

LITERACIDADES Y ENTORNOS DE PUBLICACIÓN DE AUTORAS(ES) NOVELES DESPUÉS DEL DOCTORADO

MARGARITA FLOR DE MARÍA MÉNDEZ OCHAITA / JOSÉ FRANCISCO ROMERO MUÑOZ / MARA EDNA SERRANO ACUÑA / ALMA CECILIA CARRASCO ALTAMIRANO

Resumen:

Desde una perspectiva sociocultural, caracterizamos prácticas de escritura, lectura y entornos de realización de primeras publicaciones de autoras(es) noveles, con al menos una publicación. Realizamos entrevistas semiestructuradas a 11 investigadoras(es) recientemente doctorados de diferentes instituciones. Analizamos y describimos las prácticas letradas orientadas a publicar, el apoyo de mentoras(es) y los géneros de publicación, interpretándolos como parte de la experiencia autoral y disciplinar, a través de una trayectoria académica, antes y después del doctorado. Estas autoras(es) siguieron distintas vías para desarrollar su escritura disciplinar y aprender a publicar. Considerando el número de sus publicaciones y las formas de autoría reportadas, describimos tres momentos de su desarrollo autoral: principiantes, aprendices y practicantes. Mostramos que la mayoría sostiene colaboraciones y trabaja en coautoría.

Abstract:

From a sociocultural perspective, we characterize the writing, reading practices, and early publishing environments of new authors, with at least one publication. We carried out semi-structured interviews with eleven researchers who had recently received doctoral degrees from various institutions. Subsequently, we analyzed and described literacy practices aimed at publishing, the support of mentors, and publication genres, interpreting them as part of the authors' disciplinary experience during their academic trajectory, before and after receiving their doctoral degree. The authors under study followed different paths for developing their disciplinary writing and learning to publish. Considering the number of their publications and the reported forms of authorship, we describe three moments in their development as authors: beginners, apprentices, and practitioners. We show that most of them produce co-authored collaborations and work.

Palabras clave: literacidad disciplinar; prácticas de escritura; publicaciones; autoría; colaboración científica.

Keywords: disciplinary literacy; writing practices; publications; authorship; scientific collaboration.

Margarita Flor de María Méndez Ochaíta: profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, Facultad de Filosofía y Letras. Tlaxcala de Xicohténcatl, Tlaxcala, México. CE: flormendezo@yahoo.com / <http://orcid.org/0000-0001-7601-4570>

José Francisco Romero Muñoz: investigador de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Centro Universitario de Vinculación y Transferencia de Tecnología, Puebla, Puebla, México. CE: fyi.idcb@gmail.com / <http://orcid.org/0000-0002-6494-7362>

Mara Edna Serrano Acuña: profesora-investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Arquitectura. Puebla, Puebla, México. CE: maraserrano@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-2494-5450>

Alma Cecilia Carrasco Altamirano: profesora-investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Administración. Puebla, Puebla, México. CE: alma.carrascoaltamirano@viep.com.mx / <http://orcid.org/0000-0001-8676-6207>

Introducción

Este artículo se refiere al estudio de las prácticas letradas de investigadoras(es) noveles desde un enfoque sociocultural, más específicamente, las prácticas de escritura disciplinar y publicación. Para este tipo de investigación queremos resaltar la publicación después del doctorado como una actividad de investigadoras(es) independientes. De esta forma, buscamos diferenciar la escritura académica de la disciplinar.

La investigación se realizó con el interés de estudiar cómo participan las y los investigadores noveles que se familiarizan con los procesos de publicación y desarrollan sus prácticas autorales a través de una trayectoria académica que empieza a construirse desde el posgrado. El artículo tiene como objetivo aportar a la caracterización de las actividades de escritura y lectura orientadas a la publicación que realizan investigadoras(es) recientemente doctorados. Estos aportes centran su atención en las prácticas de escritura disciplinar que conllevan distintos desarrollos autorales después del doctorado.

El estudio adopta un enfoque sociocultural que concibe a las literacidades como prácticas sociales (Barton y Hamilton, 2004; Street, 2004). Desde este punto de vista, las prácticas letradas de las y los investigadores se constituyen socialmente a través de una trayectoria académica que inicia con la formación de posgrado. Este recorrido exige la participación en distintas actividades y la adopción de diversos roles para cumplir las tareas que toda investigación requiere (Carrasco, Méndez-Ochaita, Brambila, Encinas *et al.*, 2020). Así, entendemos que quien se ha formado como autor(a) en las disciplinas cumple con una trayectoria llevando a cabo prácticas letradas diversas en los diferentes entornos de realización, y que los géneros enmarcados en los sistemas de actividad científica son resultado de tales prácticas.

Se optó por un diseño cualitativo e interpretativo. Se realizaron en total 11 entrevistas semiestructuradas. Participaron ocho investigadoras y tres investigadores noveles, doctorados en México, con adscripción académica o laboral en instituciones de educación superior; tres con edades comprendidas entre 30 y 35 años, cinco, entre 36 y 40 años y tres, entre 41 y 45 años. Aplicamos análisis de contenido para caracterizar e interpretar las prácticas de literacidad en sus respectivas disciplinas: economía (4), investigación educativa (2), ciencias biológicas (2), educación (1), relaciones internacionales (1) y sociología (1). Se analizaron diferentes prácticas de

escritura y lectura, así como de producción y comunicación académicas asociadas a la publicación. Cabe mencionar que el estudio de las prácticas letradas desarrolladas después del posgrado representa un asunto complejo; en este trabajo, de carácter exploratorio, damos cuenta de algunos aspectos de estas prácticas que proponemos seguir investigando.

En este entendido, el presente artículo se compone de tres partes. La primera ofrece una revisión de investigaciones sobre escritoras(es) y sus prácticas letradas en el nivel superior que adoptan un enfoque sociocultural. Además, se presenta el concepto de género discursivo como un sistema de actividad científica y se analiza la noción de literacidad como una práctica social en la formación autoral. Con esto, se busca explicar cómo cada uno contribuye a interpretar y distinguir los marcos teóricos que complementan nuestra perspectiva sociocultural. La segunda parte describe la metodología del estudio, que es de diseño cualitativo e interpretativo; también se mencionan las personas que participaron en el estudio y el proceso de análisis. Finalmente, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recopilados.

Estudios de literacidad académica desde el enfoque sociocultural

Desde el enfoque sociocultural, las investigaciones contemporáneas sobre las prácticas de escritura que se realizan en contextos específicos han aportado nuevas miradas sobre los textos, los procesos de escritura y las identidades de las y los escritores (Atorresi y Eisner, 2021). Diversos trabajos examinan las prácticas y los procesos relacionados con la producción escrita en los ámbitos académicos, mayormente en el pregrado. La mayoría de los estudios sobre universitarios-escriitoras(as) analiza las prácticas letradas, académicas y vernáculas. Específicamente, estos trabajos evidencian distintas problemáticas que afrontan escritoras(es) y que se refieren a una limitada experiencia de quienes recién se han incorporado en el uso y conocimiento de géneros textuales (Hernández, 2021), prácticas de lectura académicas y no académicas en la transición a la universidad que conviven con el discurso del déficit (Herrera y Dapelo, 2020), carencias en la escritura académica de universitarias(os) en etapas intermedias, deficiencias en el manejo de recursos digitales, todo ello aunado al escaso apoyo del profesorado (Hernández, Salado y Vargas, 2021) y procesos de enculturación gradual en la universidad, donde quienes recién llegan anticipan los desafíos de la escritura, mientras quienes egresan explican que la aprendieron en

forma solitaria y por prueba y error (Navarro, Gajardo, Montes, Falcón *et al.*, 2021). Casi todas(os), al concentrarse en los desafíos de escritura y lectura que enfrentan en diferentes etapas de sus estudios universitarios, hacen visible la falta de acompañamiento docente. También notamos la ausencia de estudios que aborden las prácticas de literacidad después del doctorado.

Desde los aprendizajes, mediante el diagnóstico y la evaluación de las competencias en literacidad académica, se ha dado cuenta de funciones, procesos y prácticas de la escritura y la lectura tanto de docentes (González, Castellano y Sepúlveda, 2021) como de estudiantes universitarias(os) (Londoño-Vásquez y Bermúdez, 2018). Este último trabajo concluye, lógicamente, que el contexto biográfico desde la infancia y las instituciones involucradas como la familia y la escuela son preponderantes en la adquisición de las competencias en comprensión lectora, producción escritural y apropiación discursiva. Sin embargo, estos trabajos traen consigo el discurso deficitario de la escritura académica de las y los universitarios, a diferencia de otros que sitúan el argumento (Trigos-Carillo, 2019; Hernández, Salado y Vargas, 2021) en la importancia de reconocer el escaso apoyo de docentes y un limitado compromiso institucional para enseñar y acompañar las prácticas de escritura en el pregrado.

Derivado de lo anterior, inferimos que la necesidad de orientar la escritura científica y académica según las características de cada disciplina es una tarea formativa que persiste en el posgrado. Las y los autores de textos científicos y académicos deben ser capaces de seguir las convenciones discursivas de su disciplina y las formas de escritura de la comunidad científica a la que se dirigen y posiblemente desean integrarse. Según Rodríguez y García (2015), cuando las y los profesionistas comienzan las tareas de investigación en el posgrado como autoras(es) de textos académicos, muchos se enfrentan a dificultades con estas prácticas debido a su falta de experiencia previa y a su desconocimiento de la complejidad que conllevan los procesos de escritura académica. Asimismo, pueden tener problemas para ajustar sus textos académicos mientras aprenden el lenguaje específico de su disciplina. Por ello, cuando intentan ingresar a una comunidad específica presentando sus aportes de investigación, muchas(os) terminan aprendiendo por ensayo y error a escribir textos científicos y académicos coherentes y originales en su disciplina. El tra-

bajo de Rodríguez y García (2015) identifica algunas de las dificultades más recurrentes que experimentan las y los aprendices de investigación al escribir textos académicos y su trabajo aporta los elementos canónicos de este tipo textual en una disciplina, la pedagogía.

Como se ha visto, el objeto de esta investigación ha sido poco explorado. Para nuestro estudio es importante reconocer que las tareas disciplinares de lectura y revisión bibliográfica no siempre permiten el desarrollo de competencias para elaborar escritos académicos (Rodríguez y García, 2015), se requiere el acompañamiento docente en el posgrado. La escritura científica y académica en este nivel exige competencias de literacidad para aprender las convenciones discursivas propias de cada disciplina y empezar a utilizarlas adecuadamente al construir un texto. Entre las competencias de literacidad deseables para la formación en el trabajo de investigación, a partir de representaciones y opiniones de investigadoras(es) consolidados, se han destacado las siguientes: una conciencia emocional, apertura hacia la pluralidad metódica, habilidades para utilizar eficientemente la tecnología en favor de su estudio y calidad discursiva para la socialización de sus saberes (Fontaines-Ruiz, Carhuachín, Zenteno y Tusa, 2018).

También entendemos que incluso después del doctorado las exigencias de la escritura disciplinar para presentar hallazgos de investigación ante una comunidad de especialistas rebasan los desafíos de la escritura científica y académica. Ante ello, nuestro trabajo busca aportar pistas analíticas para comprender cómo realizan las prácticas letradas después del doctorado investigadoras(es) noveles de distintas disciplinas que han iniciado una carrera académica y tienen publicaciones en su campo.

Conceptualización de géneros discursivos como sistemas de actividad

Aunque los géneros académicos y de investigación se practican en los contextos escolares por medios formales, quienes los realizan no suelen estar del todo conscientes de tales aprendizajes (Bazerman y Prior, 2005). Quizás por ello, la escritura de los géneros de publicación, generalmente del artículo científico, representa grandes desafíos para las y los escritores novatos, ya sea en su rol de aprendiz de investigador(a) como estudiante de posgrado o incluso al inicio de una carrera académica en su rol de investigador(a) independiente (Carrasco *et al.*, 2020).

Es importante subrayar que el género es el centro que conecta las prácticas discursivas y que estas son clave en la constitución de las prácticas sociales (Bazerman y Prior, 2005). Como sistema de actividad, el estudio del género se aproxima al texto y a la retórica socio-discursiva pero también lo hace a una variedad de prácticas textuales situadas. Esta comprensión del género, como organizador de la actividad social, pone el énfasis en las prácticas de carácter dinámico y fluido que son distribuidas y mediadas por textos. Quienes se dedican a la investigación aprenden en su quehacer los usos, así como las formas de producción, reproducción y distribución de los textos científicos. En otras palabras, el género organiza las prácticas de una actividad distribuida entre participantes y mediada por textos que emerge de un sistema de actividades, herramientas y formas de actividad de una comunidad específica (Bazerman y Prior, 2005; Hernández, Cossío y Martínez, 2020). Podemos suponer entonces que, para producir géneros de investigación, las y los principiantes deben mostrar avances sustanciales en su comprensión de una amplia variedad de géneros, no solo a través de la escritura y publicación de textos científicos y académicos, sino también como participantes de la actividad científica.

El género, como categoría de estudio, más que por sus características formales, define acciones retóricas tipificadas basadas en situaciones sociales recurrentes (Russell, 1997b) como las descritas por nuestras(os) informantes cuando hablan de su escritura y los diferentes géneros textuales que producen con fines de publicación. En un sentido epistémico, este concepto de género es importante para rastrear las formas en que las y los investigadores de este estudio, en etapas iniciales de carrera crean, se apropian y recrean dinámicas alrededor de la producción y difusión de géneros de investigación. Es decir, el género funciona como medio de realización de una amplia gama de prácticas sociales y no se limitan a un único contexto, sino a varios, por ejemplo, académicos, científicos y profesionales.

Nos interesa explicar que el marco analítico de los sistemas de actividad de Engeström (Russell, 1997a) permite vincular a quienes participan con los textos que usan y producen en un sistema de géneros. Las y los participantes en una comunidad específica pueden reconocer, en función de su experiencia con los textos que tratan de producir, que su trabajo puede pertenecer a un tipo particular de género discursivo. Así, podemos considerar que los géneros de investigación funcionan como organizadores de la acción y de las herramientas que median las actividades reguladas de las

y los investigadores en el marco del sistema científico; y las publicaciones se convierten en los principales indicadores de certificación o reconocimiento de la misma actividad científica. También suponemos que entre los aprendizajes del autor(a)-investigador(a) novel también está el reconocimiento de prestigios académicos e institucionales que se ponen en juego y que están estrechamente relacionados con la publicación de géneros específicos de su disciplina en revistas reconocidas.

Formación autoral en las disciplinas

En los estudios de la cultura escrita, el conocimiento y el aprendizaje letrados se consideran a partir de las relaciones entre individuos en entornos situados, sociales y culturales, donde cada quien participa, actúa e interactúa con otras(os) (Gee, 2015). Desde este marco, el estudio de las prácticas letradas implica entender de un modo integrado cómo se usan los textos y se participa en un contexto particular (Moreno y Soares, 2019).

Entendemos que la literacidad disciplinar es una práctica social situada y mediada por el uso y producción de textos científicos y académicos que se orienta a la escritura y publicación de géneros de investigación predominantes en los diferentes campos disciplinares. Los entornos de investigación y posgrado donde se desarrollan las prácticas letradas disciplinares suelen ser muy especializados por la actividad de publicación que, generalmente, se inicia durante el doctorado. Una de las principales características de estos contextos es la actividad de publicación. Según Bazerman (2010, 2017), la comunidad de una disciplina discute constantemente sobre sus métodos de recolección, análisis e interpretación de los datos. Cada disciplina se define por las preguntas y los problemas de conocimiento que aborda. Y las y los escritores que desarrollan la investigación científica, cuando publican, están contribuyendo a la organización de la conversación académica en su disciplina, a través de su voz autoral y del reconocimiento de otras voces en su texto.

De acuerdo con Gee (2015), el componente de habilidad letrada requiere de prácticas y de socialización para ser incorporado. Así, las formas de leer y escribir están determinadas por los valores y las prácticas situadas de individuos en grupos sociales y culturales particulares. En el doctorado, las y los investigadores en formación participan de las prácticas de una comunidad disciplinar. A través de esta intervención aprenden explícita y

tácitamente procedimientos, normas, convenciones y regulaciones de las revistas que organizan y sostienen la producción científica de su disciplina (Carrasco *et al.*, 2020). Esto les permite avanzar en la construcción de su autonomía como investigadoras(es). Producir, corregir y revisar textos en el doctorado son actividades de trabajo idealmente acompañadas de expertas(os) y en las que, en muchos casos, participan compañeras(os) o pares académicos (Méndez, 2012).

Para fines de este estudio, ante la exigencia específica del sistema nacional de posgrados en México de publicar en el doctorado, la socialización como realización práctica resulta fundamental en el proceso de formación autoral para desarrollar habilidades de escritura y comunicación. Como hemos señalado, para convertirse en autor(a) como investigador(a) independiente se requiere tener una voz en la conversación disciplinar (Bazerman, 2017). Desde luego, esto implica reconocer y aprender a usar las convenciones disciplinares de escritura, producción científica y publicación. También podemos decir que la producción científica puede ser un criterio de realización formal para que una comunidad disciplinar reconozca a un autor(a) a través de su obra (Blakeslee, 1997; Carrasco y Kent, 2011; Bazerman, 2010).

Finalmente, nos interesa reconocer que cuando las y los investigadores noveles buscan pertenecer a un campo disciplinar, avanzan en la consolidación de una escritura experta y a través de ella en la construcción de su identidad autoral.

Metodología

El estudio es exploratorio e interpretativo. Se optó por un diseño cualitativo con entrevistas semiestructuradas a ocho investigadoras y tres investigadores de seis disciplinas: economía (4), investigación educativa (2), ciencias biológicas (2), educación (1), relaciones internacionales (1) y sociología (1).

Se aplicó un muestreo no probabilístico intencional, identificando a participantes potenciales en la población cercana al equipo de investigación. Se invitó a investigadoras(es) con grado de doctorado obtenido entre 2014 y 2020, que contaran al menos con una publicación y que laboraran en una institución de educación superior al momento de la entrevista. La invitación individual se envió por correo electrónico explicando el propósito, la dinámica de la entrevista y la confidencialidad de la participación.

Las 11 entrevistas se realizaron por videoconferencia entre julio y septiembre de 2020. Cada una duró 50 minutos aproximadamente. Se abarcaron tres ejes de indagación. En relación con las prácticas, indagamos las actividades de lectura y escritura orientadas a la producción de textos y los géneros en los que publican; sobre el acompañamiento en la escritura indagamos el apoyo de mentoras(es) y los entornos de participación en la formación autoral; y, por último, sobre su trayectoria académica indagamos las rutas que siguieron para incorporarse a grupos de investigación. La experiencia autoral se analizó considerando tanto las formas de publicación, independientes o en coautoría, como los tipos de géneros y cantidad de productos publicados en dos etapas de su trayectoria, antes y después del doctorado, según los datos proporcionados por nuestras(os) informantes.

Para completar sus perfiles, quienes participaron llenaron un formulario en línea que nos permitió recabar sus datos demográficos, posición laboral e información adicional sobre la cantidad de publicaciones al momento de la entrevista y los géneros en los que publican.

Respecto de su posición laboral, solo tres participantes ocupaban una posición de tiempo completo y uno de medio tiempo. El resto no tenía puestos fijos: tres se encontraban realizando estancias de posdoctorado al momento del estudio y cuatro eran docentes de asignatura contratados por hora.

Procedimiento de análisis

Para clasificar el material empírico generamos un sistema de códigos emergentes siguiendo tres criterios independientes de análisis. El primero consistió en asociar nociones y conceptos a los datos; el segundo, en generar categorías emergentes a partir del contenido, y el tercero, en clasificar los datos identificando las respuestas obtenidas a las preguntas del guion de entrevista.

Este procedimiento se llevó a cabo por un equipo de tres investigadoras y un investigador. Se utilizó la herramienta de análisis cualitativo Atlas.ti para segmentar el material empírico por medio de citas, que se etiquetaron de manera independiente siguiendo los tres criterios de análisis antes mencionados. Todos los códigos se validaron grupalmente, algunos se renombraron y se reagruparon hasta reducir su cantidad a 30 conceptuales, 27 de contenido y 15 referidos al guion. En este trabajo presentamos los resultados de análisis e interpretación de los más recurrentes y algunos peculiares.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación se relacionan con las actividades de lectura y escritura orientadas a la publicación descritas por las y los informantes, géneros que han publicado, roles que han desempeñado, así como entornos de participación en los que se inscribe su actividad autorial.

Literacidades de autoras(es) noveles después del doctorado

En primer lugar, interpretamos que las y los informantes tienen distintos propósitos de escritura y lectura en su rol como autoras(es) disciplinares. Diferenciamos entre quienes señalaron que leen para comprender o generar ideas, de otros que manifestaron que lo hacen con fines de escritura para textualizar, resumir o citar, y quienes hablaron de sus prácticas de lectura y escritura con fines comunicativos. Específicamente, quienes explicaron que leen para dialogar y escriben para comunicar sus resultados. Esto nos condujo a caracterizar sus prácticas letradas considerando tres posibles desarrollos de la literacidad disciplinar que pueden explicarse como momentos de una trayectoria autorial que se ha visto fortalecida por la cantidad de publicaciones. Observamos que quienes informaron tener uno o dos productos publicados, principalmente describían los esfuerzos que realizaban para hacer sus lecturas y la escritura académica de manera ordenada y sistemática. Mientras que quienes indicaron tener tres o más publicaciones se concentraban en señalar la importancia de conocer el contenido disciplinar y las características de los géneros de publicación para orientar su escritura.

Por otra parte, entre quienes informaron tener más de cinco productos, pudimos reconocer a las y los practicantes. Aquellas(os) que señalaron que orientan su escritura a una audiencia específica sustentando su trabajo con evidencias empíricas y bases en la investigación que realizan. Asimismo, algunas(os) mostraron conocimiento de los géneros de publicación de su disciplina y refirieron sus aprendizajes letrados como prácticas, es decir, expresaron lo aprendido por una persona que escribe comunicando hallazgos de su investigación en diálogo con otros autores(as) de su disciplina.

La tabla 1 concentra las diferencias detectadas que relacionamos con tres desarrollos de literacidad de investigadoras(es) noveles como autoras(es) disciplinares.

TABLA 1

Desarrollos de literacidad de investigadoras(es) noveles después del doctorado

Categorías de análisis	Autor(a) disciplinar		
	<i>Principiante</i>	<i>Aprendiz</i>	<i>Practicante</i>
Enfoques de literacidad disciplinar	Cognitivo: enfoca su lectura para escribir; busca aprender la escritura académica y publicar antes del doctorado y continúa aprendiendo después de este	Discursivo: busca mejorar formas de expresión y captar la atención de una audiencia	Socio-retórico: llama la atención del lector en su comunidad disciplinar, muestra evidencias empíricas (reporta), adopta posicionamientos (voz), retoma autoras(es) conocidos (otras voces), refiere aprendizajes en la práctica, destaca sus aportes
Prácticas de escritura académica	Procedimentales: aplica técnicas y estrategias instrumentales. Recupera lo escrito en la tesis doctoral como insumo para publicar	De contenido disciplinar: conoce y organiza aportes de otros. Complementa su experiencia escribiendo géneros fuera de su disciplina	De autoría: escribe con propósitos específicos y se basa en su experiencia. Escribe con bases en la investigación y en su conocimiento del género en su disciplina. Discute sus hallazgos y propicia la revisión de borradores entre colegas
Prácticas de lectura	Lee para aprender sobre un tema	Lee para reconocer aportes, captar ideas y trabajarlas	Lee para incorporar aportes de otros a su texto; argumenta y dialoga
Géneros	Varios: artículo, capítulo, reseña, libro, reporte científico.	Especializados: artículo de investigación y capítulo de libro	
Autoría	Única	Principal y coautoría	
Roles de participación	Independientes o acompañados por tutoras(es)	Colaboración con tutoras(es) y pares del grupo interno	Desarrollo autónomo y colaboración editorial con miembros de la comunidad disciplinar.
Entornos de participación	Académica en el posgrado	Disciplinar organizacional en el posdoctorado	Disciplinar institucional con grupos de investigación

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de análisis.

Prácticas letradas de investigadoras(es) noveles

Nuestro análisis reconoce al principiante en las prácticas de literacidad como quien sigue pautas de escritura de tipo cognitivo (Hernández, Cossío y Martínez, 2020). La práctica de aprendices la interpretamos desde el conocimiento de los argumentos de la construcción discursiva, particularmente de géneros de investigación (Bazerman, 1988) y, en el tercer momento, buscamos caracterizar a investigadoras(es)-autoras(es) con un mayor grado de consolidación en su campo, quienes al ser practicantes más experimentadas(os) reconocen las exigencias sociales y a las y los destinatarios privilegiados de su trabajo de investigación (Carrasco y Kent, 2011; Lea y Street, 1998, 2006).

A continuación, ejemplificamos las prácticas y los diferentes desarrollos de literacidad dependiendo del número de publicaciones reportadas.

Principiantes

En primer lugar, retomamos los aportes de una investigadora del área educativa y un economista que contaban con una publicación cada cual al momento de la entrevista. Ante la pregunta sobre cómo se preparaban para escribir un trabajo para publicar, contestaron:

Cuando escribo para publicar... trato de ser ordenada con el pensamiento. Primero elaboro una guía de lo que quiero escribir, un índice, [anoto] cosas muy generales sobre lo que se va a escribir. Sobre todo, [anoto los] títulos, subtítulos y cosas así, que me permiten pasar el gran temor de la página en blanco. Sobre esos títulos luego copio y pego citas textuales de lecturas previas. A veces señalo si la cita es de un libro o de mis notas. Señalo de dónde voy a sacar la información o cuál va a ser mi fuente para fundamentar eso que voy a escribir. Y ese es un documento de trabajo. Después abro otro documento de trabajo, que sí es una página en blanco y entonces repito el ejercicio de escribir el subtítulo y así empiezo a construir. Retomo las lecturas de esa guía de escritura (EDU1).

Al momento de la escritura son los elementos o las categorías y subcategorías las que se tienen que rescatar y para ello existen muchas estrategias al momento de la lectura que son: los mapas mentales, las telas de araña que son pequeñas estructuras que uno va elaborando para encaminar el proceso de la escritura en torno a un tema (ECO1).

La diferencia que observamos entre los comentarios es que la primera informante se orienta a partir de una estructura general de un texto completo y el segundo se encamina a escribir recuperando pequeñas construcciones de una estructura textual posterior.

Aprendices

Por otra parte, identificamos el caso de una socióloga, en su etapa de posdoctorado, que contaba con cinco publicaciones, tres de estas después del doctorado. Ella adoptó un posicionamiento discursivo durante la entrevista, al relacionar el propósito de su escritura con su voz junto a las de otros autores(as) con quienes le interesaría entablar debates relevantes en su área. Sobre esto comentó:

Siempre parto de una serie de ideas que me gustaría desarrollar, como una especie de guion, del que a veces me gustaría no salirme. Pero te vas dando cuenta que conforme vas escribiendo tienes que ir alimentando algunas otras cosas y de repente se van desplazando estas ideas del guion. Lo que estructuras como una idea, a veces es demasiado amplia y entonces hay que tomar este guion de ideas por etapas hasta donde quisieras avanzar. Todavía me hace falta ser más rigurosa. Quizás, ser menos ambiciosa en los proyectos que una va formando.

La idea es pensar por qué tendrían que leerle a ti o por qué sería importante lo que tú estás diciendo. Entonces, siempre hay que tratar de dejar lo más claro posible, cuál es el objetivo de ese escrito que tú estás haciendo. Y con quiénes vas a debatir, en quiénes estás pensando cuando escribes. Escribes solo, pero siempre estás acompañado de un mundo de pensamientos que te rodean cuando estás en la escritura (SOC1).

A partir de los aportes de esta investigadora, se pone de manifiesto la voz que alimenta la identidad autoral en la escritura. Una voz diferente a las de las y los expertos, pero que se ha propuesto tener una participación en el debate disciplinar. Además de la voz, en su reflexión notamos la exigencia que ella misma se plantea hacia una mayor sistematización de su trabajo, con proyectos que posiblemente le permitirán cumplir con el reto de seguir publicando.

Practicantes

También mostramos el caso de una economista con más de seis publicaciones, de las cuales una fue en el doctorado, y con adscripción institucional

de tiempo completo. Esta investigadora nos explicó con bastante detalle cómo su escritura se va desarrollando a partir de al menos tres aspectos que resumimos aquí: el conocimiento que tiene del artículo científico como género de publicación predominante en su disciplina, los requisitos de investigación que debe cumplir para publicar y la experiencia de presentar avances en encuentros académicos donde la conversación con otras(os) expertos también alimenta su trabajo, de investigación y de escritura, antes de iniciar el texto a publicar. Sobre esto último nos comentó:

[...] la mitad de mi trabajo es escribir los *papers* y la otra mitad es presentarlos. En mi campo normalmente cuanto te invitan a presentar a alguna otra universidad o a dar alguna conferencia es muy raro que presentes algo publicado. En ciencias nunca presentas algo que no está publicado pero en economía siempre que vas a presentar te dan comentarios y entonces lo que hago es que empiezo por la presentación..., corro los experimentos, hago análisis de datos, saco resultados. Entonces, primero hago todo eso antes de sentarme a escribir el *paper*. O sea, hago todo el trabajo analítico primero y al final escribo (ECO4).

En este sentido, resaltamos la importancia que en algunas disciplinas, como la de este caso, tiene la preparación de una presentación o ponencia con los hallazgos de investigación ante una comunidad disciplinar antes de empezar a escribir el artículo científico y de cómo esta preparación y comunicación preliminar puede ser una base fundamental para la escritura y la publicación.

Al momento de la entrevista, esta investigadora comentó que estaba preparándose para presentar, en una universidad norteamericana, su expediente para conseguir la contratación definitiva. Explicó que desde que trabaja como investigadora independiente ha publicado en coautoría. Y se refirió con cierta naturalidad a los roles de participación de las y los coautores. Nos habló de cómo discuten la estructura del texto y qué resultados de investigación aporta su trabajo a su área de estudio. Finalmente, en relación con las actividades específicas de producción, enfatizó la importancia de escribir leyendo, o sea, un ejercicio de escucha sobre lo que se está escribiendo. A través de estos y otros comentarios durante la entrevista pudimos reconocer que ha logrado esta transición entre la persona estudiosa dependiente, la aprendiz que fue durante su proceso formativo en el doctorado y su rol actual como investigadora autónoma.

Entre las y los investigadores con más publicaciones, otro economista con tres productos en el doctorado y más de cinco publicados después, contratado laboralmente por horas en una universidad mexicana, señaló que había publicado en coautoría con investigadoras(es) de carrera que gozan de reconocimiento en su área y acostumbra someter a revisión de sus colegas sus borradores antes de presentarlos a una revista para su publicación. En su proceso de escritura, explicó que busca relacionar su conocimiento teórico, es decir, los fundamentos de su trabajo, con los hallazgos empíricos de la investigación y va elaborando un texto que se obliga a leer, editar y releer hasta que considera que este cumple con las exigencias de la dictaminación. Sobre esto último comentó:

[...] primero escribo todo lo que tengo en la cabeza junto con la evidencia empírica, junto con las conclusiones. Escribo todo el cuerpo del artículo pero con muchísima información, con toda la que tenga. Después con varias revisiones voy puliendo la redacción hasta llegar a lo que considero como el producto final. La escritura es con base en la práctica.

Me parece que el aprendizaje es en la práctica, además de los talleres que existen, ya diseñados. La diferencia ahora es la velocidad de aprendizaje lograda (ECO2).

A partir de los últimos tres casos, podemos reconocer que un(a) investigador(a)-autor(a) como escritor(a) disciplinar (aprendiz-practicante) es quien tiene claro que su trabajo está dirigido a una comunidad académica que evaluará la novedad de su aporte, la relevancia científica de su estudio y las formas originales de presentarlo (Overington, 1977).

Asimismo, podemos interpretar que quienes describieron sus actividades de escritura evidenciando no solo que conocen la estructura retórica de géneros específicos, como el artículo científico, sino que al escribir buscan de manera intencional captar la atención del público especializado y hacen revisiones constantes de sus textos, son a quienes caracterizamos como practicantes. Podemos inferir que han aprendido a escribir los géneros predominantes de su disciplina, conocen las exigencias de la escritura científica en su ámbito de estudio y saben cómo cumplirlas cuando publican.

Otra investigadora de ciencias biológicas, con siete publicaciones al momento del estudio y que empezó a escribir artículos científicos desde la maestría, explicaba que en el doctorado lo que le ayudó en este proceso

de elaboración era que ya sabía, por ejemplo, cómo ir armando la introducción, qué aspectos retomar, cómo secuenciar el texto y argumentar:

Por ejemplo, me di cuenta que escribía la introducción más rápidamente. Claro que la introducción es la última parte del artículo que escribo. Pero ahora la escribo más rápidamente porque ya sé qué aspectos retomar, cómo llamar la atención del lector hacia lo que yo quiero que se focalice dentro de lo que estoy proponiendo en el artículo. Otro aspecto importante, que ahora es fácil para mí retomar es la secuencia del artículo. Manejo mejor la información. Y eso me ayuda a escribir más rápidamente. Puedo mostrar los aspectos que quiero que se retomen y probar lo que estoy proponiendo (NAT1).

Podemos suponer que esta investigadora reconoce las exigencias de su audiencia para orientar su escritura y sabe cómo estructurar el texto del artículo de investigación (Overington, 1977).

Sobre su intención de llamar a la atención del lector(a) señaló que eso lo aprendió en un curso gratuito para estudiantes que tomó en el doctorado y que fue ofrecido en el marco de una red de posgrado de su área. Aunque, según dijo, este curso no era de escritura de artículos científicos, le ayudó a estructurar mejor los suyos. Al respecto aclaró:

El curso tenía que ver más con entender la secuenciación y cuestiones de redacción. Eso me ayudó muchísimo. A mí se me dificultaba la secuencia de ideas. Gracias a ese curso pude relacionar mejor las ideas. Mis resultados se presentaban mejor, eran más entendibles. Eso me ayudó a mejorar mi forma de escribir (NAT1).

La aportación de esta investigadora muestra la importancia de contar con espacios formativos que faciliten a las y los aprendices el reconocimiento de las exigencias retóricas de la publicación y otras competencias de literacidad deseables (Fontaines-Ruiz *et al.*, 2018).

Como bien lo señaló una investigadora educativa, la escritura de géneros especializados como el artículo científico exige un enorme esfuerzo de síntesis, claridad y precisión. Sobre esto comentó:

Si quiero comunicar puedo escribir todo un libro completo, pero si se trata de un artículo tienes que escribir entre 15 a 20 páginas, ¿cómo le haces? Desde el

inicio es un esfuerzo monumental de síntesis, de claridad, de precisión en las ideas. También es un ejercicio de valorar la edición dependiendo de la revista, la revisión entre pares y la dictaminación (EDU2).

Los ejemplos hasta aquí mostrados evidencian, entre otros aspectos, la diversidad de prácticas de literacidad disciplinar y sus diferentes desarrollos de tipo cognitivo, procedimental, retórico-discursivo y sociocultural. Las y los autores científicos reconocen no solo la diferencia entre las formas y las prácticas que les permiten desarrollar sus propuestas de textos publicables, sino también conocen los procedimientos que tienen las revistas para dictaminar los trabajos. Otra de nuestras informantes, al respecto señaló que después de tres correcciones y ajustes a su trabajo que le exigieron en la dictaminación de una revista muy reconocida en su campo, una vez que el texto fue aceptado porque cumplía las cualidades técnicas, la última recomendación fue que pagara a una persona profesional que escribiera adecuadamente el artículo.

Por último, interpretamos que las prácticas de lectura descritas por nuestras(os) informantes se podían relacionar con dos fines: escribir o publicar. Al menos dos investigadoras describieron que sus actividades de lectura eran para comprender o generar ideas, le dedicaban buena parte de su tiempo a esta actividad y durante la entrevista se refirieron poco a lo que escribían. Aunque otros explicaron que tenían propósitos específicos de lectura, en algunos casos, su principal interés también era aprender sobre un tema y no mencionaron aspectos relacionados con la publicación, por ejemplo, la conveniencia de leer artículos de una revista prestigiosa o de citar autoras(es) reconocidos, como sí lo manifestaron quienes tenían más publicaciones.

Una entrevistada, que contaba con una publicación derivada de la tesis, detalló lo siguiente de su proceso de escritura académica:

Cuando escribo sobre lo que leo, lo hago tratando de resumir y anotando palabras clave. A veces, si una cita textual es muy genial, la copio tal cual, entrecomillada. También hago esquemas, gráficos, llaves, mapas conceptuales, dependiendo la lectura o la necesidad que me surge de ir armando cosas. A veces, las mismas lecturas son esquemáticas, siempre trato de tener una guía..., anoto cosas importantes..., señalo..., ubico qué es lo más importante de la lectura (EDU2).

En cambio, quienes contaban con más publicaciones describían, además de sus prácticas de escritura, algunas estrategias de lectura que les servían como ejemplo para escribir. Una entrevistada comentó su experiencia con la lectura en el doctorado describiendo sus prácticas, aprendizajes y estrategias:

En el doctorado uno tiene que leer muchísimo. Tomé un curso de cómo leer un artículo de una manera rápida y poder retener la información que era necesaria para nosotros. Esa parte me ayudó mucho porque podía leer de una manera más rápida y al mismo tiempo retener la información necesaria para mi estudio. Aprendí a observar la estructura de los artículos que estaba leyendo. Recuerdo que desde la maestría, cuando estaba escribiendo artículos para una revista, para el *journal*, siempre observaba artículos de la misma publicación. Descargaba artículos publicados en ediciones pasadas, los revisaba, veía que información contenían y me daba una idea de cómo debía estructurar el mío. Siempre tomaba cómo referencia artículos que ya se han publicado ahí, para poder hacer los míos (NAT1).

Entendemos que las y los autores más experimentados intentan reproducir las estructuras de los textos referentes que leen y buscan establecer un diálogo con los planteamientos de autoras(es) más citados de su disciplina. Hacen revisiones exhaustivas de artículos ejemplares de las revistas donde quieren publicar. Desde luego, quienes describieron la realización de actividades de escritura de manera habitual fueron quienes dijeron tener más publicaciones.

Géneros de publicación antes y después del doctorado

La tabla 2 presenta los diferentes tipos de géneros de publicación y cuántos informantes publicaron estos tipos en dos momentos de su trayectoria, antes o después del doctorado. De acuerdo con los datos de la tabla, el artículo de investigación y el capítulo de libro son los principales géneros de publicación.

Cabe aclarar que todas(o) informaron haber publicado el género artículo de investigación en algún momento de su trayectoria, excepto tres: una de ellas, economista, sin publicaciones al momento de la entrevista, y dos investigadores del área educativa que tenían experiencia, uno publicando solo capítulos de libro (seis productos) y la otra un libro. Dos sociólogas informaron que también habían publicado los géneros capítulo y reseña.

Otra investigadora educativa también informó haber publicado capítulo y reporte científico.

TABLA 2

Géneros publicados antes y después del doctorado por investigadoras(es) noveles

Tipo de género	Recuento de casos*	
	Antes	Después
Artículo de investigación	6	5
Capítulo	8	3
Libro	2	1
Reseña	3	1
Reporte científico	1	
Otro	1	

*Número de investigadoras(es) que informaron publicar el género.

Fuente: elaboración propia.

A pesar de que estos datos no aportan suficientes evidencias para analizar variaciones disciplinares, la diferencia que observamos es que, después del doctorado a pesar de que se reportan casi los mismos géneros, hay menos casos. Como puede verse en la tabla 2, cinco informaron la publicación después del doctorado del género artículo de investigación y tres haber publicado capítulo de libro. Por otra parte, dos investigadoras de ciencias biológicas y una de economía señalaron que actualmente solo publican artículos de investigación. Ante esto, las variaciones disciplinares en la escritura de géneros del mismo tipo y los géneros de publicación más valorados por disciplina son dos temas que sugerimos explorar en futuros estudios.

Por otro lado, encontramos que una parte importante de la escritura orientada a la publicación que algunas(os) informantes dijeron escribir de manera habitual se refiere a insumos textuales y multimodales de apoyo a la investigación, que van produciendo a partir de lo que leen. Estos insumos corresponden a la elaboración de resúmenes de lectura y notas personales en las que plasman sus ideas, aquello que consideran importante recuperar o

resaltar de las lecturas que realizan y representaciones gráficas o esquemas, tales como mapas mentales y/o conceptuales que les ayudan a comprender lo que leen, a relacionar conceptos clave y temas de estudio. No obstante, para escribir géneros de investigación y de comunicación científica, como el artículo, la ponencia en extenso, el resumen de ponencia, el libro o el capítulo de libro académicos, insistimos, se requiere, entre otros aspectos, saber comunicar resultados. Debido a esto, como hemos señalado antes, es necesario el acompañamiento y posiblemente una enseñanza explícita no solo de la escritura académica sino de los diferentes géneros con sus variaciones disciplinares.

Una entrevistada, que no había publicado artículos de investigación al momento de la entrevista, contrastó su aprendizaje de la escritura académica durante una breve estancia en Alemania con su formación de posgrado en México: “por lo menos al mes se tenían cuatro cursos para escribir, para investigar, para escribir en inglés, para escribir en alemán, para ver, por ejemplo, mapas mentales, para aprender a manejar una gran cantidad de recursos” (ECO3).

Ante la carencia de una instrucción formal en etapas formativas se vuelve crucial el aprehender los recursos y repertorios lingüísticos por medio de la socialización dentro de una comunidad, incluso después del doctorado, sobre todo si no se ha tenido la experiencia de publicar. Reiteramos, entonces, que para desarrollar la escritura disciplinar en el posgrado se requiere una enseñanza explícita.

Por último, identificamos que la publicación del primer artículo de investigación, en algunos casos y dependiendo de las disciplinas, puede llegar a ser un factor determinante para la incorporación laboral. Una investigadora nos relató que en su área de trabajo es conveniente que la primera publicación sea un “*job market paper*” [artículo de presentación para ingresar al mercado laboral] (ECO4). Además, enfatizó otras exigencias de su entorno, como la importancia de publicar en revistas de prestigio, en inglés, y que se pueda trabajar con experta(os) o bien incluir citas de autoras(es) reconocidos.

Si comprendemos al género como centro de las prácticas discursivas (Bazerman y Prior, 2005), podemos interpretar que para desarrollar una literacidad disciplinar como la que se ilustra en el caso anterior, es necesario, además de escribir textos enmarcados por las convenciones académicas,

aprehender las prácticas disciplinares, de comunicación y difusión científica, de una comunidad específica cuando se participa en ella. La escritura disciplinar de géneros de publicación en determinados contextos implica realizaciones prácticas que, como puede verse en este caso, exceden las que conlleva la escritura científica y académica.

Roles de participación y entornos de publicación

Si bien el presente estudio es exploratorio, hay suficientes evidencias para interpretar que un elemento clave de la escritura disciplinar para autoras(es) que se familiarizan con la publicación es la colaboración científica. La coautoría es la expresión formal de esta contribución, pero también reconocemos que otras expresiones pueden ser la lectura y la revisión de textos entre colegas antes de los procesos de dictaminación formales. Según los datos de este estudio, la coautoría en la publicación es una práctica descrita en casi todos los casos, excepto tres que informaron que contaban con un producto como autoras(es) únicos, cada uno. Además, todas(os) informaron haber sido autoras(es) principales (tabla 3).

TABLA 3

Autoría y colaboración

Formas de autoría	Formas de colaboración	Recuento de casos*
Principal y coautoría	Trabajo con colegas de diferentes instituciones	7
	Trabajo con colegas de la propia institución	6
	Coautoría con director(a) de tesis	5
Editorial	Trabajo editorial con colegas autoras(es) de capítulos de libro coordinado	1
Única	Trabajo individual con el acompañamiento del tutor(a)	1
	Ninguna	2

*Número de investigadoras(es) que informaron la forma de autoría y colaboración.

Fuente: elaboración propia.

A pesar de que existen variaciones disciplinares sobre la preferencia que se le da a la autoría independiente o en colaboración, por ejemplo, en algunas comunidades se valora más la autoría en solitario que en otras; en los casos de este estudio observamos que la escritura con fines previstos en la publicación frecuentemente se realizó participando con otras personas.

Sabemos que la elaboración de la tesis y otras producciones derivadas de esta son actividades de investigación que consolidan la escritura científica y académica y se realizan de modos individuales, pero dirigidos. Una entrevistada, nos explicó que, para preparar su primera publicación, derivada de su tesis de maestría, practicó la escritura del texto a publicar con el acompañamiento de su directora de tesis de doctorado. Mientras que, otras(os) mencionaron que siguieron procesos independientes en sus primeras publicaciones. Según vemos en estos casos, la escritura disciplinar orientada a publicar es una actividad que pudo realizarse de forma acompañada o seguir procesos independientes, sin que esto se vea reflejado en el reconocimiento formal de la coautoría. En el primer caso, se entiende que, aunque hubo acompañamiento en la escritura de la primera publicación, al ser un producto derivado de la tesis y por tratarse de un libro, solo se reconoce la autoría del o la tesista en la publicación.

Podemos cuestionar que, si bien la autoría y coautoría son reconocimientos que quedan plasmados en la publicación ante una comunidad disciplinar, la posibilidad de formarse como autor o autora independiente en un campo de conocimiento desde nuestra perspectiva es más bien un acto que depende de una construcción social, y nos parece que, en muchos sentidos, la escritura disciplinar se sostiene de la colaboración. Aunque haya sido un trabajo de escritura independiente, en la etapa del posgrado suelen darse asesorías u otras formas de acompañamiento específicas, a diferencia de los casos de la escritura en el pregrado realizada en forma solitaria y mediante ensayo y error (Navarro *et al.*, 2021). En algunos casos de nuestro estudio, identificamos que entornos de participación como el posdoctorado y los seminarios con grupos de investigación establecidos fueron espacios idóneos de socialización para la producción conjunta.

Para finalizar, nos interesa resaltar que estos hallazgos nos llevan a considerar la literacidad disciplinar como una práctica vinculada a la investigación que se consigue en el curso de una trayectoria, esencialmente

a través de la socialización y, como habilidad, se desarrolla gradualmente de formas muy variadas, quizá sin que las y los participantes estén del todo conscientes de ello.

Conclusiones

En este artículo nos propusimos explorar cómo se realizan las prácticas letradas de autoras(es) noveles en las disciplinas. Para ello, caracterizamos las prácticas de literacidad de una muestra intencional de ocho investigadoras y tres investigadores recientemente doctorados de seis disciplinas.

Una de las contribuciones más importantes de este artículo es el análisis de las prácticas y desarrollos de literacidad disciplinar después del doctorado. Estudiar las prácticas y los entornos de publicación a través de las experiencias de quienes inician una carrera en la investigación independiente, dejando atrás el programa institucional en que se formaron, nos permitió reconocer tres momentos de la trayectoria de cada investigador(a) como autor(a) disciplinar: principiante, aprendiz y practicante (ver la tabla 1). Adoptamos tales categorías para mostrar el progreso de aprendiz-dependiente hacia la autoría independiente del(la) practicante. Asimismo, incluimos categorías relacionadas con roles de participación y autoría (Carrasco *et al*, 2020) que implican compromisos asumidos por quien investiga en su búsqueda de asegurar la publicación y posiblemente, suponemos, para crecer como practicante en la vía de ir consolidando una línea de investigación.

En dos de los tres desarrollos de literacidad mostrados se resalta la coautoría. Como lo señalamos anteriormente, en este estudio la colaboración científica se expresa en la coautoría y es una práctica predominante descrita por las y los entrevistados, excepto por los casos con menos publicaciones. Pudimos constatar que un(a) autor(a) en las disciplinas generalmente se forma interactuando con otras(os), antes, durante y después del doctorado. Es decir, las y los investigadores-autores suelen producir sus textos en conjunto con otras personas. Si bien se reportan experiencias individuales de escritura, la mayoría informó haber publicado en coautoría, ya sea con colegas de su misma institución, otras instituciones y directoras(es) de tesis. En coautoría publicaron, en su rol de aprendiz, con investigadoras(es) de trayectorias consolidadas que sabían cómo entablar diálogos relevantes con autoras(es) que reconocen como principales referentes de su área. Siendo

investigadoras(es) noveles independientes, en su mayoría, informaron que publican en coautoría con pares académicos.

De igual forma, fue posible constatar que antes y durante el doctorado las y los entrevistados publicaron una mayor diversidad de géneros; después del doctorado la publicación se enfocó en el artículo científico y capítulo de libro. Si bien el artículo de investigación es uno de los géneros de mayor circulación en el mundo científico y académico, quizás un reto a indagar en el futuro es si la evaluación de la productividad científica a través de este género limita la producción de otros.

Posterior al doctorado, en la trayectoria como investigadoras(es) independientes, la publicación de artículos se vuelve un reto para su permanencia en el sistema de ciencia y tecnología; es crucial para encontrar el reconocimiento en el sistema y quizás por ello le dan prioridad a este género. Es posible que el hecho de publicar varios géneros al inicio de su trayectoria responda a una necesidad de experimentar para buscar una voz autoral que les permita reconocer distintos públicos y entornos de participación donde buscan aprender y empezar a aportar conocimiento.

Las y los entrevistados describieron varias actividades dirigidas a desarrollarse como autoras(es) en las disciplinas. En su progresiva formación como escritoras(es), entendemos que avanzan como autoras(es) al socializar sus textos en seminarios internos, en congresos, y en otras conversaciones académicas. Algunas(os) pudieron reconocer las limitaciones que enfrentan para realizar sus artículos y aportaron a este trabajo las diferentes formas en que se apoyan, como son las búsquedas personales para mejorar la escritura y mediante cursos extracurriculares. Mientras que otras(os), abiertamente reconocieron que debían contratar, por recomendaciones editoriales, a una persona especializada en el campo para revisar y pulir el estilo de sus textos.

Así, podemos afirmar que la formación autoral implica compensar ciertas carencias o ausencias que deja la formación en la organización específica del doctorado. Las que pueden llegar a ampliarse o profundizarse según las exigencias de los diferentes entornos de realización y publicación disciplinar.

Ante esto, como vimos, existen soluciones heterogéneas a la formación autoral. Por un lado, se socializa como exigencia del doctorado y decisión individual para avanzar. Por otro, se hacen búsquedas personales como la toma de cursos de escritura y el apoyo del corrector(a) de estilo, ante

la ausencia del acompañamiento de mentoras(es) y la oferta de cursos de escritura en el doctorado.

Finalmente, los hallazgos de este estudio nos dejan dos reflexiones en cuanto a la formación autoral que regularmente ofrece el doctorado. En primer lugar, es preciso recordar que la finalidad del doctorado como programa formativo es asegurar el tránsito del investigador(a)-autor(a) aprendiz al practicante. En segundo lugar, es necesario reconocer que el doctorado no proporciona integralmente todas las rutas formativas para la autoría disciplinar, y no siempre se acompaña al estudiante. Si bien al publicar en el doctorado las y los estudiantes como autores ya pueden ser considerados practicantes, serán reconocidos por sus pares académicos solo en la medida en que sean autónomas(os). La comunicación de hallazgos en diálogo con otras(os) autores disciplinares resulta crucial en este proceso y se alcanza mediante la publicación primordialmente del artículo de investigación. En tal sentido, los desarrollos de literacidad disciplinar que proponemos en este artículo se pueden apreciar como resultado de una trayectoria de trabajo científico.

Referencias

- Atorresi, Ana y Eisner, Laura (2021). "Escritura e identidad: perspectivas socioculturales", *Enunciación*, vol. 26, núm. esp., pp. 14-35.
- Barton, David y Hamilton, Mary (2004). "La literacidad entendida como práctica social", en V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.
- Bazerman, Charles (1988). *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*, Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, Charles (2010). *The informed writer: Using sources in the disciplines*, Fort Collins: The WAC Clearinghouse.
- Bazerman, Charles (2017). "Equity means having full voice in the conversation", *Lenguas Modernas*, núm. 50, pp. 33-46
- Bazerman, Charles y Prior, Paul (2005). "Participating in emergent socio-literate worlds: Genre, disciplinarity, interdisciplinarity", en J. R. Beach, J. Green, M. Kamil, T. Shanahan (eds.), *Multidisciplinary perspectives on literacy research*, 2ª ed., Nueva York: Hampton Press, pp. 133-178.
- Blakeslee, Ann (1997). "Activity, context, interaction and authority: Learning to write scientific papers in situ", *Journal of Business and Technical Communication*, vol. 11, pp. 125-169.
- Carrasco, Alma y Kent, Rollin (2011). "Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 50, pp. 679-686.

- Carrasco, Alma; Méndez-Ochaita, Margarita; Brambila, Rocío; Encinas, Fátima y Verónica Sánchez (2020). “Leer y escribir como interpretación de roles, aprender de experiencias de estudiantes de doctorado”, *DIDAC*, núm. 75, pp. 32-39.
- Fontaines-Ruiz, Tomas; Carhuachín, Armando; Zenteno, Flaviano y Tusa, Fernanda (2018). “Competencias formativas de los investigadores noveles según los investigadores consolidados”, *Educación*, vol. 27, núm. 53, pp. 107-127.
- Gee, James (2015). “The new literacy studies”, en J. Rowsell y K. Pahl (eds.), *The Routledge Handbook of literacy studies*, Londres: Routledge Handbooks Online. <https://doi.org/10.4324/9781315717647.ch2>
- González, Enoc; Castellano, Milton y Sepúlveda, Nicolás (2021). “Diseño y validación de un cuestionario sobre literacidad en educación superior”, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 62, pp. 63-87.
- Hernández, Edith (2021). “Prácticas letradas vernáculas en universitarios de nuevo ingreso: motivaciones y desmotivaciones”, *Sinéctica*, núm. 56, pp. 1-21.
- Hernández, Gerardo; Cossío, Elda Friné y Martínez, María Eugenia (2020). “Escritura epistémica de estudiantes universitarios en un sistema de actividad de cognición distribuida”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 25, núm. 86, pp. 519-547.
- Hernández, Nadia; Salado, Lilian y Vargas, Alfonso (2021). “Literacidad académica en la educación superior: el caso de la Universidad Estatal de Sonora”, *Diálogos sobre educación*, vol. 12, núm. 23, pp. 1-22.
- Herrera, Yudi y Dapelo, Blanca (2020). “Trayectorias lectoras discontinuas: prácticas letradas durante la transición a la universidad”, *Praxis Educativa*, vol. 24, núm. 2, pp. 1-16.
- Lea, Mary y Street, Brian (1998). “Student writing in higher education: An academic literacies approach”, *Studies in Higher Education*, vol. 23, núm. 2, pp. 157-172.
- Lea, Mary y Street, Brian (2006). “The ‘academic literacies’ model: Theory and applications”, *Theory into practice*, vol. 45, núm. 4, pp. 368-377.
- Londoño-Vásquez, David y Bermúdez, Héctor (2018). “Niveles de literacidad en jóvenes universitarios: entrevistas cualitativas y análisis sociolingüístico”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 16, núm. 1, pp. 315-330.
- Méndez, Margarita (2012). “Estudio comparativo de las dinámicas organizacionales en dos doctorados científicos”, tesis de maestría, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Moreno, Emilce y Soares, Luanda (2019). “Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina”, *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 2, pp. 219-229.
- Navarro, Federico; Gajardo, Fernanda; Montes, Soledad; Falcón, Pablo; Aguirre, Bárbara; Insúa, Enrique; Álvarez, Martín; Acuña, Claudia y Pérez, Sebastián (2021). “Transformados por la escritura: concepciones de estudiantes universitarios de las etapas formativas”, en N. Ávila (ed.), *Multilingual contributions to writing research: Toward an equal academic exchange*, Fort Collins: The WAC Clearinghouse/University Press of Colorado, pp. 261-285.
- Overington, Michael (1977). “The scientific community as audience: Toward a rhetorical analysis of science”, *Philosophy and Rhetoric*, vol. 10, núm. 3, pp. 143-164.

- Rodríguez, Blanca y García, Laura (2015). “Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 20, pp. 249-265.
- Russell, David (1997a). “Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis”, *Written Communication*, vol. 14, núm. 4, pp. 504-554.
- Russell, David (1997b). “Writing and genre in higher education and workplaces: A review of studies that use cultural--historical activity theory”, *Mind, Culture, and Activity*, vol. 4, núm. 4, pp. 224-237.
- Street, Brian (2004). “Los nuevos estudios de literacidad”, en V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 81-107.
- Trigos-Carrillo, Lina (2019). “A critical sociocultural perspective on academic literacies in Latin America”, *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 1, pp. 13-26.

Artículo recibido: 21 de octubre de 2022

Dictaminado: 26 de enero de 2023

Segunda versión: 14 de febrero de 2023

Aceptado: 14 de febrero de 2023