

# Logros y alcances de escribir el trabajo de grado en un grupo de escritura



## Writing a thesis in a writing group: achievements and scopes

**Rosmar Guerrero**

rosmarguerrero@gmail.com

Universidad Nacional Experimental del Táchira  
San Cristóbal, estado Táchira (Venezuela)

**Rudy Mostacero**

rudymostacero@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL  
Instituto Pedagógico de Maturín  
Maturín, estado Monagas (Venezuela)



Artículo recibido: 25/09/2014

Aceptado para publicación: 11/11/2014

### Resumen

En este artículo se describen los logros y alcances de la experiencia de escribir el trabajo especial de grado de maestría en el seno de un grupo de escritura, que interactúa bajo la tutoría recíproca, consensuada y rotativa (Mostacero, 2013, 2014; Guerrero, 2013). Esto se llevará a cabo a partir del análisis de cuestionarios y diarios pedagógicos escritos durante y después de la producción de los géneros resumen de ponencia y ponencia para ser presentados en un congreso. Algunos resultados indican que la estrategia de escribir el trabajo de grado en un grupo de escritura desarrolla una identidad y motivación en quien escribe, incrementa la interacción, la cohesión grupal, posibilita la participación social y el aprendizaje disciplinar y permite producir y obtener diversos productos afines con la cultura académica.

**Palabras clave:** escribir en la disciplina, aprendizaje disciplinar, identidad y participación social – académica.

### Abstract

This article outlines achievements and scopes of the experience writing a master thesis within a writing group, acting under reciprocal, agreed and rotating supervision (Mostacero, 2013, 2014; Guerrero, 2013). This will be implemented using questionnaires and pedagogical diaries written during and after the preparation of lecture summaries and papers for conferences. Some results suggest that writing within a writing group develops identity and motivates writers. Also, it increases interaction, group cohesion, allows social participation, discipline and the production-acquisition of products related to academic culture.

**Keywords:** disciplined writing, disciplined learning, identity and social-academic participation.

## 1. Introducción

**E**n las universidades venezolanas el tutor es el encargado, legalmente, de orientar al estudiante durante la construcción del trabajo de grado (TG) o tesis de maestría. Generalmente la relación tutor-tutorado se basa en el asesoramiento o la resolución de problemas, sin tomar en cuenta el desarrollo personal y profesional del estudiante (cf. Alzate & Peña, 2009). De esta manera, se espera que el tutorado, tácitamente, siga los lineamientos y decisiones dados por su tutor para resolver los obstáculos específicos que se puedan presentar durante la escritura de la investigación. Visto así, podría decirse que este tipo de tutoría estaría basada, sobre todo, en un compromiso legal.

Debido a la relación asimétrica y distante que se puede crear entre un profesor-tutor y su tutorado, concebido el primero como único depositario del saber y único responsable de la enseñanza (Duran & Blanch, 2008), podrían generarse algunos obstáculos como frustración, sensación de soledad o aislamiento, que impedirían llevar a buen término la escritura de la tesis (Carlino, 2006). Así, la experiencia de construcción de este texto distaría mucho de ser un proceso durante el cual se produzca un aprendizaje y apropiación del discurso académico y lo que esto implica para el desarrollo profesional del tesista.

Estas condiciones que podrían acompañar el proceso de investigación y textualización del TG generarían como consecuencia un limitado desempeño como miembro activo de una comunidad por parte del tesista. Esta puede ser una de las razones por las cuales los trabajos de grado en un porcentaje significativo no se concluyen, y de los que se logran concluir, pocos son los que se publican o se dan a conocer dentro de la comunidad disciplinar (cf. Carlino, 2005; Di Stefano, Pereira, Nogueira, Vitale, Carlino, Martínez, Hidalgo, 2003). Los restantes permanecen engavetados en las bibliotecas de los postgrados.

En este trabajo se presentan resultados parciales de una experiencia formativa en escritura académica

llevada a cabo por un grupo de escritura<sup>1</sup>, en la cual se escribe de manera cooperativa el TG y otros géneros como ponencias, diarios pedagógicos y artículos, surgidos a partir de este proceso. En este sentido se busca describir cómo se ha desarrollado la experiencia del trabajo cooperativo; asimismo, se busca analizar el establecimiento de vínculos y relaciones sociales como miembros activos de una comunidad discursiva y cuál ha sido el impacto sobre los aprendizajes, sobre la identidad y motivación del grupo como escritoras noveles.

## 2. Fundamentación teórica

### 2.1. La escritura como práctica social

Formar parte activa de una comunidad en particular implica comprender y producir el discurso que en ella se maneja. En la cultura y en la práctica social universitarias esto se logra, mayormente, a partir y a través de la comprensión y producción de textos, y además, a partir de la difusión de los conocimientos producidos durante estos procesos. Al aprender cómo se construyen los textos específicos de cada área del saber, a la vez se está aprendiendo la disciplina, pues “aprender a leer y escribir géneros discursivos exige dominar cómo se dicen las cosas, pero también saber qué se dice, a quién, con qué propósito, cómo se argumenta y cómo se organiza el discurso” (Cassany & Morales, 2009, p. 114).

De esta manera, la escritura es una práctica social llevada a cabo por miembros de una comunidad en particular, en la cual se manejan apropiadamente sus formas de comunicación (géneros, estilos, formatos discursivos, etc.) y contenido (conceptos, teorías y temas), lo cual está ligado a los propósitos, relaciones de poder e identidad de los participantes (Swales, 1990; Hernández, 2009).

La incorporación e interacción activas en una comunidad académica se dan a partir de la práctica situada en un contexto particular y con situaciones discursivas concretas y reales. Si estas condiciones no se dan durante la producción del TG, el estudiante no logrará identificarse con sus pares, lo que llevará al miedo, inseguridad y autoexclusión.

### 2.2. El trabajo cooperativo entre pares

Dentro de los métodos o estrategias del aprendizaje cooperativo, contamos con la tutoría entre iguales (peer tutoring), empleada principalmente en el contexto anglosajón. Se basa en la formación de parejas de estudiantes dentro de las cuales uno de ellos

funge de tutor y el otro de tutorado, formándose de esta manera una relación asimétrica en la tutoría, con el fin de que se generen aprendizajes a partir de la interacción (Duran & Blanch, 2008; Alzate & Peña, 2009). Asimismo, tal como lo señalan Blanch, Corcelles, Duran, Dekhinet y Topping (2014), la tutoría entre iguales consiste en personas de grupos socialmente similares que enseñan a otros, al tiempo que ellos mismos también aprenden.

En este sentido “el trabajo fundamentado en la cooperación, permite asumir un compromiso individual y colectivo por medio del establecimiento de objetivos compartidos y consensuados que permiten a los participantes constituirse como un equipo para alcanzar las metas establecidas” (Valdebenito & Duran, 2013, p. 155). Esta meta sería la adquisición de conocimientos, mediante la ayuda y apoyo entre los pares y compañeros (Topping, 2005).

Diversas investigaciones a nivel universitario (Arnoux, Borsinger, Carlino, Di Stefano, Pereira & Silvestre, 2005; Colombo, 2013a, 2013b y 2013c y Carlino, 2008), han señalado que el trabajo interactivo, grupal y cooperativo genera espacios sociales y desarrolla la escritura académica, lo que es provechoso en la investigación y proceso de composición de tesis de postgrado; por ejemplo, la revisión entre iguales es una estrategia poderosa, no sólo para mejorar la estructura y aspectos superficiales del texto, sino los aspectos metacognitivos (Alzate & Peña, 2009), y asimismo, se pueden transformar los aspectos epistemológicos del tema y aspectos discursivos.

Más allá de la concepción generalizada de la tutoría entre iguales y dentro de la concepción anglosajona (cf. Duran & Blanch, 2008; Alzate & Peña, 2009), el trabajo cooperativo entre pares en el marco de la producción del TG, tal como lo reportan Guerrero (2013) y Mostacero (2013, 2014), puede desarrollarse desde dos modalidades, diferenciadas por el tipo de relación que contraen sus integrantes. Como una tutoría dual en la cual prevalece una relación asimétrica muy distante, entre tutor y tutorado, tal como sucede en la interacción entre un profesor experto y un estudiante novato; pero igualmente, entre dos iguales, es decir, dos estudiantes, en la que cada integrante funge de tutor y tutorado de manera rotativa. Incluso, en el seno de un pequeño grupo.

En el primer caso quien “más aprende” es el tutorado, ya que su tutor no sólo le marca una relación unidireccional y asimétrica, sino que la relación se construye sobre la premisa de que quien posee el poder sobre el conocimiento es el tutor institucional. Evidentemente, se trata de una modalidad típica de

un modelo tradicional de enseñanza que al ser modificada, por ejemplo, desde un modelo innovador, de cómo se aprende en las disciplinas, la relación se torna más igualitaria y recíproca, tal como ocurre en las prácticas de nuestro Grupo de Escritura.

En este caso, se aprende tanto desde la posición de tutor como desde la posición de tutorado, ya sea que el rol de tutor esté desempeñado por un tutor institucional o por un tutor igualitario. ¿Cuál es, entonces, la diferencia?

La diferencia está en la actitud y en la concepción con las cuales quien hace de tutor asume la relación con el otro o los otros, en el caso de que la tutoría se dé ya no entre dos, sino en un grupo. De esta manera, las relaciones asimétricas que se pueden establecer entre tutor y tutorado y las distancias cognitivas y comunicativas tienden a reducirse para generarse un espacio de confianza, enseñanza y aprendizaje, ante la práctica de la escritura en la investigación.

La tutoría grupal, concebida desde la reciprocidad y el consenso, se gesta a partir de los siguientes acuerdos: en la tutoría individual, la relación entre tutor institucional y tutorado, se reduciría al mínimo; las asesorías y las prácticas de producción y comprensión textuales serían en grupo; todo el grupo trabajaría a partir de un modelo teórico común del cual se desprenderían las diversas propuestas; se haría un seguimiento a los avances de los aprendizajes, así como a las estrategias de la tutoría para mejorarlas (Mostacero, 2014).

### 2.3. Análisis y resultados de la experiencia de escribir el TG en grupo

El contexto de desarrollo es el proceso de escritura del TG para obtener el título de Magister Scientiae en Educación. El grupo de escritura está formado por un tutor y cinco tesis, todas ellas asistidas legalmente por él. Durante el desarrollo de la tutoría grupal, a petición del tutor, se han realizado documentos individuales: diarios pedagógicos y cuestionarios, con el fin de escribir nuestra experiencia, evaluar aprendizajes y reflexionar sobre ello; e informes de relatorías, para registrar, a partir de anotaciones y grabaciones, los eventos y acuerdos de cada reunión.

Para el análisis de este trabajo, hemos partido de la información contenida en los diarios pedagógicos y cuestionarios escritos durante la producción de un resumen de ponencia y una ponencia, realizados a partir de los resultados parciales de la investigación y escritura del TG, para ser presentados en un congreso nacional<sup>2</sup>. La experiencia de escribir en grupo se ha

desarrollado durante más de un año, y la producción de esos dos géneros, alrededor de cuatro meses; los diarios y cuestionarios fueron escritos durante y después del proceso.

El trabajo colaborativo en el seno del grupo se da a partir del desarrollo de una tutoría recíproca, rotativa y consensuada (cf. Guerrero, 2013; Mostacero, 2013, 2014). Cada uno actúa como mediador de sus iguales y ofrece ayuda mutua. En las interacciones son todos expertos y aprendices, no hay discriminaciones por la jerarquía o experiencia de algunos de sus miembros, pues el profesor -el experto- se ha convertido en un compañero más del grupo, a quien también se le han revisado sus textos.

En este sentido, la tutoría se ha desarrollado de esta manera: se envían borradores vía internet o se llevan a las reuniones (ejemplo: los guiones de entrevistas o cuestionarios de la parte metodológica de cada trabajo, los resúmenes de ponencia o las ponencias), donde son leídos por cada autor en voz alta para luego recibir la retroalimentación de los otros, quienes asumen, para el momento, el rol de tutores, mediante las revisiones. Asimismo, se leen y analizan en grupo trabajos teóricos de autores del área que son útiles a todos para sus investigaciones.

De esta suerte, en la experiencia de escribir con la asistencia de un grupo, todos los integrantes reconocen que los aprendizajes no sólo se dan en la persona que es tutorada mediante la revisión de su texto por parte del grupo-tutor, pues, simultáneamente, los tutores también aprenden a partir de la lectura, aciertos y desaciertos de los compañeros tutorados. En palabras de las compañeras:

Creo que contamos con una oportunidad de revisión de textos que se multiplica por seis, pues las observaciones que se le hacen a una integrante del grupo representan un aporte para el resto. [YC-D3].

También durante el proceso se logra aprender con las sesiones de lectura y revisión que se hace de textos ajenos, en este caso de las compañeras y el tutor. [MG-D2].

Gracias a la tutoría, las integrantes del grupo, escritoras noveles, por ejemplo, se han empezado a apropiarse de la estructura de los géneros resumen de ponencia y ponencia. En sus respuestas aluden a la estructura y complejidad de ambos textos y, asimismo, advierten la importancia de concebir un propósito y tomar en cuenta a la posible audiencia. Además, señalan que se han mejorado algunas dificultades de escritura como la síntesis y la coherencia, entre otros.

Los aprendizajes adquiridos son muchos pero fundamentalmente he logrado leer más críticamente tomando en cuenta aspectos como el objetivo del

texto, su estructura, su contenido y la coherencia que presenta. [ED-D1].

Aprendí que los resúmenes de una ponencia suponen condensar mucha información de interés del segundo texto que se desea construir, en este caso una ponencia. [YC-C1].

[El aprendizaje] se incrementó 100% pues era la primera vez que redactaba una y tampoco había tenido mucho contacto con la lectura de textos de ponencias, es decir aprendí sobre su estructura y su función, pero también sobre el mismo tema, ya que el proceso de revisión y reescritura te permite volver sobre lo que dices. [MG-C1].

Con las sugerencias y observaciones del tutor principal y de mis compañeros co-tutores sobre el género de la ponencia he aprendido que este texto debe poseer una estructura y que debe presentar a la audiencia información clara y precisa sobre el tema de investigación y que debe relacionarse con lo prometido en el resumen. Estas sugerencias y observaciones de las revisiones y reescrituras sugeridas por mis pares me permitieron mejorar un poco mi escritura y sobre todo aprender de mis compañeras. [MA-D2].

De esta manera, la práctica *in situ* ha generado reflexión sobre los diferentes rasgos discursivos y textuales de los diversos géneros que hemos trabajado en el grupo de escritura; se han desarrollado estrategias que apuntan a verse como autor y a recrear la audiencia, sus exigencias y perspectivas. Se evidencia que se ha dado un primer paso para comenzar a interactuar en la comunidad académica, pues los textos resumen de ponencia y ponencia, por ejemplo, se escribieron en una situación real y pensando en una audiencia real.

Asimismo, el desarrollo de las ponencias a la par de la escritura del TG ha generado aprendizajes disciplinares, pues también se producen conocimientos sobre los contenidos y el tema mismo de la investigación. Se reconoce, de esta manera, el potencial epistémico de la escritura. Esto motiva a seguir escribiendo y seguir revisando, a la vez que se asume conscientemente la complejidad de esta práctica:

La escritura es un proceso complejo, a estas alturas seguimos aprendiendo, fortaleciendo y desarrollando competencias en nuestra práctica. Al igual que seguimos fortaleciendo nuestro aprendizaje de nuestra disciplina, cada sugerencia, cada revisión, cada reescritura nos lleva a replantear, aclarar y reorganizar conceptos y teorías, al mismo tiempo que conocemos otras. Aprendí que el trabajo en grupo mejora nuestra práctica y aprendizaje, al mismo tiempo que nosotros con nuestra experiencia ayudamos a mejorar las prácticas y aprendizajes de nuestros pares. [RG-C1].

La experiencia de producir otros géneros, a partir de lo que se ha escrito del TG, no sólo sirve para ampliar los conocimientos sobre las estructuras y con-

venciones retóricas de la disciplina educativa, sino que también estimula para que se siga revisando la composición de aquel, a la vez que, a partir de cada nuevo texto paralelo que se pretende escribir, se nutre, amplía, ajusta, limita y transforma. Incluso se han llegado a replantear y a reorganizar los temas de investigación y los marcos teóricos y metodológicos. Esto ha conducido a un cambio de identidad con respecto a la práctica de escritura, lo que ha generado motivación, tal como se evidencia en las siguientes líneas.

Las evaluaciones y correcciones que he recibido del grupo siempre han sido pertinentes y beneficiosas para mis escritos y para mí como persona, en algún momento me he sentido desmotivada, no por las observaciones del grupo sino porque me he cuestionado a mí misma como escritora y esto me ha hecho sentir mal, frente a esto mis compañeros me han alentado a seguir trabajando y satisfactoriamente hemos logrado alcanzar los mejores resultados, por ello les doy gracias. [ED-D3].

Al inicio esta práctica me producía algo de vergüenza, entre otras cosas, porque vengo de un modelo de escritura, donde la debilidad se penaliza. (...) Creo que con esta actividad de escribir una ponencia rompí con un temor personal, pues antes de construir el texto, pensaba que este tipo de género solo podía ser escrito por escritores muy especializados. No obstante, en el camino descubrí que si hacemos un trabajo de escritura permanente, realizando varios borradores, si contamos con la asesoría de un grupo de escritura que sugiere aspectos valiosos para la construcción del texto y si además nos documentamos en torno al tema elegido, el proceso de acercarnos a este tipo de género discursivo se hace más autónomo. [YC-C1/C2].

Sentí mucho temor, ya que antes no había participado en un evento de esta magnitud y tampoco como ponente. Otro de mis temores era que no me sentía segura de poder cumplir con los requerimientos necesarios para la redacción del resumen de la ponencia y posteriormente de leerlo frente a un público. Luego con el acompañamiento del tutor y de mis compañeras de mi grupo pude superar un poco estos temores, ya que ellos me motivaron a no perder esta oportunidad de vivir otra experiencia de escritura académica. [MA-C3].

Para cualquier estudiante, la palabra Ponente se relaciona con jerarquía, prestigio, experto, y menos con estudiante, aprendiz, principiante. Creo que por esto, a mí, tanto como a mis compañeros participar en un evento para investigadores como ponente era un desafío, que más que autoestima nos generaba cierto pánico. (...) Creo que no me habría atrevido, por ejemplo, a asistir como ponente en este evento de haber tenido que hacerlo sola, no porque no me hubiese gustado sino porque seguiría pensando que aún no estaba preparada. Ese es un buen aporte del grupo para el desarrollo individual de cada una. [MG-D1/D2].

La falta de experiencia en la escritura de géneros discursivos y en la participación en eventos académicos

genera temor y una creencia errada ante la práctica; en consecuencia, no se desarrolla una identidad apropiada como escritor, como autor, y, por tanto, como participante activo de la comunidad académica. Estos temores, generalmente, son propiciados por la enseñanza tradicional de la escritura, en la cual ésta no se enseña de manera contextualizada, no se anima a los estudiantes a participar como iguales en diversas actividades y además, como lo señala YC-C1, dentro de este modelo las debilidades se penalizan.

La tutoría, las revisiones, las sugerencias, las interacciones y los intercambios de ideas y opiniones han creado un ambiente de confianza y respeto dentro del cual se han ido desvaneciendo los temores y ha habido una resignificación de la escritura. En estos fragmentos se evidencia lo fructífero que ha sido la tutoría, pero en el contexto de un grupo entre iguales y con el acompañamiento del tutor institucional; pues, además de los aprendizajes señalados, las posturas ante lo que significa la práctica de escritura se han ido transformando, se ha incrementado la motivación y se ha desarrollado una identidad que nos ha permitido reconocernos, primero, como integrantes del Grupo de Escritura que compartimos desde hace más de un año y, segundo, como miembros activos de una comunidad académica que tuvo como ámbito inmediato la maestría de nuestra universidad, pero luego de asistir al XXX ENDIL y en la comunidad nacional de lingüistas y educadores.

Se puede señalar que la relación tutor-tutoradas ha trascendido el propósito único de entregar la tesis para obtener el título de magíster; esta experiencia de escritura va más allá de la producción del trabajo de grado como meta única e individual, pues se han escrito diversos géneros propios de la cultura académica, algunos divulgados en congresos nacionales e internacionales (cf. Mostacero, 2013b) y en revistas especializadas<sup>3</sup>. Es importante señalar que el papel del profesor, tutor de los trabajos de grado, es ser un orientador y acompañante de este proyecto y proceso; gracias a él, a su iniciativa y compromiso, este grupo de escritura se ha mantenido y trabaja con un fin colectivo e individual.

En virtud de esto, se ha creado un vínculo académico-social fuerte entre el grupo, porque el trabajo colaborativo durante la producción de los diversos géneros ha generado un acompañamiento permanente que reside, por ejemplo, en intercambios de información bibliográfica valiosa y en orientaciones que permiten que la escritura e investigación avancen de manera fluida; además, se ha llegado al acuerdo y compromiso de seguir trabajando como grupo y participar en

eventos futuros luego de presentar el TG y obtener nuestro título de maestría.

Asimismo, con la presentación de ponencias en diversos eventos<sup>4</sup> se han creado relaciones con otros miembros de la comunidad académica, lo que impactó de manera positiva en la identidad social de las integrantes (cf. Colombo, 2013). Con esto se ha iniciado su trayectoria académica-cultural y se ha promovido un cambio de actitud y posicionamiento ante las prácticas de escritura. Veamos las impresiones de dos de sus integrantes:

Después de mi ponencia y de la presentación del grupo, quede muy satisfecha puesto que sentí que en la mesa de ponencias en que estuvimos resaltamos marcadamente del resto de ponentes por los planteamientos teóricos que presentamos y los temas de investigación que desarrollamos. Quisiera resaltar que las expectativas y sentimientos que despertó pertenecer a esta experiencia no solo eran por mi ponencia, sino por la de todos, cuando cada uno leía sentía que era yo quien estaba allí y cuando mis compañeros culminaban de leer sentía un inmenso orgullo por pertenecer al grupo de escritura. [ED-C3].

Sin duda estoy convencida que el poder realizar esta experiencia como ponente acompañada de varias compañeras de escritura así como del tutor representó una oportunidad muy valiosa e innovadora en nuestro país en cuanto a estos eventos se refiere, al menos en la academia venezolana. Esta percepción, me fue ratificada por una de las docentes especialistas, quien alabó nuestro trabajo colaborativo de escritura por su organización, soltura, aprendizaje y carácter innovador. [YC-C3].

### 3. Conclusión

Esta estrategia de aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales representa una manera innovadora de acercar realmente a los estudiantes a la escritura aca-

démica. Dentro del trabajo en grupo se reducen las distancias comunicacionales entre el tutor y sus tutorados, y se amplían los propósitos de escritura que no sólo se limitan a la construcción de un único producto. De esta manera, la producción del trabajo de grado no es el único objetivo que se alcanzará, pues, de manera paralela, se escriben y aprenden otros géneros y, simultánea y cooperativamente, se van transformando las prácticas de escritura, se aprende a investigar y se escribe para aprender, al tiempo que se interactúa de manera real en la comunidad académica.

En virtud de esto, los logros alcanzados y por alcanzar son muchos. Desde el cambio de actitud ante la práctica de escritura como el interés por divulgar nuestras investigaciones ante la comunidad a la que pertenecemos y el fortalecimiento de nuestra identidad como autores. Se demuestra, tal como lo apunta Mostacero (2014), que el interés y la motivación por las prácticas de escritura se potencian de manera favorable con la tutoría grupal, pues se busca reducir cualquier tipo de asimetría en la relación tutor-tutorado, haciendo mayor énfasis en la reciprocidad, lo que deriva en interacciones más solidarias y colaborativas. Y en consecuencia, la calidad de los aprendizajes estará garantizada.

Con este análisis se confirma la importancia que tiene el proceso de revisión y reescritura cooperativa y consensuada durante la producción textual. También se evidencia que el aprendizaje de géneros académicos se obtiene mediante situaciones reales y contextualizadas de escritura, con propósitos y audiencias reales, lo que conduce a un cambio de actitud y posicionamiento ante las prácticas de escritura y permite la enculturación de los escritores noveles. ©

---

**ROSMAR GUERRERO TREJO.** Licenciada en Letras, Mención Lenguas y Literaturas Clásicas, egresada de la Universidad de Los Andes (2005). Tesista de la Maestría en Educación, mención Lectura y Escritura, Universidad de Los Andes, tutor Profe. Rudy Mostacero. Profesora interina del área de Lenguaje y Comunicación, departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Experimental del Táchira. Ha publicado investigaciones en las áreas de Escritura Académica y Lenguas Clásicas y Literatura en revistas arbitradas e indexadas y memorias en extenso de comunicaciones presentadas en eventos nacionales e internacionales. Premio Estímulo al Investigador (PEI-ULA), convocatoria 2009.

**RUDY MOSTACERO.** Magíster en Lingüística, Universidad Pedagógica Experimental Libertador-UPEL, y cursante del Doctorado en Pedagogía del Discurso, en la misma universidad. Profesor Titular, ex Coordinador del Subprograma de Maestría en Lingüística y del Centro de Estudios Textuales (UPEL, núcleo de Maturín). Director-Editor de la revista Textura. Perteneció al Programa de Promoción al Investigador, Nivel I. Ha realizado investigaciones en las áreas de Psicolingüística, Oralidad, Semántica, Análisis del Discurso y Didáctica de la Escritura, áreas en las que ha publicado artículos y ha sustentado ponencias y conferencias.

---

## Notas:

1. Este grupo se conforma dentro del proyecto *Modelo para transformar las prácticas de lectura y escritura de los maestrantes de la Universidad de Los Andes, Mérida*, inscrito entre los proyectos de investigación de la Maestría en Educación, mención Lectura y Escritura de la Universidad de Los Andes, Mérida (Venezuela), y cuyo responsable es el profesor Rudy Mostacero que actúa como tutor institucional.
2. XXX *Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística*, organizado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Caracas, del 8 al 12 de julio de 2013.
3. El texto de este artículo es otro producto intermedio, junto a otros posibles que están en proyecto.
4. Además del ENDIL y otros eventos académicos nacionales, dos integrantes del grupo también participaron como ponentes en el I Congreso Internacional de Centros de Escritura realizado en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia, en 2013 [cf. Guerrero (2013) y Mostacero (2013a y 2013b)] y otra integrante participó como ponente en el VII Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad de la educación con base en la lectura y la escritura, realizado en Argentina, en 2013.

## Bibliografía

- Alzate-Medina, Gloria Mercedes & Peña-Borrero, Luis Bernardo. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas psychologica* (9) 1, 123- 138.
- Arnoux, Elvira & Borsinger Ann & Carlino, Paula & Mariana Di Stefano & Pereira, Cecilia & Silvestre, Adriana. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública* (3) 6, 1-18. Recuperado el 14 del junio de 2014 de <http://msp.rec.uba.ar/revista/docs/006escrituratesis.pdf>.
- Blanch Gelabert, Silvia & Corcelles Seuba, Mariona & Duran Gisbert, David & Dekhinet, Rayenne & Topping, Keith. (2014). La escritura y corrección de textos en una tutoría entre iguales, recíproca y virtual, para la mejora en inglés y español. *Revista de Educación* (363), 309-333.
- Carlino, Paula. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y Magistri exitosos. *Educere* 8 (30), 415-420.
- Carlino, Paula. (2006). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, vol. XXIV-XXV-XXVI, 41-62 (Revista editada por la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina).
- Carlino, Paula. (2008). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de postgrado. En Arnoux, E. (Comp.). *Escritura y producción de conocimientos en carreras de postgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editores, pp. 227-246.
- Carlino, Paula. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (18) 57, 355-381. Recuperado el 22 de mayo del 2014 de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>.
- Cassany, Daniel & Morales, Óscar. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En: Cassany, Daniel (compilador). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Barcelona, España: Paidós.
- Colombo, Laura. (2013a). *Las ayudas de los pares en el proceso de tesis*. *Legenda* (17) 17, 48-62. Recuperado el 18 de junio del 2014 de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/viewFile/4641/4410>.
- Colombo, Laura. (2013b). *Los grupos de escritura en el postgrado: Una experiencia de acompañamiento y retroalimentación entre pares*. Ponencia presentada en el Congreso en Docencia Universitaria. Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 19 de mayo del 2014 de <http://www.cdu.rec.uba.ar/content/los-grupos-de-escritura-en-el-posgrado-una-experiencia-de-acompa%C3%B1amiento-y-retroalimentaci%C3%B3n>.

- Colombo, Laura. (2013c). *Las relaciones sociales en el ámbito académico: Ayudas que valoran los tesistas*. Ponencia presentada en el Congreso en Docencia Universitaria. Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 15 de mayo del 2014 de <http://www.cdu.rec.uba.ar/content/las-relaciones-sociales-en-el-%C3%A1mbito-acad%C3%A9mico-ayudas-que-valoran-los-tesistas>.
- Di Stefano, Mariana & Pereira Cecilia & Nogueira, Sylvia & Vitale, Alejandra & Carlino, Paula & Martínez, Angelita & Hidalgo, Cecilia. (2003). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado*. Ponencia leída por Mariana di Stefano en el IIº Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura Comprensión y producción de textos escritos: de la reflexión a la práctica en el aula. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Recuperado el 15 de mayo del 2014 de <http://www.escrituraylectura.com.ar/pedagogia/articulos/escritura-y-produccion-de-conocimiento-en-las-carreras-de-posgrado.pdf>.
- Duran Gisbert, David & Blanch Gelabert, Silvia. (2008). L'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió. *Suports* 12, 4□12.
- Hernández Zamora, Gregorio. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de educar* (10) 19, 11-40. Recuperado el 18 de marzo del 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002>.
- Guerrero, Rosmar. (2013). *La estrategia peer-tutoring como relación asimétrica y como tutoría recíproca*. Memorias del I Congreso Latinoamericano de Centros de Escritura. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, 95-98.
- Mostacero, Rudy. (2013a). *La tutoría entre iguales, una experiencia de aprendizaje cooperativo y consensuado*. Memorias del I Congreso Latinoamericano de Centros de Escritura. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, 99-103.
- Mostacero, Rudy. (2013b). *Escribir en el postgrado*. (Grupo de escritura). Memorias del I Congreso Latinoamericano de Centros de Escritura. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, 33-35.
- Swales, John. (1990). *Genre analysis: english in academic research settings*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Topping, Keith. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645.
- Valdebenito, Vanessa & Duran, David. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educativa* (52) 2, 154-176. Recuperado el 10 de mayo del 2014 de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/141>.



## Yahoo reveló las amenazas de Estados Unidos para que entregara datos

Clarín  
12 de septiembre de 2014

El escándalo por espionaje que destapó Snowden. El gigante de internet contó que llegaron a decirle a la compañía que le impondrían una multa diaria de 250.000 dólares si rechazaba obedecer. Ocurrió en 2007, cuando



Continúa en la pág. 545