febrero de 2018
- Powell, S. y Green, H. (2007): *The doctorate worldwide*. Maidenhead, MacGraw-Hill.
- Peelo, M. (2011). *Understanding supervision and the PhD*. Londres: Continuum International Publishing Group.
- Phillips, E. y Pugh, D. (2003). *Cómo obtener un doctorado. Manual para estudiantes y tutores*. Barcelona: Gedisa.
- Salinas Fernández, B. y Cotillas Alindi, C. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro, ICB-UB.
- Shiro, M. (2010). Uso del lenguaje evaluativo en el planteamiento del problema del artículo de investigación. *Revista Latinoamericana de estudios del discurso*, 11(1), 129-148.
- SINCLAIR, J. (2004). *Trust the text. Language, corpus and discourse*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Soto Arango, D. (2009). Los doctorados en Colombia. Un camino hacia la transformación universitaria. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 12, 157-195. Recuperado el 19 septiembre de 2015 de <http://scielo.org.co>
- Soto Arango, D. (2011): *Programa Seminario-Taller: Escuela de tutores en el Doctorado Ciencias de la Educación*. Tunja: Doctorado Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Taylor, S. y Beasley, N. (2005): *A handbook for doctoral supervisor*. Abingdon, Uk: Routledge.
- Torres Calixto, M.G. (2011). Las tutorías en programas de doctorado. Tensiones tutoriales en ciencias de la educación RUDECOLOMBIA. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 315-344. Recuperado 18 Septiembre de <http://www.scielo.org>
- Wisker, G. (2005): *The good supervisor*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.