



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
Compartir Igual 4.0 Internacional

ESTUDIOS
Y ENSAYOS



Investigar y escribir como prácticas profesionales de los docentes de nivel superior:
aportes para la formación docente universitaria
María Elena Molina, Andrea Montano
Trayectorias Universitarias, 10 (19), e176, 2024
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e176>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Investigar y escribir como prácticas profesionales de los docentes de nivel superior: aportes para la formación docente universitaria

Research and Writing as Professional Practices of Higher Education Teachers: Contributions to University Teacher Education

María Elena Molina

<https://orcid.org/0000-0002-1663-4652>
elena.molina@uns.edu.ar

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Andrea Montano

<https://orcid.org/0000-0002-1663-4652>
andrea.montano@uns.edu.ar

RESUMEN

La autoetnografía como género propio de la investigación cualitativa permite incentivar los procesos de investigación, lectura y escritura en el ejercicio y en la formación profesional docente. Desde este enfoque, el presente artículo propone caracterizar las producciones autoetnográficas de estudiantes de diversos profesorado de la Universidad Nacional del Sur (Argentina) dentro de la asignatura *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior*, a la luz de las intervenciones docentes que posibilitaron tales escritos. El diseño de investigación es de tipo cualitativo-interpretativo. Exploramos un corpus de 34 autoetnografías producidas en la asignatura dentro de un taller de escritura focalizado en la investigación y la reflexión sobre las prácticas docentes (propias y ajenas) como saberes profesionales del docente de nivel superior. La revisión de los textos se realizó con herramientas teórico-metodológicas fundamentadas en la didáctica y en los estudios sobre alfabetización académica. Los resultados muestran que la autoetnografía se erige como un género vertebrador en una primera aproximación a la investigación cualitativa, puesto que interpela a los/as estudiantes a recuperar sus propias experiencias y ponerlas en diálogo con los referentes conceptuales, a valorar sus propios procesos de formación y reflexionar y construir saberes profesionales en relación con ellos.

PALABRAS CLAVE

prácticas docentes situadas,
didáctica de nivel superior,
autoetnografía,
docencia como práctica reflexiva



KEY WORDS

situated teaching practices,
higher level didactics,
autoethnography,
teaching as a reflective practice

ABSTRACT

Autoethnography as a qualitative research genre encourages research, reading and writing processes in the professional and education teachers' fields. From this approach, this article proposes to characterize the autoethnographic productions of students from different teacher training programs at the Universidad Nacional del Sur (Argentina) within the subject *Didactics and Teaching Practice at Higher Education*, while detailing the teaching interventions that made such writings possible. The research design is qualitative-interpretative. We explored a corpus of 34 autoethnographies produced on the subject within a writing workshop focused on research and reflection on teaching practices (their own and others) as professional knowledge of higher education teachers. The texts were analyzed with theoretical-methodological tools based on didactics and studies on academic literacy. The results show that autoethnography stands as a backbone genre in the first approach to qualitative research, since it challenges students to recover their own experiences and put them in dialogue with theoretical references, to value their training processes, and to reflect and build professional knowledge about them.

INTRODUCCIÓN

Yo era el propio objeto de mi estudio

Heráclito

El potencial epistémico de la lectura y la escritura ha sido ampliamente estudiado en las últimas décadas. En la enseñanza en el nivel superior, los investigadores se han centrado en las producciones de los estudiantes¹, en sus puntos de vista respecto de la escritura en las diferentes disciplinas y en las complejas relaciones entre los contenidos de las disciplinas y las prácticas de escritura, entre otros (Carlino, 2013). Sin embargo, son menos las investigaciones que focalizan las interrelaciones entre la lectura y la escritura y la formación en las prácticas profesionales, entre ellas, la investigación (Padilla, 2012; Molina y Carlino, 2019). Este artículo retoma dicha área de vacancia para centrarse en las prácticas de enseñanza y de evaluación que entran en escritura e investigación en una asignatura perteneciente a diversos profesorado que se dictan en la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Buenos Aires). Así, profundizamos los modos en los que se trabajó con escritura e investigación en un taller sobre autoetnografía como modo de construir saberes profesionales sobre la docencia.

Este artículo retoma dicha área de vacancia para centrarse en las prácticas de enseñanza y de evaluación que entran en escritura e investigación en una asignatura perteneciente a diversos profesorado que se dictan en la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Buenos Aires).

En relación con los antecedentes, las corrientes de investigación sobre *alfabetizaciones académicas* (Lea y Street, 1998), *escribir a través del currículum* (Bazerman et al., 2005) y *escribir para aprender* (Nelson,

2001) se han ocupado en el medio anglosajón de caracterizar las formas de lectura y escritura que se promueven en la universidad e, incipientemente, en el nivel secundario (Russell et al., 2009). No obstante, hay escasez de estudios sobre cómo se enseñan y exigen estas prácticas en la formación de docentes (Cartolari y Carlino, 2011). Entender su especificidad es clave, ya que la forma en que los futuros docentes aprenden a leer y escribir influye en sus estrategias de enseñanza posteriores (Bazerman et al., 2013).

En Argentina, Carlino, Iglesia y Laxalt (2013), a partir de un estudio entre profesores argentinos de institutos superiores, detallan dos modalidades con que los profesores incluyen la lectura y/o escritura en sus materias: una *periférica* y otra *entrelazada*. Aunque muchos declaran ocuparse de la lectura y/o escritura, predominan quienes manifiestan intervenir solo al inicio de estas tareas (solicitando trabajos, dando instrucciones, enseñando técnicas) o al final (corrigiendo producciones de los estudiantes). Escasos docentes afirman mediar los procesos de lectura y escritura durante las clases. Algunos de ellos declaran asimismo promover la interacción entre profesor y estudiantes y/o entre pares, a través de la discusión sobre lo leído o lo escrito (Padilla, 2012).

Así, en lo que concierne a la especificidad de la escritura en la formación docente, prima, por un lado, el interés por *enseñar escribir académicamente* y, por otro, la utilización de *la escritura como herramienta* de reflexión y autoevaluación de las propias prácticas de enseñanza. No obstante, el estudio de la escritura en vinculación con otras prácticas profesionales de la docencia -como la práctica de investigación- constituye un nicho al que busca contribuir esta investigación.

En esta línea, a partir del trabajo con autoetnografías en la cátedra de *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior* para diversos profesorado de la Universidad Nacional del Sur, nuestro objetivo radica en caracterizar las producciones de los estudiantes residentes a partir del trabajo de intervención docente. En el ámbito de la investigación cualitativa, esta metodología reconoce la importancia de la relación entre el autor, la audiencia y el texto, incorporando un giro narrativo que permite explorar estos vínculos. Un concepto central en la autoetnografía es el de *epifanía*, entendido como aquellos momentos en la vida del investigador que han tenido un impacto significativo; pueden estar marcados por crisis existenciales que impulsan al sujeto a reflexionar y analizar su experiencia. Desde un punto de vista epistemológico, la autoetnografía genera un conocimiento que debe ser visible, válido o verosímil, aunque siempre provisional, parcial y subjetivo. En términos metodológicos, la autoetnografía

compara la experiencia personal con la investigación existente, utilizando herramientas como entrevistas, observación, diagramas y diversas formas de narración. Se presenta como una metodología de investigación etnográfica que tiene como objetivo describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para comprender la experiencia cultural (Ellis, 2004). De allí que la autoetnografía se posiciona como una forma de investigación especialmente valiosa en la formación docente, donde el investigador se convierte *prima facie* en su propio objeto de estudio.

En esta línea, a partir del trabajo con autoetnografías en la cátedra de Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior para diversos profesados de la Universidad Nacional del Sur, nuestro objetivo radica en caracterizar las producciones de los estudiantes residentes a partir del trabajo de intervención docente.

A la luz de estas reflexiones, a continuación, se detallan las decisiones metodológicas y el taller de escritura que dio lugar a la producción de estos textos, para luego trabajar la presentación y discusión de los resultados.

METODOLOGÍA

El diseño de investigación es de tipo cualitativo-interpretativo (Maxwell, 2005), aunque expresa ciertas iteraciones con porcentajes. Con tal propósito, exploramos un corpus de 34 autoetnografías producidas por estudiantes de *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior*. Esta asignatura es cuatrimestral y se dicta desde el año 2003 para algunas carreras de profesorado en la Universidad Nacional del Sur. Desde su denominación, la materia implica una instancia de práctica docente en el nivel superior de educación que, desde 2010, se conforma como Práctica Docente Situada (PDS). La propuesta propicia un espacio de trabajo orientado por los procesos de análisis, interpretación y producción reflexiva, desde un posicionamiento crítico que busca articular las dimensiones técnica y práctica o procesual del trabajo de enseñanza. En 2024, las autoetnografías que constituyen el foco de este artículo se erigieron como la última instancia de evaluación de la materia y apuntaron a entramar tanto el trabajo con los marcos teóricos provistos, como la reflexión sobre las prácticas docentes situadas y la construcción de saberes profesionales. Se entiende que la formación docente para el nivel superior no se circunscribe sólo a las prácticas de enseñanza, sino que

implica también una formación en otras prácticas como la gestión, extensión e investigación. La autoetnografía, como herramienta de investigación cualitativa, aborda esta última práctica propia del perfil profesional de los docentes de nivel superior.

exploramos un corpus de 34 autoetnografías producidas por estudiantes de Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior. Esta asignatura es cuatrimestral y se dicta desde el año 2003 para algunas carreras de profesorado en la Universidad Nacional del Sur.

En lo que refiere al cursado de la asignatura y cómo se realizó este taller de escritura, cabe destacar que se cuenta con una carga horaria semanal de seis horas. Los contenidos se secuencian y organizan en un plan de trabajo que prevé tanto las clases teórico-prácticas como las instancias formales de evaluación y los periodos de inserción institucional, práctica docente y tutorías. En ese marco, se incorporó el taller de escritura titulado: *La autoetnografía como forma de investigar la práctica docente*. Durante las últimas tres semanas del cuatrimestre, se trabajó una clase a la semana en modalidad taller donde se priorizó la reflexión y la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, no la mera reproducción de los marcos teóricos. Por ello, esta autoetnografía adquirió un lugar importante en el cursado y la evaluación de la asignatura.

En lo que atañe a la modalidad de trabajo del taller, se brindó una clase sobre el género y se discutieron en el aula distintas autoetnografías a fin de comprender colaborativamente cómo los estudiantes precisaban estructurar sus textos. Los estudiantes prepararon una primera versión que fue revisada y comentada en grupos de escritura (Colombo y Carlino, 2015), para luego tener una instancia de reelaboración y entrega final. Se intentó que se percibiese la tarea de escritura como un proceso de planificación, textualización y revisión y no como un producto acabado y estanco. Siguiendo la propuesta de Ellis (2004), se sugirió a los estudiantes que estructuraran sus trabajos en tres movimientos retóricos²: (1) presentación de la epifanía; (2) entramado entre epifanía y aportes teóricos de la didáctica y de sus propias disciplinas; (3) conclusión sobre los saberes profesionales construidos.

Se intentó que se percibiese la tarea de escritura como un proceso de planificación, textualización y revisión y no como un producto acabado y estanco.

Clase 1	<p>La autoetnografía como género científico-académico</p> <p><i>Actividad:</i> Exposición del docente con intervenciones libres de los estudiantes. Definición de la autoetnografía como género y trabajo grupal de análisis de sus estructuras.</p>
Clase 2	<p>La epifanía como eje estructurante de la autoetnografía: mostrar vs. contar</p> <p><i>Actividad:</i> Trabajo en grupos de escritura de 3 integrantes. Lectura de borradores de los compañeros, comentarios entre pares, puesta en común con todo el grupo de los avances y las líneas de continuidad.</p>
Clase 3	<p>Socialización de las autoetnografías</p> <p><i>Actividad:</i> Después de haber intercambiado dentro de grupos de escritura, los estudiantes comentan de forma grupal la primera versión completa de sus autoetnografías antes de entregarlas.</p>

Tabla 1. Esquema del taller de escritura *La autoetnografía como forma de investigar la práctica docente*.

La consigna de escritura fue que individualmente los estudiantes investiguen sus propias prácticas de enseñanza desde este género y escriban un texto de 1500 a 2000 palabras de extensión. El análisis de los datos se efectuó a través de estrategias de contextualización y codificación (Maxwell y Miller, 2008).

La consigna de escritura fue que individualmente los estudiantes investiguen sus propias prácticas de enseñanza desde este género y escriban un texto de 1500 a 2000 palabras de extensión.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La autoetnografía, en el marco de la asignatura *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior*, corresponde a la instancia final de lo que definimos como *evaluación productiva* (Otro y autor, 2013), en tanto lo que se produce no supone la reproducción sino la construcción colectiva de conocimientos. Con vistas a esta creación, en esas producciones autoetnográficas, durante el taller se trabajó con distintas estrategias de enseñanza.

En lo que refiere a la *presentación de la epifanía*, el trabajo se realizó a partir de una entrevista a Simone de Beauvoir en la que detalla cómo escribió *El segundo sexo* (1949) a partir de su propia experiencia personal como intelectual y mujer en las primeras décadas del siglo XX y su contraste con la experiencia cultural de otras mujeres que tomaron decisiones diferentes para sus vidas. Así, el 97% de los estudiantes incluyó una epifanía significativa en sus autoetnografías. En general, consistió en un evento o momento clave que influyó en su decisión de seguir una carrera docente o en su desarrollo profesional como futuros profesores de nivel superior. Las epifanías más comunes estuvieron relacionadas con el *descubrimiento de una vocación* a través de experiencias personales o familiares, la *influencia de modelos de enseñanza previos* (docentes, familiares, mentores); y *momentos decisivos en sus prácticas docentes*, donde atisbaron la importancia de la reflexión sobre la enseñanza. Un estudiante relató cómo la pasión por la literatura y por el estudio que observaba en su madre influyó profundamente en su decisión de dedicarse a la enseñanza de la Historia [Tabla 2, Fragmento 1]. Otro estudiante narró cómo su experiencia en una carrera diferente y la transición a la docencia le permitió reflexionar sobre sus miedos y motivaciones [Tabla 2, Fragmento 3].

En lo que concierne a la *articulación entre epifanía y marcos teóricos*, se trabajó en los grupos de escritura y en la puesta en común de los borradores, tomando como eje vertebrador de la revisión la articulación teoría-práctica. De esa segunda clase, todos los estudiantes se llevaron, al menos, dos o tres ideas para efectuar las articulaciones entre epifanías y marcos teóricos. El análisis evidencia que el 85% de los estudiantes logró articular su epifanía con los conceptos y marcos teóricos trabajados durante la asignatura. Esta articulación implicó la vinculación de su experiencia personal con teorías sobre la didáctica y con las lecturas provenientes de sus disciplinas específicas. Un estudiante utilizó la figura de *Pagliacci* para explicar cómo la enseñanza debe implicar pasión y entusiasmo, comparándolo con el compromiso de un actor en el escenario [Tabla 2, Fragmento 2].

En lo que atañe a las *conclusiones sobre los saberes profesionales construidos*, a pesar de los logros en los dos movimientos anteriores, solo el 67% de los estudiantes pudo explicitar los saberes profesionales construidos a partir de sus experiencias y reflexiones. Pese a que se trabajó explícitamente esta cuestión en la tercera clase del taller, a varios estudiantes les resultó difícil asumir la propia autoría en la construcción del conocimiento, es decir, transformar sus experiencias en aportes concretos a su identidad profesional y a su práctica docente. Algunos concluyeron que su proceso de reflexión les permitió comprender el carácter situado, complejo e imprevisible de la enseñanza como

profesión [Tabla 2, Fragmento 3]. No obstante, la dificultad para identificar y reflexionar sobre los saberes profesionales sugiere que los estudiantes precisan quizás más espacios donde ejercer la autoría y producir conocimientos, puesto que esta propuesta los interpeló desde la *diferencia* en relación con sus prácticas habituales en tanto reproductores de conocimientos elaborados por otros.

Pese a que se trabajó explícitamente esta cuestión en la tercera clase del taller, a varios estudiantes les resultó difícil asumir la propia autoría en la construcción del conocimiento, es decir, transformar sus experiencias en aportes concretos a su identidad profesional y a su práctica docente.

En la Tabla 2, se presentan algunos ejemplos de estas autoetnografías y de los movimientos retóricos esbozados:

Movimiento retórico	Fragmento de epifanía
<p><i>Presentación de la epifanía</i> [Fragmento 1]</p>	<p>“Desde que tengo uso de la memoria recuerdo a mamá leyendo. Mamá siempre lee: antes y después de trabajar (a veces <i>mientras</i>); antes de dormirse y cuando despierta; mientras cocina; incluso cuando lee se pone a leer. Viaja de un texto a otro como si fuera un ave que no sabe dónde posarse. Mamá es pediatra y papá cardiólogo, ellxs llegaron al lugar en que hoy se encuentran por el estudio” [Estudiante del Profesorado en Historia]</p>
<p><i>Articulación entre epifanía y marcos teóricos</i> [Fragmento 2]</p>	<p>“Para que un acto profano se produzca, es necesario que el docente esté dispuesto a pintarse la cara de payaso, salir al escenario y realizar una performance tan creíble, al nivel de producir un asesinato en el escenario, y que el público no lo perciba como fuera del show hasta que el docente (o el timbre) determine que <i>la comedia é finita</i>. Para que esto suceda es fundamental un sentimiento. ¿Qué sería de <i>Vesti la giubba</i> si no fuera por la interpretación pasional de Pavarotti? ¿Qué tiene su performance que la vuelve una experiencia única? Porta y Yedaide (2013) nos responden cuál es este sentimiento: la pasión (...)” [Estudiante de Profesorado en Historia].</p>

<p><i>Conclusiones sobre los saberes profesionales construidos</i></p> <p><i>[Fragmento 3]</i></p>	<p>“Esta doble transición no fue simple, pero, si tengo que atender a la segunda, hablaría del movimiento y la socialización como una nueva oportunidad y manera de accionar este trayecto. Esta concepción de coproducción en la educación (Panaia, 2015) pareció cobrar vida desde diferentes dimensionalidades antes diezmadas por el contexto. Fue paulatino; fue, en gran medida, implícito, y es, siempre, inacabable, pero aquellos códigos y valores que componen la experiencia universitaria comenzaron a ser canalizados por mi persona a través de brazos transmisores de experiencias, compañeros, compañeras y docentes que conforman estas formaciones conjuntas y desde una proximidad, contención y reconocimientos particulares” [Estudiante del Profesorado en Letras].</p>
--	--

Tabla 2. Fragmentos de autoetnografías producidas por estudiantes de diversos profesorados

Estos resultados dialogan con los antecedentes delineados en la introducción de este artículo. En lo que refiere a la dimensión epistémica de la escritura y a las posibilidades de los estudiantes de aprender en este proceso, siguiendo la propuesta de Carlino, Iglesia y Laxalt (2013), este estudio aboga por una intervención sostenida a través del taller de escritura, donde los estudiantes trabajaron en grupos y revisaron sus textos en conjunto. Esta estrategia de trabajo colaborativo permitió a la mayoría de los estudiantes (85%) articular sus epifanías con los marcos teóricos.

En lo que refiere al género trabajado, la autoetnografía se visualiza como herramienta de investigación en la formación docente (Ellis, 2004). Los estudiantes, al narrar sus experiencias y vincularlas con los marcos teóricos, no sólo construyeron saberes profesionales, sino también se posicionaron como sujetos críticos capaces de reflexionar sobre su práctica docente. Sin embargo, la dificultad para concluir sobre los saberes profesionales sugiere que es necesario seguir fortaleciendo la enseñanza de la investigación en la formación docente, para que los estudiantes puedan apropiarse de dicha práctica y posicionarse críticamente como profesionales de la docencia.

CONCLUSIONES

El corpus analizado permite afirmar que la autoetnografía es una herramienta potente para la formación docente en el nivel superior, al fomentar la reflexión sobre las prácticas profesionales y la articulación de

experiencias personales con marcos teóricos. La *evaluación productiva* generó un espacio propicio para que los estudiantes reflexionen críticamente sobre sus experiencias y avancen en la construcción de saberes profesionales sobre la docencia.

Los resultados destacan dos aspectos clave. Por un lado, la centralidad de las epifanías para comprender la propia formación y prácticas docentes. Por otro lado, la dificultad de ejercer la autoría, esto es, el problema del reconocimiento y expresión de los saberes profesionales construidos. Esto sugiere la necesidad de seguir desarrollando estrategias de enseñanza que apoyen a los estudiantes en la reflexión sobre su aprendizaje profesional y que les brinden espacios donde construir y socializar conocimientos.

Los resultados destacan dos aspectos clave. Por un lado, la centralidad de las epifanías para comprender la propia formación y prácticas docentes. Por otro lado, la dificultad de ejercer la autoría, esto es, el problema del reconocimiento y expresión de los saberes profesionales construidos

Finalmente, se observa que las producciones autoetnográficas no solo constituyeron una forma de evaluación, sino también un instrumento de autoevaluación y aprendizaje profundo. Estos escritos brindaron a los estudiantes la posibilidad de aprender a partir del ejercicio de la propia autoría: la escritura devino un proceso de enculturación en el uso del género y en las herramientas discursivas propias de la profesión, a la vez que se tornó un medio para la construcción de la propia identidad docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.

Bazerman, C., Simon, K., Ewing, P. y Pieng, P. (2013). Domain-Specific Cognitive Development through Writing Tasks in a Teacher Education Program. *Pragmatics and Cognition*, 21(3), 530-551. <https://doi.org/10.1075/pc.21.3.07baz>

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.

- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *MAGIS - Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 67-86.
- Colombo, L. y Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje*, 43(1), 13-34. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v43i1.4993>
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I. A methodological novel about autoethnography*. AltaMira Press.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Malet, A. M. y Montano, A. (17 y 18 de octubre 2013). *Una experiencia de evaluación productiva*. Actas del Congreso de Docencia Universitaria, UBA.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Sage.
- Maxwell, J. y Miller, B. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En P. Leavy y S. Hesse-Biber (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 85-106). Guilford Press.
- Molina, M. E. y Carlino, P. (2019). Writing as a Way of Participating in Knowledge Construction in Two Argentine University Classrooms. En Ch. Bazerman, B. González Pinzón, D. Russell, P. Rogers, L.B. Peña, E. Narváez, P. Carlino, M. Castelló y M. Tapia Ladino (Eds), *Knowing Writing: Writing Research across Borders* (pp. 237-256). Pontificia Universidad Javeriana.
- Nelson, N. (2001). Writing to learn: One Theory, Two Rationales. En P. Tynjälä, L. y. Mason y K. Lonka (Eds.), *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*. Kluwer Academic Publishers.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis*, 5(10), 31-57.

Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B., y Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': approaches across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. (pp. 459-491). Parlor Press.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Notas

[1] Por cuestiones de espacio, empleamos el masculino genérico para referirnos al estudiantado. Esta decisión en la escritura no implica la adopción de una postura sexista. Por el contrario, reconocemos y apoyamos las reivindicaciones políticas vinculadas con la igualdad de derechos entre los géneros.

[2] Un movimiento retórico se define como un segmento textual con un contenido proposicional y una intención comunicativa (Swales, 1990).