

REVISIÓN

Pedagogical conceptions about teaching academic writing in postgraduate studies: a literature review

Concepciones pedagógicas sobre la enseñanza de la escritura académica en posgrado: una revisión de literatura

Pedro Luis Bracho-Fuenmayor¹  , Mariby Coromoto Boscán Carroz²  , Claudia Patricia Caballero de Lamarque³  , Juan Manuel Quintero Ramírez⁴  

¹Universidad Tecnológica Metropolitana. Santiago de Chile, Chile.

²Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

³Universidad Nacional de Itapúa, Encarnación- Paraguay.

⁴Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación-Colegio de Postgraduados. Texcoco, México.

Citar como: Bracho-Fuenmayor PL, Boscán Carroz MC, Caballero de Lamarque CP, Quintero Ramírez JM. Pedagogical conceptions about teaching academic writing in postgraduate studies: a literature review. *Seminars in Medical Writing and Education*. 2025; 4:410. <https://doi.org/10.56294/mw2025410>

Enviado: 15-04-2025

Revisado: 10-07-2025

Aceptado: 15-10-2025

Publicado: 16-10-2025

Editor: PhD. Prof. Estela Morales Peralta 

Autor para la correspondencia: Pedro Luis Bracho-Fuenmayor 

ABSTRACT

Introduction: postgraduate academic writing instruction remains a field of pedagogical tension, especially between normative approaches and critical, inclusive models. This integrative review aimed to analyze current pedagogical conceptions and teaching strategies for academic writing in postgraduate education, with emphasis on critical and sociocultural approaches.

Method: an integrative literature review was conducted following a systematic protocol. Academic databases were searched using keywords in English and Spanish. A total of 812 records were identified. After applying inclusion and exclusion criteria, 28 peer-reviewed articles published between 2021 and 2025 were selected for in-depth analysis.

Results: findings revealed two dominant pedagogical conceptions: traditional models focused on textual correction and standardized formats, and critical approaches that view writing as a situated, dialogic, and epistemically just practice. In addition, technical and sociocultural teaching approaches were identified, often coexisting in postgraduate programs. Persistent tensions were found between formal normativity and creative, critical expression, especially in contexts with high epistemic diversity.

Conclusions: the review confirmed the need to shift from prescriptive teaching models to more reflective and inclusive practices that support students' epistemic agency. It emphasized the importance of institutional support, teacher training in critical pedagogies, and evaluation systems that recognize process-oriented and context-sensitive academic writing.

Keywords: Academic Writing; Graduate Education; Critical Pedagogy; Epistemic Justice; Academic Literacy.

RESUMEN

Introducción: la enseñanza de la escritura académica en el posgrado sigue siendo un campo de tensión pedagógica, especialmente entre los enfoques normativos y los modelos críticos e inclusivos. Esta revisión integradora tuvo como objetivo analizar las concepciones pedagógicas actuales y las estrategias de enseñanza para la escritura académica en la educación de posgrado, con énfasis en los enfoques críticos y socioculturales.

Método: se realizó una revisión integradora de la literatura siguiendo un protocolo sistemático. Se realizaron

búsquedas en bases de datos académicas utilizando palabras clave en inglés y español. Se identificaron 812 registros. Tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 28 artículos revisados por pares publicados entre 2021 y 2025 para un análisis en profundidad.

Resultados: los hallazgos revelaron dos concepciones pedagógicas dominantes: los modelos tradicionales centrados en la corrección textual y los formatos estandarizados, y los enfoques críticos que consideran la escritura como una práctica situada, dialógica y epistémicamente justa. Además, se identificaron enfoques de enseñanza técnicos y socioculturales, que a menudo coexisten en los programas de posgrado. Se encontraron tensiones persistentes entre la normatividad formal y la expresión creativa y crítica, especialmente en contextos con alta diversidad epistémica.

Conclusiones: la revisión confirmó la necesidad de cambiar de modelos de enseñanza prescriptivos a prácticas más reflexivas e inclusivas que fomenten la agencia epistémica del alumnado. Se enfatizó la importancia del apoyo institucional, la formación docente en pedagogías críticas y los sistemas de evaluación que reconocen la escritura académica orientada al proceso y sensible al contexto.

Palabras clave: Escritura Académica; Posgrado; Pedagogía Crítica; Justicia Epistémica; Alfabetización Académica.

INTRODUCCIÓN

Con el paso del tiempo, la forma en que se enseña la escritura académica en el posgrado ha ido cambiando bastante. Estos cambios no son menores: reflejan transformaciones más amplias dentro de la educación superior, en las ideas sobre cómo se aprende, y también en las relaciones entre lenguaje, conocimiento y poder.^(1,2) Se ha pasado de enfoques más normativos o incluso remediales, comunes en las primeras décadas del siglo XX, a perspectivas actuales de corte sociocultural y crítico que, claramente, han reformulado el campo.^(3,4) No es que haya un camino lineal, pero sí es evidente que han ocurrido varias rupturas teóricas importantes.

Dentro de este panorama, la escritura académica ocupa un lugar cada vez más central en la formación de posgrado. No basta con verla como una técnica para comunicar resultados: es, además, una forma de pensar, de argumentar, de producir conocimiento.^(5,6) Así, su enseñanza no debería quedarse en lo formal o en lo técnico, hace falta abordarla como una práctica compleja, situada, con sentido epistémico y también con valor formativo. Por lo que, aprender a escribir, en ese contexto, es también aprender a ser investigador o investigadora, aunque no siempre se reconozca así.^(7,8)

De esta forma, corregir un texto o pedir un formato APA no alcanza. Enseñar a escribir de verdad, implica acompañar procesos.^(9,10) Por eso, han cobrado fuerza ciertas propuestas pedagógicas: el socioconstructivismo, las comunidades de práctica, y la pedagogía crítica. Todas comparten una idea común: que escribir se enseña y se aprende en colectivo, con intención, con reflexión,^(11,12) no como algo mecánico, ni como un trámite más en el posgrado.

Ahora bien, las condiciones institucionales no siempre van en esa dirección. Muchos programas aún no brindan el apoyo necesario. En muchos casos, toda la carga recae en el tutor o tutora de tesis, quien no siempre cuenta con herramientas pedagógicas.^(13,14) Por lo que, en muchas universidades no hay espacios sistemáticos donde se trabaje la escritura como parte clave de la formación; entonces, lo que ocurre es que se generan brechas, vacíos, desigualdades que impactan directamente en los educandos.^(15,16)

Sí existen experiencias interesantes: talleres colaborativos, grupos de lectura, espacios de escritura compartida. Pero suelen ser iniciativas sueltas, no integradas de manera orgánica al plan de estudios.^(17,18) Eso hace que el panorama sea, en buena medida, fragmentado. Las ideas sobre cómo se enseña a escribir muchas veces quedan implícitas, poco discutidas y, además, subordinadas a la presión por publicar.

En medio de este escenario, la literatura especializada señala algunos vacíos importantes. Uno de los más visibles es la falta de sistematización en las concepciones pedagógicas que orientan las prácticas docentes, lo cual dificulta mucho tanto el análisis crítico como las posibilidades reales de mejora o innovación.^(8,19) También hay escasez de estudios que conecten estas concepciones con otras dimensiones relevantes: el diseño curricular, la formación para la autonomía, o las epistemologías que se ponen en juego en el posgrado.^(12,20) Además, se nota una desconexión entre las políticas de internacionalización, que cada vez ganan más peso, y las necesidades concretas de quienes se están formando en contextos latinoamericanos.^(10,21)

Es en ese marco que este artículo se propone revisar de manera crítica y sistemática la producción reciente entre 2021 y 2025 sobre enseñanza de la escritura académica en programas de posgrado. El foco estará puesto en las concepciones pedagógicas que fundamentan estas prácticas: cómo se entienden, cómo se aplican, qué tensiones revelan. A su vez interesa ver qué impacto tienen en el diseño curricular y en la formación de una autonomía investigativa real en los estudiantes. Por lo que, a partir de lo antes mencionado, se busca construir

una perspectiva crítica, pero también propositiva, que permita imaginar otras formas de enseñar a escribir. En este sentido, el artículo está organizado en cinco secciones: introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones. A lo largo de ellas se analizan los estudios seleccionados y se discuten sus principales aportes al campo.

Marco Teórico

A comienzos del siglo XX, la escritura en el posgrado solía entenderse principalmente como una destreza técnica, algo que podía adquirirse mediante la aplicación correcta de reglas y suficiente práctica. Esta mirada, conocida como “paradigma de la deficiencia”, se basaba en la idea de que el estudiantado no contaba con las competencias necesarias para escribir de manera adecuada.⁽²²⁾ A partir de esa creencia, se estableció una pedagogía de corte remedial que se mantuvo vigente durante varias décadas.⁽²³⁾

Aunque estas iniciativas pretendían brindar apoyo, lo cierto es que también terminaron reforzando desigualdades existentes. En lugar de cuestionar los modelos lingüísticos dominantes, más bien los reproducían. La escritura, en consecuencia, se mantenía al margen del currículo, tratada como una habilidad genérica, homogénea, que podía aplicarse igual en cualquier disciplina.

Este panorama comenzó a modificarse hacia las décadas de 1960 y 1970, con la emergencia de los estudios de composición como campo académico. Ese giro fue clave: permitió desplazar el foco desde el producto terminado hacia los procesos implicados en la escritura. A partir de ahí, empezaron a tomar fuerza enfoques más amplios, que incluían dimensiones cognitivas, sociales y discursivas. Se desarrollaron investigaciones empíricas que indagaban cómo escriben las personas, qué estrategias utilizan, qué obstáculos encuentran, y por qué escriben como escriben.⁽²⁴⁾

Al mismo tiempo, la tradición retórica más clásica fue cediendo lugar a estrategias heurísticas más flexibles. Influencias provenientes de la lingüística, la psicología y la teoría de la comunicación ayudaron a posicionar la escritura como una práctica situada: es decir, determinada por el contexto, la intención comunicativa y el lector al que se dirige.⁽²⁵⁾ Este cambio conceptual empezó también a incidir en la formación docente.⁽²⁶⁾

En este nuevo escenario surgió una propuesta que marcaría un punto de inflexión: el enfoque Writing Across the Curriculum (WAC). Su impacto fue más allá de lo metodológico: representó un cambio estructural en la manera de entender la escritura dentro de la universidad. Dejaba de ser responsabilidad exclusiva de las áreas de lengua o redacción, y pasaba a concebirse como una tarea compartida por toda la comunidad docente. A partir de ahí, se empezó a integrar la escritura de manera transversal en los planes de estudio, no solo como herramienta comunicativa, sino también como medio para aprender contenidos específicos en cada disciplina.⁽²⁷⁾

Con el tiempo, este avance fue profundizado por el modelo Writing in the Disciplines (WID), que introdujo una mirada aún más específica: cada disciplina tiene sus propios géneros, sus formas particulares de argumentar, sus convenciones retóricas. En ese marco, cobró fuerza la idea de “literacidades disciplinares”, así como el vínculo entre lenguaje y pertenencia académica.⁽²⁸⁾

Tanto WAC como WID contribuyeron de forma decisiva a institucionalizar espacios de formación en escritura académica dentro de los posgrados. Gracias a ellos, se elevaron también las expectativas respecto a las capacidades de redacción del estudiantado, que ahora debía no solo escribir bien, sino hacerlo con criterios disciplinares y conciencia del rol que cumple la escritura en la producción del conocimiento.⁽²⁹⁾

Durante los años noventa y dos mil, la enseñanza de la escritura en el posgrado dio un giro hacia marcos más socioculturales y críticos. Empezó a consolidarse una idea distinta: que escribir no es solo un acto individual o técnico, sino una práctica que ocurre dentro de comunidades específicas, con reglas, valores y formas propias.⁽³⁰⁾

Desde estas perspectivas críticas, comenzaron a surgir propuestas pedagógicas con otro enfoque. Un enfoque que no solo reconoce, sino que valora la diversidad cultural y lingüística presente en las aulas universitarias. Se promovió entonces la escritura colaborativa, el diálogo entre saberes, la problematización de qué discursos son legitimados como “científicos” o “válidos”.^(31,32)

Más recientemente, se ha notado una tendencia a integrar marcos teóricos más complejos. Marcos que tienen en cuenta no solo el texto o el producto, sino también las trayectorias previas de cada estudiante, su identidad académica, el contexto institucional e incluso el lugar de las tecnologías digitales en el proceso de escritura.⁽³³⁾ En esta línea, los enfoques basados en géneros han ofrecido herramientas valiosas.⁽³⁴⁾

Por último, es importante subrayar el papel de las comunidades de práctica como espacios concretos de acompañamiento escritural. Estas comunidades, que pueden ser autogestionadas o impulsadas por las propias instituciones, han demostrado su capacidad para generar entornos colaborativos, donde los estudiantes no solo mejoran sus habilidades de escritura, debido a que también encuentran pertenencia, comparten dudas, se reconocen entre pares y aprenden de manera horizontal.⁽³⁵⁾

MÉTODO

Este trabajo se llevó a cabo a partir de una revisión narrativa de la literatura, con un enfoque cualitativo

e integrador. La elección metodológica permitió adentrarse con mayor profundidad en la manera en que se ha conceptualizado y enseñado la escritura académica dentro de los programas de posgrado. No se trató simplemente de recopilar datos o contar cuántas veces aparece un concepto; lo que interesaba era interpretar críticamente los discursos que circulan en el campo, identificar tensiones, revisar propuestas, entender los sentidos que se ponen en juego.^(36,37)

La intención no fue solo describir qué se hace o qué prácticas existen, sino comprender de manera más compleja qué significa enseñar a escribir en la universidad. Qué se enseña, sí, pero también cómo se enseña, por qué, desde qué supuestos, con qué objetivos y qué lugar ocupa esa enseñanza en la formación académica. Para eso, una revisión integrativa ofrecía ventajas claras: permitía reunir fuentes de naturaleza diversa, desde artículos teóricos hasta estudios cualitativos, pasando por ensayos críticos y relatos de experiencias concretas, y, con ello, construir una mirada más amplia y matizada del fenómeno.⁽³⁸⁾

Criterios de inclusión y exclusión

Para garantizar la relevancia y pertinencia de los estudios seleccionados, se aplicaron los siguientes criterios de inclusión:

- Publicaciones comprendidas entre enero de 2021 y junio de 2025.
- Artículos publicados en revistas académicas indexadas en Scopus, Web of Science, SciELO y Google Scholar.
- Estudios con enfoque cualitativo o teórico (ensayos, estudios de caso, investigaciones descriptivas o interpretativas).
- Textos que aborden explícitamente las concepciones pedagógicas sobre la enseñanza de la escritura académica en programas de posgrado.

En términos de enfoque, se priorizaron estudios cualitativos y trabajos de tipo teórico: ensayos, estudios de caso, análisis interpretativos. En todos los casos, los textos debían abordar de forma explícita las concepciones pedagógicas sobre la enseñanza de la escritura en el posgrado.

Se excluyeron los siguientes tipos de publicaciones:

- Artículos publicados antes de 2021.
- Estudios enfocados únicamente en escritura a nivel de pregrado, secundaria o educación básica.
- Investigaciones cuantitativas sin un marco pedagógico explícito.
- Documentos sin revisión por pares (como ponencias, editoriales o tesis no publicadas).
- Estudios que traten la escritura como herramienta instrumental o técnica sin enfoque educativo.

Estrategia de búsqueda

La búsqueda de fuentes se llevó a cabo entre los meses de enero y junio de 2025, y abarcó cuatro bases de datos: Scopus, Web of Science, SciELO y Google Scholar. Se utilizaron combinaciones de palabras clave tanto en español como en inglés, para ampliar el espectro de resultados y evitar sesgos lingüísticos. Se emplearon operadores booleanos, combinando términos como:

- “escritura académica” AND “posgrado” AND “pedagogía”
- “academic writing” AND “graduate education” AND “pedagogical conceptions”
- “formación investigativa” AND “enseñanza de la escritura” AND “América Latina”
- “concepciones pedagógicas” AND “programas de posgrado” AND “escritura científica”

Todos los resultados fueron sistematizados en una hoja de cálculo. Allí se organizaron los títulos, autores, resúmenes y referencias completas, lo que permitió hacer un seguimiento más ordenado durante la fase de revisión, codificación y análisis.

Procedimiento de selección y evaluación de calidad metodológica

La figura 1 presenta el diagrama de flujo que resume las fases del proceso de revisión integrativa llevado a cabo. En una primera etapa de búsqueda, se identificaron 812 documentos a partir de bases de datos especializadas y repositorios académicos. Tras aplicar filtros de idioma, fecha de publicación y disponibilidad de texto completo, el total se redujo a 414 registros. Luego, se eliminaron 43 documentos duplicados, resultando en 371 referencias únicas. De estas, 27 no pudieron ser recuperadas en su totalidad, por lo que se continuó con un total de 344 textos accesibles. En las fases siguientes, se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión definidos, junto con la lectura de títulos, resúmenes y, en casos necesarios, del texto completo. Como resultado, se excluyeron 316 documentos por no cumplir con los objetivos del estudio. Finalmente, 28 textos fueron seleccionados para integrar el análisis de la revisión integrativa.

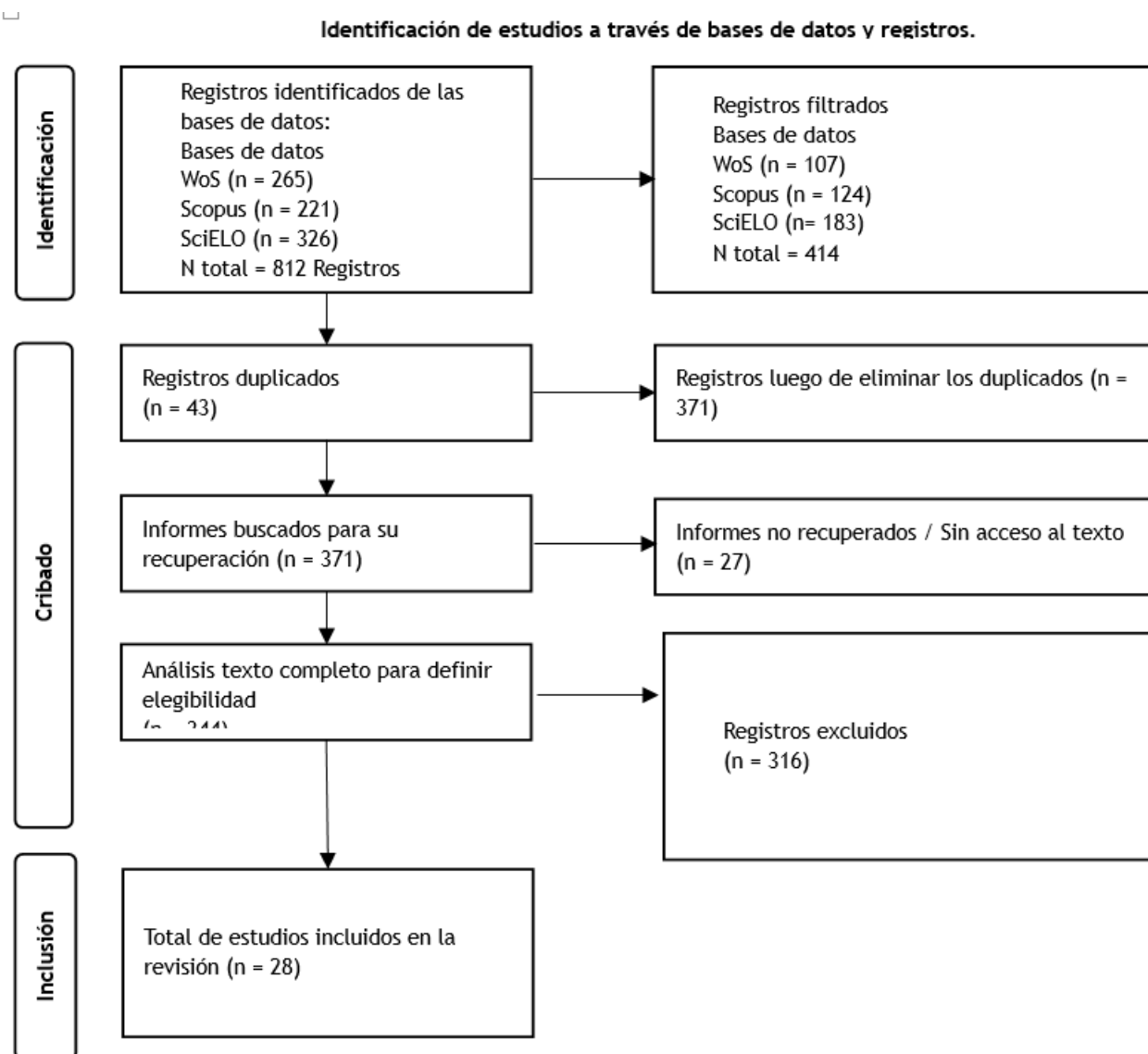


Figura 1. Diagrama de flujo a partir de PRISMA
Fuente: Adaptado de Page et al.⁽⁴⁰⁾

Si bien no se buscaba hacer una síntesis cuantitativa, sí se aplicaron ciertos criterios básicos para garantizar la calidad metodológica y conceptual de los estudios seleccionados. Se revisó, por ejemplo, la claridad con que se formulaban los marcos pedagógicos, la coherencia entre los objetivos, métodos y conclusiones, y la relevancia contextual de cada propuesta. También se valoró el aporte concreto que hacían al campo de la formación en escritura académica.

Para esta evaluación se adaptaron algunos ítems del instrumento CASPe (Critical Appraisal Skills Programme), ajustados a estudios cualitativos. El objetivo fue privilegiar la transparencia metodológica y la consistencia teórica por encima de criterios más formales o cuantificables.

Optar por una revisión integrativa permitió una comprensión más compleja del objeto de estudio, en concordancia con lo propuesto por autores como Suri, Torracó y Snyder, quienes destacan la utilidad de este tipo de revisiones para clarificar conceptos emergentes, organizar campos en consolidación y abrir caminos para futuras investigaciones.^(41,42,43)

RESULTADOS

Categorización de concepciones pedagógicas sobre la enseñanza de la escritura académica en posgrado

En el ámbito del posgrado, las concepciones pedagógicas sobre cómo se enseña y se aprende a escribir académicamente se sitúan en un espectro amplio. Algunas se anclan en modelos tradicionales que siguen poniendo énfasis en la corrección formal, mientras que otras adoptan posturas más críticas, que promueven una alfabetización académica contextualizada, reflexiva y con un claro compromiso con la justicia epistémica. En los enfoques más tradicionales, la escritura suele entenderse como un producto final: algo que debe cumplir

con ciertas convenciones disciplinares, con estructuras claras y un lenguaje preciso. Aquí, lo que más importa suele ser que se respeten las formas, que se cumplan las normas.⁽⁴⁴⁾

Estas formas de enseñanza, además, se sostienen en estructuras institucionales que limitan la innovación pedagógica. Currículos que no son flexibles, docentes sin formación específica en pedagogías críticas y prácticas que aún replican modelos transmisivos son algunos de los factores que dificultan el cambio.^(45,46) A pesar de eso, algunos docentes logran introducir estrategias más abiertas, como tutorías uno a uno o dinámicas colaborativas. Sin embargo, la literatura señala que esas iniciativas suelen convivir con marcos tradicionales, generando una especie de superposición entre prácticas nuevas y estructuras viejas.^(44,47)

En cambio, las concepciones pedagógicas críticas, enmarcadas en corrientes como la pedagogía crítica (CP) o los modelos de educación dialógica, buscan transformar por completo la forma en que se concibe la escritura en el posgrado. Desde estas perspectivas, escribir no es solo redactar bien, sino participar activamente en la construcción colectiva del conocimiento. Se trata de reconocer los saberes que cada estudiante trae, de asumir que la escritura tiene una dimensión identitaria, que está situada en contextos culturales específicos.^(48,49) Un ejemplo claro es el enfoque JADE (Justice and Dialogic Education), que plantea ambientes de aprendizaje donde el diálogo, la coautoría y la justicia epistémica son el centro del proceso escritural.⁽⁴⁸⁾

Los estudios que trabajan desde esta visión muestran cómo ciertas prácticas pedagógicas pueden promover una experiencia escritural más rica: revisión entre pares, alfabetización informacional crítica, trabajo colaborativo, incorporación de saberes previos. Todo esto contribuye a formar no solo mejores textos, sino investigadores más conscientes de su lugar en la producción del conocimiento (50). Además, estas prácticas ayudan a cuestionar las jerarquías que muchas veces legitiman ciertos discursos académicos y excluyen otros. Por eso, se consideran estrategias inclusivas y sostenibles, tanto cultural como pedagógicamente.^(45,49) Aun así, su implementación enfrenta desafíos importantes: hay poca formación docente en estos enfoques, muchas instituciones siguen presionando por resultados “medibles”.

Si se analiza en conjunto, las concepciones tradicionales tienden a reducir la escritura a una tarea normativa, algo que se hace para cumplir, mientras que las concepciones críticas la entienden como un proceso complejo, situado, dialógico y transformador. Esta polaridad, lejos de ser simplemente teórica, plantea una oportunidad concreta: pensar cómo podemos mover las prácticas pedagógicas hacia modelos más reflexivos, más democráticos. Y esto es especialmente importante en la formación investigativa, donde la escritura no es solo una herramienta, sino una forma de construir conocimiento.

En programas de maestría y doctorado, las concepciones críticas se expresan a través de prácticas que reconfiguran profundamente el sentido de escribir en la academia. Una de las más visibles es la dialogicidad: no como una técnica más, sino como un espacio real de conversación académica. Ahí, estudiantes y docentes colaboran, revisan textos juntos, se dan retroalimentación. Ya no se trata de corregir, sino de construir saberes de manera colectiva.⁽⁴⁸⁾

Otro aspecto clave es el reconocimiento de saberes diversos. Esto implica aceptar que el estudiantado llega con trayectorias, lenguajes y conocimientos culturales que son válidos y pueden enriquecer la escritura científica. Desafiar las jerarquías epistémicas tradicionales es parte de ese trabajo, y es lo que permite construir una escritura más plural, más cercana a las realidades latinoamericanas.⁽⁴⁹⁾ En paralelo, la alfabetización informacional crítica aparece como un eje transversal: se trata de enseñar a buscar, seleccionar y usar información desde una mirada crítica, consciente, ética.⁽⁵⁰⁾

En varios estudios también se reconoce el valor de fomentar prácticas inclusivas en términos lingüísticos y culturales. No se trata de “bajar el nivel”, como a veces se piensa, sino de adaptar la comunicación académica para que sea accesible, sin perder profundidad ni rigor.⁽⁵⁰⁾ Esta línea de trabajo suele estar ligada a una ética de la autoría que promueve una distribución más equitativa del poder: el o la estudiante no es solo aprendiz, sino autor o autora, alguien con voz propia dentro del campo académico.⁽⁴⁵⁾

Eso sí, avanzar en esta dirección no es fácil. Hay muchos obstáculos estructurales que dificultan la implementación de estas concepciones. Por ejemplo, la falta de formación crítica en el profesorado, la presión por publicar rápido, las evaluaciones centradas en estándares normativos y la ausencia de políticas claras que apoyen formas de evaluación alternativas.^(44,46) Incluso cuando se incorporan tecnologías, el riesgo es que simplemente se digitalicen prácticas tradicionales, sin generar verdaderos cambios pedagógicos.^(51,52)

A pesar de todo esto, las evidencias reunidas en la literatura muestran que las concepciones críticas tienen un enorme potencial para enriquecer la enseñanza de la escritura académica. No solo porque mejoran las habilidades del estudiantado, sino porque promueven autonomía, diálogo, ética en la autoría, y un compromiso con la justicia epistémica. Pero para que ese potencial se concrete, hace falta algo más que buenas intenciones: se necesitan transformaciones profundas en la formación docente, en la cultura institucional y en la manera en que se evalúa el aprendizaje.

En la tabla 1 se sintetizan las diferencias clave entre las concepciones tradicionales y las críticas. Cada categoría está respaldada por estudios recientes, lo que da mayor sustento al análisis interpretativo de esta revisión. Como puede verse, mientras las primeras siguen priorizando la forma, la corrección y el resultado

final, las segundas apuestan por procesos dialógicos, éticos y transformadores. Y en esa diferencia, se juega mucho más que una estrategia didáctica: se juega una forma de entender qué significa enseñar a escribir en la universidad.

Tabla 1. Comparación entre concepciones pedagógicas tradicionales		
Categoría	Concepción Tradicional	Concepción Crítica (Pedagogía Crítica)
Visión de la escritura	Producto final ajustado a normas, énfasis en corrección y forma (Asfaw et al., 2025; Ahmad & Shaukat, 2023).	Proceso social y epistémico; centrado en identidad y agencia (Lee, 2025; Eybers, 2025; Mecenass et al., 2021).
Rol del docente	Figura transmisiva y evaluadora; foco en supervisión y cumplimiento normativo (Asfaw et al., 2025; Zagoto, 2025).	Facilitador dialógico que co-construye saberes con el estudiantado (Lee, 2025; Kavenuke & Muthanna, 2021).
Participación estudiantil	Limitada; el estudiante cumple tareas prescritas sin mayor agencia (Asfaw et al., 2025).	Protagonica y reflexiva; se valora la voz, experiencia y colaboración del estudiante (Eybers, 2025; Mecenass et al., 2021).
Evaluación	Basada en rúbricas normativas y resultados finales (Ahmad & Shaukat, 2023; Asfaw et al., 2025).	Evaluación auténtica y crítica centrada en procesos, reflexión y diálogo (Lee, 2025; Kavenuke & Muthanna, 2021).
Inclusión y diversidad	Homogeneidad discursiva; poca atención a trayectorias diversas (Zagoto, 2025).	Inclusión de saberes, lenguas y experiencias diversas; enfoque intercultural y situado (Mecenass et al., 2021; Eybers, 2025).
Enfoque didáctico	Técnico y normativo; centrado en habilidades formales y géneros académicos rígidos (Ahmad & Shaukat, 2023).	Basado en alfabetización crítica, diálogo, justicia epistémica y coautoría (Mecenass et al., 2021; Lee, 2025; Kavenuke & Muthanna, 2021).
Condiciones institucionales	Poca flexibilidad curricular; barreras estructurales para innovar (Asfaw et al., 2025; Kavenuke & Muthanna, 2021).	Requiere políticas de apoyo, formación docente crítica e institucionalización de enfoques inclusivos (Ahmad & Shaukat, 2023; Kavenuke & Muthanna, 2021).
Uso de tecnología	Instrumental; centrado en entrega, corrección o automatización (Eager & Brunton, 2023).	Integración ética y colaborativa; tecnologías para la reflexión, revisión entre pares y diálogo (Eager & Brunton, 2023; Kotsis, 2025).
Implicaciones epistémicas	Reproducción de hegemonías disciplinares; se prioriza lo correcto sobre lo significativo (Asfaw et al., 2025; Zagoto, 2025).	Justicia epistémica y apertura a epistemologías plurales; se promueve una producción científica crítica y contextualizada (Eybers, 2025; Mecenass et al., 2021; Lee, 2025).

Enfoques técnicos y socioculturales en la enseñanza de la escritura académica en posgrados

Dentro de la formación en escritura académica en el posgrado, es posible identificar dos grandes líneas pedagógicas que suelen plantearse como opuestas, aunque en la práctica muchas veces se combinan: los enfoques centrados en habilidades técnicas, por un lado, y los enfoques socioculturales del lenguaje, por otro. En los primeros, la escritura se percibe como un conjunto de habilidades descomponibles: citar bien, ordenar secciones, usar conectores correctamente, seguir ciertas fórmulas. Los segundos entienden la escritura desde otra lógica: como una práctica social, situada, que implica mucho más que técnica. Requiere integrarse a una comunidad académica, comprender sus convenciones, y construir, poco a poco, una voz propia dentro del discurso disciplinar.^(53,54,55)

Los enfoques técnicos suelen apoyarse en herramientas como corpora lingüísticos, plantillas estructurales y ejercicios repetitivos que entrenan a los estudiantes en formatos específicos, como los de tesis o artículos científicos. Estas estrategias han demostrado ser eficaces para mejorar aspectos normativos y formales de la escritura, sobre todo en contextos donde hay una presión institucional fuerte por publicar, o entre estudiantes internacionales que necesitan ajustarse rápido a ciertas reglas.^(53,56) Pero claro, ese tipo de entrenamiento tiene sus límites. Por eso, los enfoques socioculturales proponen otra mirada: formar al estudiante como miembro activo de una comunidad discursiva, ayudarlo a leer y escribir desde el lugar que ocupa como sujeto epistémico. Aquí entran el análisis de géneros, la participación crítica y la construcción de una identidad autoral sólida.^(54,55,57)

Desde esta divergencia, el análisis se organiza alrededor de una primera pregunta que ayuda a clarificar el contraste: ¿cuáles son las diferencias entre los enfoques técnicos y los socioculturales en la enseñanza de la escritura académica en posgrado? Y al revisar los estudios, se observa una diferencia clara en la forma de concebir al estudiante. En los modelos técnicos, se lo posiciona como alguien que debe ejecutar tareas predefinidas. En cambio, los enfoques socioculturales lo consideran un sujeto activo, que interpreta, que negocia sentidos, que toma decisiones discursivas desde su contexto y su trayectoria.^(55,57,58) Mientras unos

se centran en enseñar formatos estandarizados, los otros apuntan a desarrollar competencias retóricas más profundas y situadas.^(59,60)

Una segunda pregunta guía también esta sección: ¿de qué manera se integran los enfoques socioculturales con la formación escritural en la educación superior avanzada? La literatura reciente muestra que esa articulación se concreta en prácticas pedagógicas muy específicas: el uso del modelo CARS (Create a Research Space), por ejemplo; el trabajo con corpora combinado con análisis de géneros; o el desarrollo de habilidades para la lectura crítica dentro de las propias disciplinas.^(54,58,61)

Igualmente, hay estudios que muestran cómo la combinación de herramientas técnicas con un enfoque sociocultural puede fortalecer los procesos de alfabetización académica, sobre todo en estudiantes de maestría y doctorado que enfrentan desafíos complejos: escribir la tesis, ingresar a redes académicas, o cumplir con requerimientos de publicación.^(53,62) En este escenario, también cambia la forma de evaluar, pues ya no se trata solo de verificar si se cumplen las reglas, sino de valorar cómo el estudiante se inserta en las prácticas discursivas de su comunidad.^(59,60)

En conjunto, las evidencias analizadas permiten afirmar que los enfoques socioculturales ofrecen herramientas potentes para enseñar a escribir de forma situada, crítica y profesional. Su valor no está en oponerse a los enfoques técnicos, sino en complementarlos. La enseñanza de la escritura en el posgrado exige una formación más integral, que ayude a construir una relación ética y situada con el conocimiento.

Se presenta la tabla 2, donde se sintetiza estas diferencias clave entre los dos enfoques. A partir de los estudios revisados, es posible visualizar no solo cómo se distancian en su base teórica, sino también cómo impactan en la práctica docente, en los criterios de evaluación y, en última instancia, en el tipo de investigador que se forma.

Tabla 2. Comparación entre enfoques técnicos y socioculturales		
Dimensión	Enfoque centrado en habilidades técnicas	Enfoque sociocultural del lenguaje
Concepción de escritura	Competencia técnica y textual; ejecución de tareas codificadas y normas académicas (Li et al., 2023; Meng & Meng, 2023).	Práctica social situada; proceso de participación en comunidades de práctica (Lu et al., 2021; Ariza-Pinzón, 2021; Mary, 2023).
Rol del estudiante	Ejecutor de instrucciones, centrado en la corrección y replicación de estructuras (Li et al., 2023).	Participante activo que negocia significados, se posiciona y construye identidad académica (Ariza-Pinzón, 2021; Mary, 2023).
Estrategias pedagógicas	Uso de corpora, tutoriales de fórmula fija, enfoque en secciones estructuradas de textos académicos (Li et al., 2023; Meng & Meng, 2023).	Modelado, co-construcción y escritura independiente basada en géneros disciplinares y comunidades discursivas (Chen, 2024; Liu et al., 2023; Lu et al., 2021).
Evaluación	Precisión formal, cumplimiento de convenciones, formato y citación (Li et al., 2023; Meng & Meng, 2023).	Participación discursiva, adecuación retórica y posicionamiento en el campo (Saidi & Talebi, 2021; Veerappan et al., 2022).
Objetivo formativo	Producción de textos académicos correctos y disciplinariamente válidos.	Desarrollo de competencia crítica, integración a redes discursivas, agencia epistémica.
Soporte teórico	Lingüística aplicada; enseñanza de escritura basada en habilidades (Li et al., 2023).	Sociolingüística crítica; teoría del género y comunidades de práctica (Ariza-Pinzón, 2021; Mary, 2023; Lu et al., 2021).

Tensiones entre normatividad y creatividad

Una de las tensiones más notorias, y quizás también más difíciles de resolver en la enseñanza de la escritura académica en el posgrado tiene que ver con lograr un equilibrio entre dos polos que muchas veces se presentan como opuestos: enseñar las normas formales que exige la escritura científica y, al mismo tiempo, fomentar el pensamiento creativo, crítico y reflexivo del estudiantado.⁽⁶³⁾ Por un lado, es claro que la escritura académica debe responder a ciertas convenciones: hay estructuras, hay formatos, hay expectativas. Esto lleva a prácticas centradas en la corrección, en la adecuación textual, en el cumplimiento de criterios. Pero, por otro lado, también está la necesidad de que los estudiantes desarrollen una voz propia, que puedan pensar con libertad, proponer ideas, escribir con autonomía.

Esta contradicción no es solo didáctica, también está atravesada por las expectativas institucionales, las formas de evaluar, y las trayectorias con las que los estudiantes llegan al posgrado. En muchos casos, la experiencia formativa previa no ha ofrecido una preparación sólida en escritura académica, y eso genera desigualdades importantes desde el inicio.⁽⁶⁴⁾ La estandarización, aunque útil para establecer parámetros mínimos de calidad, puede convertirse en una barrera si se aplica de forma rígida.

Estudios recientes muestran que esta tensión genera efectos en ambas partes del proceso formativo. Docentes que intentan enseñar de forma flexible, pero se ven limitados por estructuras formales, y estudiantes que quieren expresar sus ideas, pero no logran adaptarse a los moldes requeridos. Esa brecha entre lo que se

enseña y lo que se produce genera frustración en ambas direcciones.⁽⁶⁵⁾ A esto se suma la diversidad de niveles con que el estudiantado accede a los programas: algunos llegan con experiencia en redacción académica, otros no, y eso marca diferencias desde el primer momento.⁽⁶⁶⁾ Si bien las reglas ayudan a mantener cierta coherencia, también pueden volverse un corsé que impide explorar caminos alternativos.

Esta tensión no solo implica elegir entre métodos distintos, sino que refleja visiones distintas sobre qué es enseñar, qué significa conocer, y cómo se construye el saber académico. En contextos como el latinoamericano, pero también en sistemas anglosajones, se ha observado que las culturas disciplinares y las políticas institucionales influyen en cómo se enseña a escribir y qué tipo de producción se valora. Ramírez et al.⁽⁶⁷⁾, por ejemplo, describen cómo algunas universidades han empezado a acompañar este proceso de adaptación sin descuidar la autonomía del estudiante. A su vez, Hincapié y Gutiérrez-Ríos⁽⁶⁸⁾ advierten que, si el entorno está dominado por formatos inflexibles y evaluaciones demasiado prescriptivas, es muy difícil que florezca un pensamiento verdaderamente crítico.

Frente a esto, han surgido propuestas metodológicas que buscan tender puentes. Ruiz⁽⁶⁹⁾ sugiere integrar prácticas como la pedagogía de la pregunta, la lectura crítica y la retroalimentación formativa, para permitir que el desarrollo de una voz propia no implique renunciar al rigor ni a los estándares. Se trata de habitar las normas, pero hacerlo desde un lugar consciente, desde una posición crítica.

Claro que el camino no está libre de obstáculos. Peralta⁽⁷⁰⁾ identifica que uno de los mayores problemas es el desconocimiento de los géneros propios de cada disciplina. Esa falta de familiaridad afecta la inserción en las comunidades académicas. Para afrontar este problema, algunas universidades han empezado a implementar espacios como los círculos de escritura. En estos entornos colaborativos, los estudiantes escriben en proceso, se leen entre sí, experimentan con estilos, y reciben retroalimentación sin miedo al error.⁽⁶⁷⁾

En definitiva, lo que sugiere la literatura es que estas tensiones no deben eliminarse, sino asumirse como parte del proceso. Pozzo et al.⁽⁷¹⁾ señalan que las ideas que el estudiantado tiene sobre la escritura —sobre cómo será evaluado, sobre qué se espera— condicionan su desempeño desde el inicio. Por eso, es clave que el profesorado reconozca esa diversidad y proponga acompañamientos diferenciados, que combinen exigencia académica con apertura a otras formas de pensar y de decir. Sólo así será posible formar investigadores que escriban con rigor, pero también con autenticidad, con sentido, con una voz que sea suya y que contribuya, de verdad, al campo académico.

La tabla 3 presenta una síntesis de estas tensiones: exigencia formal versus expresión creativa. Más que obstáculos, estas tensiones abren posibilidades para revisar críticamente los modelos actuales y pensar en nuevas formas de enseñar a escribir, especialmente en entornos tan diversos como los que existen en América Latina.

Tabla 3. Exigencia formal versus expresión creativa

Dimensión	Exigencias de normatividad	Fomento de la creatividad
Concepción de la escritura	Producción textual alineada con estructuras fijas y convenciones formales (Lesmes et al., 2024; Osorio et al., 2023).	Escritura como expresión situada, reflexiva y crítica (Hincapié & Gutiérrez-Ríos, 2023; Ruiz, 2023).
Rol del docente	Evaluador normativo que aplica criterios de corrección y formato (Osorio et al., 2023).	Mediador del pensamiento crítico, que favorece la exploración y la agencia discursiva (Ruiz, 2023).
Experiencia del estudiante	Frustración o desventaja por desconocimiento de convenciones o trayectorias previas desiguales (Lesmes et al., 2024).	Participación y sentido de autoría cuando se valoran ideas propias (Pozzo & Rosso, 2023).
Cultura disciplinar	Exigencia de adecuación a géneros disciplinares rígidos y expectativas tradicionales (Ramírez et al., 2024).	Reconocimiento de saberes diversos y estilos de pensamiento alternativos (Hincapié & Gutiérrez-Ríos, 2023).
Evaluación	Centración en el producto, criterios formales, formato, citación (Osorio et al., 2023; Peralta, 2023).	Evaluación formativa, centrada en procesos, argumentación y pensamiento original (Ruiz, 2023).
Metodologías pedagógicas	Enseñanza de fórmulas, géneros normativos, estructuras esperadas (Peralta, 2023).	Círculos de escritura, pedagogía de la pregunta, escritura reflexiva (Ramírez et al., 2024; Ruiz, 2023).

DISCUSIÓN

Los resultados de esta revisión integrativa ponen en evidencia que la enseñanza de la escritura académica en programas de posgrado sigue siendo un terreno lleno de contrastes, disputas y búsquedas pedagógicas que, en muchos casos, aún están lejos de resolverse del todo. Aunque el campo ha experimentado avances importantes en lo conceptual y en lo práctico, todavía persisten visiones muy distintas, y hasta contradictorias, sobre qué implica enseñar a escribir en este nivel, quiénes deberían asumir esa tarea, y con qué criterios o

marcos pedagógicos hacerlo.

Entre la norma y la emancipación: una pedagogía en disputa

Uno de los hallazgos más consistentes es que muchos programas siguen anclados en una lógica tradicional, donde la escritura se trata como una habilidad técnica. En este enfoque, lo que importa es que el texto cumpla con las normas: que esté bien escrito, bien estructurado, bien citado. Todo se reduce a eso. Este modelo, heredero directo del “paradigma de la deficiencia”,^(72,73) ve al estudiante como alguien que necesita ser corregido, normalizado, ajustado a ciertos estándares formales, sin que necesariamente se le expliquen las razones profundas detrás de esos estándares.

Pese a su vigencia, porque sigue vigente, más de lo que se reconoce este enfoque ha sido duramente cuestionado desde distintas perspectivas. Investigadores como Asfaw et al.⁽⁴⁴⁾, Zagoto⁽⁴⁷⁾ y Ahmad et al.⁽⁴⁶⁾ coinciden en señalar que esta forma de enseñar termina siendo limitante. No solo reduce la escritura a una cuestión de forma, sino que también refuerza desigualdades ya existentes. Exigir que todos los estudiantes produzcan textos bajo los mismos códigos, sin considerar sus trayectorias formativas o sus contextos culturales, es una práctica que tiende a excluir más que a incluir.

Frente a este paradigma normativo, cobran fuerza los enfoques críticos y socioculturales, que proponen otro modo de entender la escritura. Uno que la concibe como una práctica situada, profundamente dialogada y que está cargada de identidad. No se trata de corregir textos desde una lógica punitiva, sino de acompañar procesos de pensamiento, de lectura y de producción que son complejos y personales. Estudios como los de Lee⁽⁴⁸⁾, Eybers⁽⁴⁹⁾ y Mecenat et al.⁽⁵⁰⁾ insisten en que la tarea docente no es evaluar la técnica en abstracto, sino favorecer la emergencia de una voz propia, una voz que se sienta parte legítima de la comunidad académica.

El valor del enfoque crítico: una pedagogía transformadora

Mirar la enseñanza de la escritura académica desde la pedagogía crítica y la educación dialógica cambia por completo el horizonte. Ya no se trata, únicamente, de aprender a citar bien o de seguir el formato de un artículo científico. Se trata, más bien, de acompañar a los estudiantes en el proceso de tomar conciencia, de entender cómo se posicionan dentro de su campo, y de desarrollar una forma de pensar y escribir que sea autónoma, que diga algo propio. En ese marco, propuestas como el enfoque JADE (Justice and Dialogic Education), desarrollado por Lee⁽⁴⁸⁾, adquieren una relevancia especial, sobre todo en regiones como América Latina, donde la diversidad epistémica y lingüística es tan profunda como poco reconocida.

Lo que muestran los estudios revisados es que, cuando estas concepciones críticas se ponen en práctica, emergen formas de enseñar y de aprender que son mucho más ricas, más abiertas, más inclusivas. Se habla de círculos de escritura, revisión entre pares, trabajos en coautoría, integración de saberes comunitarios, reflexión ética sobre la autoría, y también de alfabetización crítica sobre el uso de fuentes.^(45,67) Son estrategias que no solo ayudan a mejorar el nivel de la producción académica. También transforman el modo en que los estudiantes se relacionan con la escritura, con la investigación y con los otros.

Ahora bien, que estas experiencias existan no significa que estén generalizadas. De hecho, uno de los grandes límites es que muchas de estas prácticas siguen siendo aisladas, impulsadas por docentes individuales o equipos pequeños, casi siempre sin apoyo institucional sólido. Como señalan Asfaw et al.⁽⁴⁴⁾ y Durand Villalobos et al.⁽⁶⁴⁾, estos esfuerzos suelen enfrentarse a exigencias que van en otra dirección: cumplir con tiempos de titulación, mantener indicadores altos, responder a rankings y métricas. Y eso, a la larga, termina desincentivando propuestas pedagógicas que, aunque valiosas, no entran fácilmente en los esquemas de evaluación tradicionales.

Por eso, si realmente se quiere avanzar hacia una pedagogía transformadora en la enseñanza de la escritura académica, no basta con reconocer su valor teórico o con promover buenas prácticas de forma aislada. Hace falta algo más profundo: una apuesta institucional y política que revise los marcos regulatorios de la formación de posgrado. Solo así será posible que estas propuestas críticas pasen de ser excepciones por convertirse en parte integral del modelo educativo.

Enfoques técnicos y socioculturales: entre la complementariedad y la tensión

Otra línea de análisis que atraviesa esta revisión tiene que ver con el contraste, y también con los posibles encuentros entre dos formas de enseñar a escribir que, aunque a veces se presentan como opuestas, en realidad pueden complementarse. Por un lado, están los enfoques técnicos, que priorizan la enseñanza de habilidades específicas: cómo citar, cómo estructurar un artículo, cómo usar conectores o construir párrafos claros. Como señalan Lu et al.⁽⁵⁴⁾, Ariza-Pinzón⁽⁵⁵⁾ y Mary⁽⁵⁷⁾, estos modelos pueden ser muy útiles, sobre todo para estudiantes que llegan con brechas importantes, ya sea en lo lingüístico o en lo académico. Materiales como tutoriales, guías, plantillas, ejercicios con corpora: todo eso funciona como un punto de partida, especialmente cuando lo que se necesita es nivelar conocimientos o facilitar el acceso a convenciones que muchas veces no están del todo claras.

Pero del otro lado están los enfoques socioculturales, que proponen algo más complejo, más procesual.

No se trata solo de que el estudiante aprenda a repetir formas, sino de que entienda por qué esas formas existen, qué función cumplen, cómo se relacionan con ciertas maneras de pensar, de argumentar, de validar el conocimiento. En esta perspectiva, la escritura no es un ejercicio técnico, sino una práctica cultural, social, profundamente identitaria. Autores como Prior⁽⁷⁴⁾ y Manathunga^(75,76) explican que este proceso de enculturación académica, ese ir aprendiendo a habitar una comunidad discursiva, con sus reglas, pero también con sus tensiones, es fundamental si lo que se busca es formar investigadores que no solo escriban bien, sino que lo hagan con sentido, con compromiso, con una mirada crítica sobre lo que producen.

La revisión muestra que no se trata de elegir uno u otro enfoque, como si fueran excluyentes. Hay experiencias que demuestran que es posible, y deseable, una integración. Estudios como los de Muñoz⁽⁶²⁾ y Liu *et al.*⁽⁶¹⁾ exploran precisamente eso: cómo combinar el entrenamiento técnico con una formación más reflexiva, que no pierda de vista a la persona que escribe, con sus saberes, su trayectoria, su voz. En estas propuestas, las habilidades formales no desaparecen, pero se enseñan dentro de un marco más amplio, donde el estudiante no es solo alguien que aprende reglas, sino alguien que participa, que cuestiona, que se posiciona. Esta articulación entre lo técnico y lo sociocultural aparece como una vía fértil, pues permite ir más allá de las dicotomías entre forma y fondo, entre norma y creatividad, entre técnica y pensamiento, que muchas veces empobrecen la discusión, y abre espacio para pensar en una pedagogía más integral, que sostenga la exigencia académica sin renunciar a la posibilidad de construir conocimiento desde la singularidad de cada uno.

Creatividad, normatividad y justicia epistémica

Una de las tensiones más persistentes, y tal vez también una de las más difíciles de resolver en la enseñanza de la escritura académica en posgrado tiene que ver con cómo equilibrar dos fuerzas que muchas veces parecen en conflicto: por un lado, la necesidad de cumplir con normas académicas bien establecidas, y por otro, el deseo de que los estudiantes escriban con voz propia, con autenticidad, con creatividad discursiva.

Lo que reflejan varios de los estudios analizados es que esta tensión no es solo teórica: se vive en la práctica, todos los días. Muchos estudiantes, especialmente quienes vienen de trayectorias formativas menos orientadas a lo escrito se enfrentan a marcos formales muy rígidos. Y lo que sienten es una especie de desajuste. Les cuesta encontrar su lugar en géneros que no reconocen del todo como propios. Les cuesta decir algo nuevo cuando las reglas parecen pedir que repitan lo ya dicho.^(65,66)

Ahora bien, como proponen Ruiz⁽⁶⁹⁾, Pozzo *et al.*⁽⁷¹⁾ e Hincapié y Gutiérrez-Ríos⁽⁶⁸⁾, no se trata de elegir entre una cosa o la otra. No se trata de dejar de lado las normas, ni de imponer la creatividad como una especie de consigna vacía. La clave está, más bien, en enseñar a moverse dentro de los marcos con sentido. Que los estudiantes comprendan por qué ciertas estructuras existen, qué función cumplen, y cómo pueden habitarlas sin perder su voz. Porque sí: se puede escribir con rigor y también con sensibilidad. Se puede ser creativo sin dejar de ser académico.

Este reto adquiere una dimensión particular en los contextos latinoamericanos, porque aquí la diversidad no es solo de estilos o de niveles, es también una diversidad epistémica, lingüística, cultural. Entonces, lo que está en juego no es solo cómo se escribe, sino también quién tiene derecho a escribir, a ser escuchado, a ser considerado legítimo dentro del discurso académico. En ese marco, la enseñanza de la escritura puede convertirse en algo mucho más que una asignatura o una competencia, puede ser una forma concreta de hacer justicia epistémica, y de abrir el aula a otras voces.^(49,77,78,79)

CONCLUSIONES

El recorrido por los estudios recientes permite ver con claridad que la enseñanza de la escritura académica en el posgrado, al menos en América Latina, todavía se mueve entre modelos que muchas veces se contraponen. Por un lado, siguen presentes enfoques más bien tradicionales, centrados en corregir la forma, en enseñar “cómo se escribe bien” sin entrar mucho en el porqué. Por otro, aparecen propuestas pedagógicas más críticas y situadas que entienden la escritura como parte de un proceso más amplio, que incluye la identidad, la cultura, la comunidad académica.

Estos enfoques no solo tienen diferencias metodológicas o técnicas. Lo que está en disputa, en el fondo, es cómo entendemos el aprendizaje, el conocimiento y la producción científica. Mientras las posturas tradicionales continúan enfocadas en normas formales, los enfoques críticos, como los de Eybers o Mecnas *et al.*, proponen que enseñar a escribir es también enseñar a pensar, a decir desde un lugar propio, a posicionarse.

Aun así, algunas experiencias muestran que es posible caminar hacia una formación más humana, más inclusiva. Los círculos de escritura, las tutorías dialógicas, el uso pedagógico de tecnologías con sentido ético ofrecen caminos, pistas, para transformar las prácticas sin sacrificar la calidad ni el rigor, pero requieren voluntad institucional, formación docente crítica, y sobre todo tiempo.

Por lo que, esta revisión pone sobre la mesa que la enseñanza de la escritura en posgrado no puede seguir pensándose como una tarea secundaria o técnica. Es, más bien, un proceso profundamente formativo, un espacio para construir comunidad académica, para disputar sentidos y para democratizar la producción del

conocimiento. En este sentido, el desafío es grande, sí, pero también es una oportunidad para imaginar otras formas de enseñar, de investigar, de escribir en y desde nuestras universidades.

REFERENCIAS

1. Acosta Mareco SN. Educación inclusiva en la educación superior en Paraguay. *Rev UNIDA Científica*. 2025;9:94-104. <https://doi.org/10.69940/ruc.20251206>
2. Ahmad J, Shaukat B. From the culture of silence to the culture of expression: a meta-analysis of the pedagogies adopted at higher education institutions. *Glob Sociol Rev*. 2023;VIII:307-15. [https://doi.org/10.31703/gsr.2023\(viii-i\).30](https://doi.org/10.31703/gsr.2023(viii-i).30)
3. Nystrand M, Greene S, Wiemelt J. Where did Composition Studies come from? An intellectual history. *Writ Commun*. 1993;10:267-333. <https://doi.org/10.1177/0741088393010003001>
4. Prior PA. *Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates; 1998.
5. Bracho-Fuenmayor PL. Ética y moral en la Educación Superior. Una revisión bibliométrica. *Rev Cienc Soc*. 2024;30:553-68. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i3.42695>
6. Ferrari R. Writing narrative style literature reviews. *Med Writ*. 2015;24:230-5. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>
7. Ferra M. Caminos y derivas para otra investigación educativa y social. *Rev Complut Educ*. 2021;32:499-500. <https://doi.org/10.5209/RCED.74202>
8. Guevara LRM. La auto-socio formación en el posgrado: experiencias del Colectivo de Escritura Académica. *RECIE Rev Electr Cienc Investig Educ*. 2022;6:e1657. <https://bit.ly/48c8spQ>
9. Osorio M, Marín T, Gómez M. Escritura académica ¿un factor de exclusión en los procesos de formación posgradual? *Delta Doc Estud Ling Teor Apl*. 2023;39. <https://doi.org/10.1590/1678-460x202339456233>
10. Navarro F. Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Rev Electr Leer Escr Descubrir*. 2021;1:4. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4/>
11. Guerrero Tejero IG. Significados sobre escritura académica en un curso de actualización docente a distancia. *Rev CPU-e*. 2023;36:85-112. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i36.2836>
12. Pozzo M, Rosso F. Representaciones de estudiantes sobre la escritura y su evaluación en el posgrado. *Cuad Investig Educ*. 2023;14. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3462>
13. Deserti EO, Pulido RS. La acción tutorial en el posgrado. Reflexiones y principales desafíos en la formación investigativa. *S Flor J Dev*. 2021;2:5689-99. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n4-054>
14. Ariza-Pinzón V. Analysis of MA students' writing in English language teaching: a systemic functional linguistic approach. *Profile Issues Teach Prof Dev*. 2021;23:75-88. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.82598>
15. Hincapié R, Gutiérrez-Ríos M. Concepciones acerca del pensamiento crítico en la enseñanza primaria y secundaria. Una revisión bibliográfica. *Rev Innova Educ*. 2023;5:91-107. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.02.006>
16. Durand Villalobos JP, Gutierrez IM. Las experiencias formativas y trayectorias profesionales de egresados de la Maestría en Innovación Educativa (2011-2021). *Rev Investig Acad Sin Frontera*. 2025;1. <https://doi.org/10.46589/riasf.v1i43.774>
17. Ramirez G, Mosquera E, Aranda L. Círculos de escritura y estrategias de regulación en tesis de la maestría en educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). *Zona Próxima*. 2024;40:10-42. <https://doi.org/10.14482/zp.40.121.258>

18. Bernal A. Concepción pedagógica para el desarrollo de la escritura de textos científicos en la formación de posgrado: una mirada integral desde el centro de estudios. *Educ Pensam*. 2021;27:48-55. <http://www.educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/118>
19. Lesmes B, Melo A, Barragán L, Torres J. Estado del arte sobre estrategias y dispositivos didácticos para la escritura en posgrados. *Lenguaje*. 2024;52:e20312829. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v52i1.12829>
20. Mariscal Orozco JL, Molina Roldán A. Propuesta de modelo para implementar la retribución social en programas de posgrado. *Rev CPU-e*. 2025;40:4. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i40.2902>
21. Ruiz-Bolívar C. Enfoque tecno-pedagógico post COVID-19: una propuesta para las instituciones de educación superior de América Latina. *Investig Postgrado*. 2023;36:9-23. <https://doi.org/10.56219/investigacinypostgrado.v36i2.2257>
22. Purdy D. Opinion: A polemical history of freshman composition in our time. *Coll Engl*. 1986;48:791-6. <https://doi.org/10.2307/376724>
23. Pytlik BP. A short history of graduate preparation of writing teachers.
24. Sullivan PA. Writing in the graduate curriculum: literary criticism as composition. *J Adv Compos*. 1991;11:283-97. <https://www.jstor.org/stable/20865796>
25. Manathunga C. Helping doctoral students write: pedagogies for supervision. *Teach High Educ*. 2008;13:685-98. <https://doi.org/10.1080/13562510802045410>
26. Strachan W. *Writing intensive: becoming W faculty in a new writing curriculum*. Logan: Utah State University Press; 2008.
27. Pollet MC. From remediation to the development of writing competences in disciplinary context. En: Thaïs C, editor. *Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places*. Anderson: Parlor Press; 2012. p. 93-103. <https://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/137282>
28. Lu X, Casal J, Liu Y. Towards the synergy of genre- and corpus-based approaches to academic writing research and pedagogy. *Int J Comput Assist Lang Learn Teach*. 2021;11:59-71. <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2021010104>
29. Mecnas J, Wilber Y, Kwast M. Antiracist and faith-based: critical pedagogy-informed writing and information literacy instruction at a Hispanic-serving, Lutheran liberal arts university. *Radical Teacher*. 2021;121:14-23. <https://doi.org/10.5195/rt.2021.901>
30. Muñoz C. Developing higher education's academic literacy in English through tutorials in a Spanish-speaking country. *Rev Int Leng Extranjeras*. 2022;16:84-102. <https://doi.org/10.17345/rile16.3266>
31. Li Z, Makarova V, Wang Z. Developing literature review writing and citation practices through an online writing tutorial series: corpus-based evidence. *Front Commun*. 2023;8. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1035394>
32. Liu Z, Zhang R, Liu H. Promoting writing competence of the "Results & Discussion" section with genre analysis activities in EAP thesis-writing class. *Engl Lang Teach Linguist Stud*. 2023;5:116. <https://doi.org/10.22158/elts.v5n1p116>
33. Déri C, Tremblay-Wragg É, Mathieu-C S. Academic writing groups in higher education: history and state of play. *Int J High Educ*. 2021;11:85-94. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n1p85>
34. Whittemore R, Knafl K. The integrative review: updated methodology. *J Adv Nurs*. 2005;52:546-53. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
35. Torraco RJ. Writing integrative literature reviews: guidelines and examples. *Hum Resour Dev Rev*. 2016;15:404-28. <https://doi.org/10.1177/1534484316671606>

36. Snyder H. Literature reviews as a research strategy: an overview and guidelines. *J Bus Res*. 2019;104:333-9. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
37. Acosta DD. Más allá de las palabras: inteligencia artificial en la escritura académica. *Rev Escritura Creativa*. 2023;4:37. https://ojs.nfshost.com/index.php/escritura_creativa/article/view/44
38. Zagoto I. From drafting to publication: a systematic review on genre-based pedagogy in EFL academic writing instruction. *Anglophile J*. 2025;5:29-40. <https://doi.org/10.51278/anglophile.v5i1.1894>
39. Déri C, Tremblay-Wragg É, Mathieu-C S. Academic writing groups in higher education: history and state of play. *Int J High Educ*. 2021;11:85-94. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n1p85>
40. Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*. 2021;372:n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
41. Suri H. Meta-analysis, systematic reviews and narrative syntheses. En: Biddle ID, Lewin K, editors. *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. Londres: SAGE Publications; 2020. p. 327-44.
42. Torraco RJ. Writing integrative literature reviews: guidelines and examples. *Hum Resour Dev Rev*. 2016;15:404-28. <https://doi.org/10.1177/1534484316671606>
43. Snyder H. Literature reviews as a research strategy: an overview and guidelines. *J Bus Res*. 2019;104:333-9. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
44. Asfaw G, Ferede A, Maru N. Critical pedagogy: exploring EFL instructors' cognitions in teaching writing. *ERJSSH*. 2025;11:152-74. <https://doi.org/10.4314/erjssh.v11i2.9>
45. Kavenuke P, Muthanna A. Teacher educators' perceptions and challenges of using critical pedagogy: a case study of higher teacher education in Tanzania. *J Univ Teach Learn Pract*. 2021;18. <https://doi.org/10.53761/1.18.4.10>
46. Ahmad J, Shaukat B. From the culture of silence to the culture of expression: a meta-analysis of the pedagogies adopted at higher education institutions. *Glob Sociol Rev*. 2023;VIII:307-15. [https://doi.org/10.31703/gsr.2023\(viii-i\).30](https://doi.org/10.31703/gsr.2023(viii-i).30)
47. Zagoto I. From drafting to publication: a systematic review on genre-based pedagogy in EFL academic writing instruction. *Anglophile J*. 2025;5:29-40. <https://doi.org/10.51278/anglophile.v5i1.1894>
48. Lee R. Supporting literacy through the justice and dialogic education (JADE) framework. *Read Res Q*. 2025;60. <https://doi.org/10.1002/rrq.70062>
49. Eybers O. Transforming academic literacy: centering indigenous identities in the classroom. *Genealogy*. 2025;9:19. <https://doi.org/10.3390/genealogy9010019>
50. Mecnas J, Wilber Y, Kwast M. Antiracist and faith-based: critical pedagogy-informed writing and information literacy instruction at a hispanic-serving, lutheran liberal arts university. *Radic Teach*. 2021;121:14-23. <https://doi.org/10.5195/rt.2021.901>
51. Eager B, Brunton R. Prompting higher education towards AI-augmented teaching and learning practice. *J Univ Teach Learn Pract*. 2023;20. <https://doi.org/10.53761/1.20.5.02>
52. Kotsis K. The role of ChatGPT in academic writing: pedagogical and ethical dimensions. *EthAlca*. 2025;4:420. <https://doi.org/10.56294/ai2025420>
53. Li Z, Makarova V, Wang Z. Developing literature review writing and citation practices through an online writing tutorial series: corpus-based evidence. *Front Commun*. 2023;8. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1035394>
54. Lu X, Casal J, Liu Y. Towards the synergy of genre- and corpus-based approaches to academic writing

research and pedagogy. *Int J Comput Assist Lang Learn Teach*. 2021;11:59-71. <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2021010104>

55. Ariza-Pinzón V. Analysis of MA students' writing in English language teaching: a systemic functional linguistic approach. *Profile Issues Teach Prof Dev*. 2021;23:75-88. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.82598>

56. Meng D, Meng C. A study of corpus-based academic formulas and its postgraduate teaching. *Int J Educ Curric Manag Res*. 2023;4. <https://doi.org/10.38007/ijecmr.2023.040210>

57. Mary S. Dissertation acknowledgements in Cameroon English: a semantic analysis. *Glob Acad J Linguist Lit*. 2023;5:46-55. <https://doi.org/10.36348/gajll.2023.v05i03.002>

58. Chen J. A genre theory contextualization for academic writing in Chinese higher education. *J Adv Res Educ*. 2024;3:20-7. <https://doi.org/10.56397/jare.2024.05.04>

59. Saidi M, Talebi S. Genre analysis of research article abstracts in English for academic purposes journals: exploring the possible variations across the venues of research. *Educ Res Int*. 2021;2021:1-5. <https://doi.org/10.1155/2021/3578179>

60. Veerappan V, Ahmad M, Aris M, Suan W. Genre analysis of introduction section in electrical engineering undergraduate laboratory reports. *F1000Research*. 2022;11:163. <https://doi.org/10.12688/f1000research.73461.1>

61. Liu Z, Zhang R, Liu H. Promoting writing competence of the "Results & Discussion" section with genre analysis activities in EAP thesis-writing class. *Engl Lang Teach Linguist Stud*. 2023;5:116. <https://doi.org/10.22158/elts.v5n1p116>

62. Muñoz C. Developing higher education's academic literacy in English through tutorials in a Spanish-speaking country. *Rev Int Lenguas Extranjeras*. 2022;16:84-102. <https://doi.org/10.17345/rile16.3266>

63. Acosta Mareco SN. Educación inclusiva en la educación superior en Paraguay. *Rev UNIDA Científica*. 2025;9:94-104. <https://doi.org/10.69940/ruc.20251206>

64. Durand Villalobos JP, Gutiérrez IM. Las experiencias formativas y trayectorias profesionales de egresados de la Maestría en Innovación Educativa (2011-2021). *Rev Investig Acad Sin Frontera*. 2025;1. <https://doi.org/10.46589/riasf.v1i43.774>

65. Lesmes B, Melo A, Barragán L, Torres J. Estado del arte sobre estrategias y dispositivos didácticos para la escritura en posgrados. *Lenguaje*. 2024;52:e20312829. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v52i1.12829>

66. Osorio M, Marín T, Gómez M. Escritura académica ¿un factor de exclusión en los procesos de formación posgradual? *Delta*. 2023;39. <https://doi.org/10.1590/1678-460x202339456233>

67. Ramirez G, Mosquera E, Aranda L. Círculos de escritura y estrategias de regulación en tesis de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). *Zona Próxima*. 2024;40:10-42. <https://doi.org/10.14482/zp.40.121.258>

68. Hincapié R, Gutiérrez-Ríos M. Concepciones acerca del pensamiento crítico en la enseñanza primaria y secundaria: una revisión bibliográfica. *Rev Innova Educ*. 2023;5:91-107. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.02.006>

69. Ruiz F. Estrategias para fomentar la creatividad y el pensamiento crítico en el aula. *BIJ*. 2023;2:34-42. <https://doi.org/10.62943/bij.v2i1.26>

70. Peralta M. Dificultades sociodiscursivas para la escritura académica en estudiantes universitarios de pregrado y posgrado. *Lengua Soc*. 2023;22:335-56. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i2.23883>

71. Pozzo M, Rosso F. Representaciones de estudiantes sobre la escritura y su evaluación en el posgrado. *Cuad Investig Educ*. 2023;14. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3462>

72. Reid L. Disciplinary reading in basic writing graduate education. *J Basic Writ*. 2018;37:6-34. <https://doi.org/10.37514/JPW-J.2018.37.2.02>

73. Pollet MC. From remediation to the development of writing competences in disciplinary context. Thirty years of practices and questions. In: *Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places*. 2012. p. 93-103. <https://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/137282/Details>

74. Prior PA. *Writing/disciplinary: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates; 1998.

75. Manathunga C. Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision. *Teach High Educ*. 2008;13:685-98. <https://doi.org/10.1080/13562510802045410>

76. Sánchez-Pástor FM. Educación compleja y transformación educativa universitaria. *Cognopolis Rev Educ Pedagog*. 2024;2:63-76. <https://doi.org/10.62574/m3s20317>

77. Bracho-Fuenmayor PL. Diálogo de saberes como método disruptivo en enseñanza-aprendizaje y evaluación del derecho a través de la investigación. *Rev pedagog univ didact Derecho*. 2025;12:139-54. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2025.75475>

78. Bustos Acevedo A, García Guilianny J, Paz Marcano A, Boscán M. Integración de la metodología Lean en proyectos de construcción en México (2016-2022). *REV VENEZ GERENC*. 2025;30:311-34. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.30.especial13.21>

79. Boscan M, Vilca RAL, Espinoza CGO, de Mavárez AA. Competencias tecnológicas y gestión administrativa en instituciones educativas públicas ecuatorianas del nivel de bachillerato, en escenarios de pandemia. *Rev Iber Sist Tecnol Inf*. 2021;E44:315-29. <https://www.risti.xyz/issues/risti44.pdf>

FINANCING

The authors did not receive financing for the development of this research.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare that there is no conflict of interest.

AUTHORSHIP CONTRIBUTION

Conceptualization: Pedro Luis Bracho-Fuenmayor, Juan Manuel Quintero Ramírez.

Data curation: Mariby Coromoto Boscán Carroz, Claudia Patricia Caballero de Lamarque.

Formal analysis: Mariby Coromoto Boscán Carroz, Claudia Patricia Caballero de Lamarque.

Research: Pedro Luis Bracho-Fuenmayor, Mariby Coromoto Boscán Carroz.

Methodology: Pedro Luis Bracho-Fuenmayor, Juan Manuel Quintero Ramírez.

Project management: Juan Manuel Quintero Ramírez.

Resources: Claudia Patricia Caballero de Lamarque.

Software: Mariby Coromoto Boscán Carroz.

Supervision: Pedro Luis Bracho-Fuenmayor.

Validation: Pedro Luis Bracho-Fuenmayor, Juan Manuel Quintero Ramírez.

Display: Claudia Patricia Caballero de Lamarque.

Drafting - original draft: Mariby Coromoto Boscán Carroz.

Writing - proofreading and editing: Pedro Luis Bracho-Fuenmayor, Claudia Patricia Caballero de Lamarque.