



**ESCRITURA EPISTÉMICO-ARGUMENTATIVA E IDENTIDAD ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DOCTORALES DE HUMANIDADES: TRAYECTORIAS PREVIAS,
REVISIÓN COLABORATIVA Y PERFILES DE ESCRITOR**

**EPISTEMIC-ARGUMENTATIVE WRITING AND ACADEMIC IDENTITY
IN HUMANITIES DOCTORAL STUDENTS: PREVIOUS TRAJECTORIES,
COLLABORATIVE REVIEW AND WRITER PROFILES**

Constanza Padilla¹

Universidad Nacional de Tucumán
Argentina
constanza_padilla@yahoo.com.ar

Resumen

Las investigaciones sobre escritura en los estudiantes de posgrado se han intensificado en las últimas décadas, junto con la implementación de dispositivos didácticos que priorizan la revisión colaborativa. Sin embargo, no abundan todavía estudios que avancen en la comprensión de los múltiples factores que influyen en la efectividad de estas intervenciones. En este sentido, este artículo se propone avanzar relaciones entre identidades académicas, trayectorias previas, perfiles de escritor y revisión colaborativa, vinculadas con los desafíos epistémico-argumentativos que plantea la elaboración de una tesis doctoral. Los datos fueron obtenidos en un seminario obligatorio de un Doctorado del área de Humanidades, destinado a la elaboración de los avances de las tesis, en donde se implementan modelos alternativos de revisión colaborativa (tutores y doctorandos, y pares revisores), mediante comentarios escritos digitales (CEDs), insertos en los borradores, y posteriores sesiones presenciales de discusión. En esta oportunidad, se triangulan tres fuentes de datos (borradores, con los CEDs de pares y tutores; testimonios metadiscursivos de los doctorandos que dan cuenta de sus trayectorias previas y de sus perspectivas sobre la dinámica colaborativa, y registros de las interacciones presenciales), con el objetivo de ponderar la incidencia de dos fuerzas en la construcción de la identidad académica, que van configurando diferentes perfiles de escritor: las trayectorias académicas y la comunidad disciplinar. Los datos fueron analizados atendiendo a indicadores de argumentación académica (lógica, retórica y dialéctica), de apropiación participativa y de impacto de la revisión colaborativa en la mejora de los escritos y en los perfiles de escritor.

Palabras clave: Escritura epistémico - argumentativa de posgrado - Identidad académica - Trayectorias previas - Revisión colaborativa - Perfiles de escritor

Abstract

Research on writing in postgraduate students has intensified in recent decades, along with the implementation of teaching devices that prioritize collaborative review. However, there are still many studies that advance in the understanding of the multiple factors that influence the effectiveness of these interventions. In this sense, this article intends to advance relations between academic identities, previous trajectories, writer profiles and collaborative review, linked to the epistemic-argumentative challenges posed by the elaboration of a doctoral thesis. The data were obtained in a compulsory seminar of a Doctorate in the area of Humanities, aimed at the development of the advances of the theses, where alternative models of collaborative review are implemented (tutors and doctoral students, and peer reviewers), through digital written comments (DWC), inserted in the drafts, and subsequent face-to-face discussion sessions. In this opportunity, three sources of data are triangulated (drafts, with the DWC of peers and tutors, metadiscursive testimonies of doctoral students who give an account of their previous trajectories and their perspectives on collaborative dynamics, and records of face-to-face interactions), with the aim of weighing the incidence of two forces in the construction of academic identity, which are configuring different profiles of the writer: the academic trajectories and the disciplinary community. The data were analyzed according to indicators of academic argumentation (logic, rhetoric and dialectic), participative appropriation and the impact of the collaborative review on the improvement of writings and writer profiles.

Keywords: post-graduate epistemic - argumentative writing - academic identity - previous trajectories - collaborative review - writer profiles.

Recepción: 06-03-2019

Aceptación: 07-06-2019

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre escritura en los estudiantes de posgrado han cobrado una fuerte visibilidad en las últimas décadas, como lo demuestran estudios recientes de revisión a partir de corpus documentales, tanto en inglés (Inouye & McAlpine, 2019) como en español (Chois & Jaramillo, 2016), que han puesto de manifiesto dos focos recurrentes de interés.

El primer foco aborda los diversos problemas que involucra cursar y finalizar una carrera de posgrado (Arnoux, 2009, 2010; Carlino, 2012; Pereira y Di Stefano, 2007, entre otros); en particular, en relación con el requisito de aprobación de una tesis que implica múltiples desafíos cognitivo-discursivos y, específicamente, argumentativos (Corcelles, Castelló y Mayoral, 2016; Padilla, 2016; Valente, 2016), que exigen la construcción de una identidad académica acorde con estas exigencias fuertemente pautadas por las comunidades disciplinares (Carlino, 2012; Castelló & Iñesta, 2012; Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013; Castelló, 2016; Kamler & Thomson, 2014).

En efecto, elaborar y defender un escrito de esta envergadura, especialmente en el caso de la tesis doctoral, implica superar el estadio de reproducción de conocimientos ajenos, a partir de numerosos procesos de transformación cognitiva, en los que juega un papel primordial la escritura epistémico-argumentativa, en tanto práctica social situada y recursiva (Corcelles, Castelló y Mayoral, 2016; Padilla, 2016). En tal sentido, los doctorandos no solo deben producir y comunicar un conocimiento original -en tanto producto de un riguroso proceso de investigación teórica y empírica-, sino también argumentar la relevancia y novedad de este conocimiento en el seno de una comunidad disciplinar, a partir de un conocimiento exhaustivo del estado de la cuestión sobre el tema en esta comunidad de referencia (Inouye y McAlpine, 2019).

El segundo foco de interés se deriva del anterior, ya que está relacionado con los diversos dispositivos de acompañamiento a la escritura durante las carreras de posgrado (Arnoux, 2012; Carlino, 2008), especialmente en talleres destinados a tal fin, en los que cobra relevancia no solo la tarea individual del tesista y la posibilidad de “objetivar” los propios progresos, por medio de algunos recursos como los diarios de tesis (Carlino, 2009, 2012; Corcelles, Castelló y Mayoral, 2016), sino también los que priorizan el aprendizaje colaborativo, a través de la planificación sistemática de espacios para la revisión entre pares (Alvarez y Difabio, 2017; Arnoux, 2009; Carlino, 2009; Castelló, González & Iñesta, 2010; Castelló, 2016; Corcelles, Castelló y Mayoral, 2016; Pereira y Di Stefano, 2007), o mediante los grupos de escritura en espacios complementarios (Colombo, 2017), de larga tradición en el contexto anglófono (Aitchison, 2009; Colombo y Carlino, 2015 entre otros). También se destacan alternativas colaborativas que articulan instancias de

interacción oral, lectura y escritura, combinando coloquios estudiantiles, con grupos reducidos de supervisión y con tutorías individuales (Dysthe, 2012).

Estas iniciativas se inscriben en líneas de investigación actuales que señalan la necesidad de implementar -tanto en las carreras de grado como de posgrado- propuestas dialógicas de enseñanza que permitan reformular las tradicionales prácticas de *feedback*, centradas mayormente en una relación unidireccional docente-estudiante. Estos nuevos enfoques remarcan la necesidad de favorecer intercambios multidireccionales entre estudiantes y docentes, y entre pares (Nicol, 2010; Nicol, Thomson y Breslin, 2014), que posibiliten interactuar no solo a través de los comentarios escritos, sino también en espacios presenciales o mediados por la tecnología (Alvarez y Di Fabio, 2017; Alvira, 2016; García-Yeste, 2013).

Pese a las potencialidades didácticas de estas alternativas de apoyo a la escritura de posgrado, no se han generalizado en todos los contextos institucionales, además de que resta ponderar con mayor investigación situada, el peso de diferentes factores en la efectividad de estas intervenciones.

Con respecto a esto, se ha evidenciado en estudios teóricos recientes un espacio vacante en las investigaciones actuales: la compleja relación entre prácticas de retroalimentación, identidad académica y experiencia individual de la escritura, a partir de las trayectorias previas (Inouye & McAlpine, 2019).

En relación con estas, algunos estudios destacan la importancia de la concepción de la escritura en tanto actividad acumulativa, influenciada por las historias individuales y entrelazada con la experiencia personal y profesional (Bazerman y Graham, 2017). En tal sentido, indagar cómo los estudiantes aprovechan diversas fuentes de retroalimentación para revisar sus escritos, o cómo perciben los comentarios recibidos a la luz de sus historias previas y de sus metas académicas, permitiría profundizar en los alcances potenciales de estas modalidades de intervención (Inouye & McAlpine, 2019).

Algunas investigaciones en curso han indagado sobre las tensiones y contradicciones que se producen en los doctorandos entre la identidad autoral -marcada por las trayectorias previas- y la identidad académica que deben construir como escritores/investigadores, en función de sus comunidades disciplinares (Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013). Al respecto, plantean que la regulación de esta identidad como escritores disciplinares es más lenta y compleja que la regulación vinculada con la concepción del texto como proceso recursivo que permite pensar y transformar conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992). Esta construcción de la identidad disciplinar se ve afectada por las percepciones de los doctorandos con respecto a su 'participación periférica' en la comunidad disciplinar (Lave y Wenger, 1991) y por las contradicciones que aprecian entre diferentes comunidades o dentro de su misma comunidad.

De este modo, entonces, la construcción de la identidad escritora disciplinar de los doctorandos está influenciada por dos fuerzas en tensión constante: una fuerza retrospectiva, vinculada con las trayectorias académicas previas, y una fuerza prospectiva, relacionada con las exigencias de la comunidad disciplinar a la que aspiran ingresar con la aprobación de sus respectivas tesis, que imponen modos de construir y legitimar el conocimiento, a través de fuertes restricciones discursivas y, particularmente, argumentativas.

Estas dos fuerzas involucran aspectos, tanto sociales como individuales. De allí, la importancia de encarar investigaciones que atiendan a estos dos factores, teniendo en cuenta que la mayor parte de los estudios sobre escritura de posgrado se ha sustentado casi exclusivamente en enfoques socioculturales (Inouye & McAlpine, 2019). Estos enfoques entienden la identidad como resultado de una enculturación académica, descuidando a menudo los procesos de nivel micro que los doctorandos realizan al escribir, evaluar y obtener retroalimentación, y los modos en que las trayectorias previas y los contextos personales afectan a la forma en que pueden construir sus propias identidades académicas, en relación con las diferentes prácticas de retroalimentación y los ciclos recursivos de escritura.

En relación con esto, algunas investigaciones recientes han planteado la relación entre trayectorias académicas y perfiles de escritor (Padilla, 2016), con desiguales probabilidades de éxito en la finalización de las carreras, especialmente en lo referido al logro de niveles de argumentatividad, acordes con las exigencias de una tesis doctoral. Otros estudios, llevados a cabo con estudiantes de grado, buscan vincular distintos tipos de revisión colaborativa (entre pares; entre docentes y estudiantes; presenciales o virtuales) con diferentes perfiles de escritor y revisor, destacando la importancia de considerar la singularidad de cada estudiante, a fin de proveer una retroalimentación adaptada a sus necesidades, a través de diferentes tipos de comentarios (Pardo y Castelló, 2016; Padilla y Lopez, 2018).

A fin de aportar a estas líneas teóricas, este artículo se propone avanzar relaciones entre identidades académicas, trayectorias previas, perfiles de escritor y revisión colaborativa, particularmente, en lo referido a los desafíos epistémico-argumentativos que plantea la elaboración de una tesis doctoral.

Los datos fueron obtenidos en tres espacios curriculares obligatorios de un Doctorado del área de Humanidades del noroeste argentino, destinados a la elaboración de los proyectos de tesis y de los avances de las tesis, en los que se implementan modelos alternativos de revisión colaborativa (tutores y doctorandos, y pares revisores), a través de comentarios escritos digitales (en adelante, los CEDs) insertos en los diferentes borradores, y de posteriores sesiones presenciales de discusión y revisión.

En esta oportunidad, interrelacionamos algunos resultados obtenidos de tres fuentes de datos (los diferentes borradores, con los CEDs de pares y tutores; los testimonios metadiscursivos estudiantiles que dan cuenta de sus trayectorias previas y de sus perspectivas sobre los seminarios cursados, y los registros de las interacciones presenciales), con el objetivo de ponderar la incidencia de dos fuerzas fundamentales en la construcción de la identidad académica, que van configurando diferentes perfiles de escritor: las trayectorias académicas como fuerza retrospectiva, y la comunidad disciplinar como fuerza prospectiva que se manifiesta en instancias de revisión colaborativa (entre pares y con expertos).

1. Marco teórico

Esta investigación se respalda en un marco conceptual que articula diferentes perspectivas teóricas actuales sobre lectura y escritura científico-académicas, en tanto procesos cognitivo-discursivos y en cuanto prácticas sociales situadas, epistémicas y argumentativas².

Con respecto a la concepción de la escritura como proceso cognitivo-discursivo, seguimos los modelos clásicos que enfatizan la recursividad procesual, particularmente, la revisión y la reescritura (Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992; Flower, 1994).

Recuperamos dos conceptualizaciones centrales de Scardamalia y Bereiter (1992): la 'dimensión epistémica' de la escritura y la distinción entre 'escritores novatos' y 'expertos'. El primer concepto alude a las transformaciones cognitivas que posibilita la revisión recursiva, gracias a que la escritura se concibe como un doble espacio-problema a resolver (retórico y de contenido). En relación con esto, resulta operativa la diferencia entre 'escritores novatos' y 'expertos', en cuanto a los modos de operar con el texto en proceso, ya que estos últimos son los que aprovechan las potencialidades epistémicas de la escritura, en tanto son conscientes de su provisionalidad.

Esta distinción nos sirve de base también para reformular el concepto de 'perfiles de escritor' (Creme & Lea, 2000), entendiéndolo no solo como estilos individuales de escritura, sino también en función del dominio de la escritura científico-académica que van manifestando los doctorandos. De allí que consideremos las categorías de 'novato' (o principiante) y 'experto', aunque teniendo en cuenta que no son escritores expertos, en sentido pleno. Asimismo, este concepto es potente, ya que permite dar cuenta de las diversas fuerzas en tensión que van configurando la identidad académica, en la que no solo intervienen aspectos cognitivos, sino también actitudinales, tanto hacia uno mismo, como hacia los demás integrantes de la comunidad de práctica (por ejemplo, disposición para proporcionar y aprovechar las devoluciones en espacios de revisión colaborativa entre pares o con otros expertos que no sean el director de tesis, controlando los niveles de tolerancia hacia los propios errores y hacia los ajenos).

La distinción entre ‘novatos’ y ‘expertos’ también permite focalizar en el uso diferencial de las prácticas de revisión. Al respecto, el modelo ‘comparar, diagnosticar y operar’ de Scardamalia y Bereiter (1983) explica los modos de recursividad de los novatos y expertos, al cotejar la distancia entre el texto producido y los objetivos de escritura, determinando las causas de estas diferencias, para la posterior toma de decisiones. Los expertos son los que pueden realizar estas operaciones con mayor autonomía, en tanto los novatos requieren de un apoyo específico para desplegarlas; es decir, para introducir cambios sustanciales que mejoren la calidad textual.

Otro concepto central que rescatamos, en relación con la concepción de la escritura como práctica social situada, derivada de los enfoques socioculturales (Prior, 2006), es el de ‘aprendizaje colaborativo’ (Bruffee, 1998) que acentúa la importancia de la colaboración entre pares en el logro de aprendizajes. De esto se deriva, la necesidad de articular las tareas de lectura y escritura con las instancias de discusión oral en los grupos de trabajo.

Dentro de las posibilidades de colaboración en las aulas (escritura colaborativa y revisión colaborativa entre pares; escrituras metacognitivas para fortalecer el conocimiento docente-alumno), focalizamos en la revisión colaborativa simétrica (pares escritores/ revisores) y asimétrica (expertos/doctorandos), tanto virtual (a través de los CEDs³ insertos en los diversos borradores), como presencial (mediante las sesiones de discusión) (Corcelles, Castelló y Mayoral, 2016; Padilla y Lopez, 2018; Pardo y Castelló, 2016).

En cuanto a la concepción de la escritura científico-académica como construcción epistémico-argumentativa, seleccionamos enfoques dialógicos y dialécticos sobre la argumentación (Plantin, 2007; van Eemeren, 2011), que enfatizan que una discusión razonable es la que puede llevar al avance dialéctico; es decir, a aprovechar la potencialidad epistémica de la argumentación, en tanto promotora de transformaciones cognitivas (Leitão, 2007). Asimismo, complementamos estos aportes con otros que remarcan la dependencia de las prácticas argumentativas, con respecto a los diferentes contextos disciplinares (Toulmin, 2001), lo que habilita a plantear los conceptos de ‘argumentación situada’ (Padilla, 2016) y de ‘modos de decir académicos’ (Arnoux, 2006) que las comunidades discursivas van pautando.

No obstante, estos modos de comunicación se han convencionalizado, en gran medida, en la comunidad científica internacional. Numerosos estudios, basados en el trabajo seminal de Swales (1990), dan cuenta de los ‘pasos retóricos’ que siguen los escritores expertos para comunicar sus resultados de investigación, y de un aspecto crucial como es el uso riguroso del ‘saber ajeno’ (Bolívar, 2005) -la gestión adecuada de las fuentes bibliográficas, mediante las pautas formales de citación-, y la articulación de este ‘saber ajeno’ con el ‘saber propio’, en tanto producto de la interacción entre teoría y datos empíricos.

En relación con esto, trabajamos con el concepto de 'argumentación académica' (Padilla, 2012), que integra tres dimensiones constitutivas de las prácticas argumentativas científicas: 'lógica' (exige la articulación entre marco teórico, interrogantes/hipótesis, datos y conclusiones); 'retórica' (busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios virtuales), y 'dialéctica' (discute con otros resultados de investigación, atendiendo a la concepción provisional del conocimiento científico)⁴. Estas dimensiones constitutivas se articulan, a través de la dimensión reguladora 'epistémica', que permite modificaciones cognitivas, como ya señalamos (Leitão, 2007; Molina y Padilla, 2015).

Por otra parte, otra cuestión fundamental del aprendizaje de los modos de decir y argumentar científicamente es que son procesos de apropiación gradual, no exentos de numerosas tensiones, entre el conocimiento de estas restricciones y su aceptación e internalización. De allí que recurramos también a los conceptos de 'extrañamiento' y 'afiliación' (Coulon, 1997), como hitos de un proceso de pasaje que solo se da plenamente en contextos de 'apropiación participativa' (Rogoff, 1997)⁵, lo que supone un compromiso compartido entre los participantes de una comunidad de práctica, que va desarrollándose mediante la participación en esfuerzos compartidos, guiados por la comprensión y adhesión a objetivos compartidos.

2. Marco metodológico

Desde el enfoque interactivo y realista crítico de Maxwell (2012) y el enfoque de investigación-acción crítica participativa de Kemmis (2010), se ha ido conformando un corpus amplio de investigación, constituido por diversas fuentes de datos: proyectos de tesis y avances de las tesis (en diferentes borradores) de los estudiantes de un Doctorado del área de Humanidades de una universidad del noroeste argentino; correos electrónicos entre tutores de escritura y estudiantes; comentarios escritos digitales (CEDs) de los tutores y pares en los borradores digitales estudiantiles; registros de las sesiones presenciales de revisión y testimonios metadiscursivos estudiantiles. Con estos datos vienen realizándose diversas triangulaciones, con el objetivo de articular diferentes dimensiones de análisis (prácticas de escritura y de revisión colaborativa, contextos de producción, perspectivas estudiantiles, identidades académicas, perfiles de escritor y trayectorias previas).

En esta oportunidad seleccionamos un conjunto de datos recogidos en una misma cohorte de estudiantes, en tres espacios curriculares obligatorios de dicho Doctorado, destinados a brindar herramientas teórico-metodológicas adecuadas para el desarrollo de proyectos de investigación de relevancia en el área de conocimiento y a proporcionar apoyo sostenido en escritura científico-académica que posibilite la elaboración y finalización de las tesis doctorales.

Estos tres seminarios se realizan en tres años diferentes de la cursada, en sesiones periódicas distribuidas a la largo de un semestre. El primero, destinado a cuestiones metodológicas, finaliza con un primer esbozo del proyecto de tesis. El segundo permite avanzar en este proyecto, hasta finalizar el seminario con la versión final para presentar en la inscripción formal del Doctorado. El tercer espacio tiene la finalidad de favorecer la escritura gradual y sostenida de la tesis, a través de la elaboración del índice y de un capítulo de la tesis, en diferentes borradores.

El segundo y tercer seminario se realizan con la siguiente dinámica grupal:

1. Se trabaja en comisiones formadas por seis u ocho doctorandos, coordinadas por uno o dos tutores. También se invita a participar a los directores de tesis u otros especialistas que quieran contribuir a las sesiones de discusión.
2. Se constituyen parejas escritoras/revisoras, de manera aleatoria o teniendo en cuenta cierta proximidad temática o metodológica.
3. Se acuerdan plazos para la entrega de borradores parciales. Teniendo en cuenta los días prefijados de los encuentros presenciales, se pautan fechas previas de entrega de los borradores digitales al par revisor (con copia a los tutores) y fechas de devolución de estos escritos con los CEDs insertos en estas versiones, realizados tanto por los pares como por los tutores.
4. En las sesiones presenciales, cada doctorando va dando cuenta de los avances realizados, haciendo referencia a los CEDs recibidos por su par y tutor. El borrador intervenido con estos CEDs va proyectándose en una pantalla, de modo tal que todos pueden ir siguiendo las explicaciones; también el expositor puede ir modificando el texto *in situ*, a partir de nuevas observaciones o sugerencias, en una dinámica interaccional que se enriquece con los aportes de los otros doctorandos y tutores.

En esta ocasión, planteamos algunas triangulaciones (Flick, 2004), a partir de tres grupos de datos obtenidos en una comisión de trabajo del tercer seminario (destinado a los avances de la tesis), cuya dinámica grupal se constituyó a partir de cuatro parejas escritoras/revisoras y de dos tutoras a cargo.

2.1. Grupo de datos 1: versiones de los avances de la tesis doctoral

Este grupo está constituido por los diferentes borradores de los ocho doctorandos, tanto del índice como del capítulo seleccionado, que fueron transformándose gradualmente en los avances. Con respecto a este último, la mayoría optó por elaborar el capítulo destinado al estado de la cuestión. En la Tabla 1, se especifica la cantidad de versiones del capítulo de cada doctorando⁶

Tabla 1*Cantidad de versiones del capítulo seleccionado por cada doctorando*

Doctorando	Cantidad de versiones	Cantidad de borradores	Versión final (cantidad de páginas)
1. Julio	4 versiones	3 borradores	1 versión final: 57 pp.
2. Elsa	4 versiones	3 borradores	1 versión final: 53 pp.
3. Carolina	4 versiones	3 borradores	1 versión final: 38 pp.
4. Lorena	4 versiones	3 borradores	1 versión final: 38 pp.
5. Ana	4 versiones	3 borradores	1 versión final: 45 pp.
6. Lía	3 versiones	2 borradores	1 versión final: 27 pp.
7. Jaime	2 versiones	2 borradores: - borrador 1: 8 pp. - borrador 2: 12 pp.	-
8. Susana	1 versión	1 borrador: 9 pp.	-
TOTAL	26 versiones	20 borradores	6 versiones finales

Fuente: elaboración propia.

Cabe aclarar que, si tenemos en cuenta las ‘versiones intervenidas’ de cada borrador con los CEDs de los pares revisores y de las tutoras, respectivamente, el total de textos es 40 (cuarenta), ya que cada uno de los borradores de cada doctorando (20 en total) fue intervenido por un par revisor y una tutora.

Con respecto a los pares escritores/revisores, se constituyeron de la siguiente manera, a partir de un sorteo: Carolina y Julio; Elsa y Jaime; Lía y Lorena, Ana y Susana. En el siguiente apartado, consideraremos tanto la disparidad en la cantidad de versiones de cada doctorando, como el diferente desempeño de las parejas (modos de revisión colaborativa), en función de las trayectorias académicas y, como consecuencia, de los perfiles de escritor.

Para analizar los avances en la escritura de las respectivas tesis, se tuvo en cuenta fundamentalmente los indicadores de argumentación académica, en su triple dimensión (Padilla, 2012). Para los indicadores de la dimensión lógica, se analizó en cada borrador, tanto la consistencia y articulación interna que iba lográndose en cada capítulo, como su remisión al plan textual global, referenciado en el índice y en el proyecto de tesis que servía de base. En tal sentido, se observó en qué medida los antecedentes del tema, por ejemplo, estaban relacionados con el problema de investigación planteado y con los interrogantes o hipótesis, desde determinado marco teórico y metodológico. Con respecto a la dimensión retórica, se tuvo en cuenta el mayor o menor recurso a los ‘pasos

retóricos' (Swales, 1990), en particular, para lograr determinar, tanto el 'nicho' como los límites de la propia investigación. En relación con esto, para la dimensión dialéctica, se analizó cómo los doctorandos resolvían el diálogo con otras investigaciones, a partir de la gestión adecuada del 'saber ajeno' y de su articulación con el 'propio' (Bolívar, 2005), teniendo en cuenta las pautas formales de citación (citas directas e indirectas -integradas y no integradas-; citas de autoridad y citas polémicas), cuya utilización permitió apreciar las relaciones que los doctorandos iban estableciendo con el conocimiento en construcción ('decir' o 'transformar el conocimiento', Scardamalia y Bereiter, 1992); esto es, los modos de citación fueron indicadores relevantes para observar algunos aspectos de la dimensión epistémica de la argumentación.

En cuanto a los tipos de CEDs utilizados por los pares revisores y tutores en los diferentes borradores, por razones de espacio, no daremos cuenta de ellos (por ejemplo, qué tipos de CEDs priorizan los revisores y tutores, o cuáles de estos son más valorados por los doctorandos en sus rescrituras).

2.2. Grupo de datos 2: testimonios metadiscursivos

En relación con este grupo de datos, solicitamos la escritura de testimonios, al inicio y finalización del cursado del seminario. En los primeros, se buscó promover una autorreflexión acerca de las propias experiencias de lectura y escritura, a lo largo de las trayectorias académicas, a través de breves autobiografías. Entre otras preguntas, se requirió los siguientes datos:

¿Tiene alguna experiencia en escritura académica (informes, ponencias, artículos de investigación, tesis de grado, de maestría, etc.)? ¿Escribe con frecuencia estos trabajos? En caso afirmativo, nombre los dos últimos trabajos y especifique dónde los presentó o publicó.

En los testimonios finales se solicitó una evaluación de diferentes aspectos del seminario cursado (aprendizajes logrados y metodología implementada).

Los testimonios recogidos en la comisión citada fueron quince: ocho iniciales y siete finales, ya que Susana no continuó la cursada del seminario.

Para analizar los testimonios iniciales se recurrió a indicadores de apropiación participativa (Padilla, 2016) que dan cuenta de la mayor, menor o nula experiencia en escritura académica: presentación de ponencias en congresos (proporciona la posibilidad de conocer los circuitos de circulación y legitimación del conocimiento científico); participación en equipos de investigación (favorece la formación teórico-metodológica y el sentido de pertenencia a una comunidad disciplinar, mediante la interacción con los miembros expertos); escritura de artículos en revistas especializadas (permite someterse a la experiencia rigurosa de evaluaciones externas) y obtención de becas de investigación, subsidiadas por organismos acreditados⁷ (implica el desafío de

competir con un proyecto exigente, producto de una primera aproximación al problema de investigación planteado, bajo la guía de un director).

Para analizar los testimonios finales se tuvo en cuenta indicadores de impacto de la revisión colaborativa, en la mejora de los propios borradores (en relación con los indicadores de argumentación académica, las identidades disciplinares y los perfiles de escritor). Por ejemplo, se analizaron referencias a la importancia de la pertenencia a una comunidad de aprendizaje colaborativo (comunidad discursiva disciplinar o equipo de investigación), y referencias a la importancia de los CEDs de pares y tutores en la mejora de los propios escritos.

2.3. Grupo de datos 3: sesiones presenciales de revisión

Para analizar los registros de los encuentros presenciales (cuatro sesiones de cuatro horas cada una) se recurrió a los indicadores de los grupos de datos 1 y 2, a fin de ponderar las diferentes dimensiones que se ponían de manifiesto, tanto en las exposiciones de los doctorandos sobre sus propios avances en la escritura del capítulo seleccionado (haciendo alusión a los CEDs recibidos), como en las intervenciones de los pares, tutoras y del resto de los doctorandos.

Recogimos estos tres grupos de datos para testear tres hipótesis de trabajo:

1. La incidencia positiva en las trayectorias académicas de factores contextuales que permiten la participación gradual de los doctorandos en la comunidad discursiva disciplinar (exposición en congresos, publicación de artículos científicos, participación en grupos de investigación y obtención de becas). Esta participación favorece un aprendizaje gradual y situado de las prácticas científico-académicas, permitiéndoles adentrarse en la negociación y legitimación de significados propios de las respectivas comunidades de referencia y en las agendas de discusión emergentes, entre otros aspectos.
2. El impacto positivo de estos factores contextuales en las trayectorias académicas favorece la transformación gradual de los 'perfiles de escritor' (Padilla y Lopez, 2018), desde la posición de escritores principiantes (novatos) que experimentan procesos de 'extrañamiento' (Coulon, 1997) de la escritura científico-académica hasta etapas de 'apropiación participativa' (Rogoff, 1997), en las que van configurándose 'identidades en transición' (Carlino, 2012; Castelló, 2016) las que, si bien implican procesos de tensión cognitiva y emocional, permiten a los doctorandos ir acercándose a perfiles más expertos.
3. La discusión de los avances de las investigaciones respectivas, a través de espacios curriculares específicos que promueven distintas alternativas de colaboración, especialmente, la 'revisión colaborativa' entre pares y la 'escritura tutorial' entre

expertos y doctorandos (McAllister, 2005) favorece los procesos de apropiación de la escritura científico-académica, particularmente, en el caso de doctorandos con cierta experiencia previa en escritura académica. En cambio, en los que tienen escasa o nula experiencia, los avances son mucho más lentos y algunos no logran alcanzar los requerimientos de la escritura experta para elaborar la tesis doctoral. En tales casos, se observa la especial dificultad para construir una representación global del trabajo de investigación que se propone, que permita mostrar la propia voz y articularla con otras voces especializadas, en el marco de las discusiones emergentes en el campo, a través de los 'modos de decir' (Arnoux, 2006) y 'argumentar' (Padilla, 2012) propios de su comunidad disciplinar.

3. Resultados

Las tres hipótesis recién enunciadas se testearon en los grupos de datos 1, 2 y 3. A continuación, daremos cuenta de algunos resultados cualitativos en curso, en relación con los perfiles de escritor y con el lugar de la revisión colaborativa.

3.1. Perfiles de escritor

La triangulación de los tres grupos de datos, con sus respectivos indicadores (argumentación académica, apropiación participativa e impacto de la revisión colaborativa), nos ha permitido postular tres perfiles de escritor, en tanto tipos de identidades académicas en construcción, sometidas a la tensión entre las fuerzas retrospectivas y prospectivas ya mencionadas.

3.1.1. Perfil 1 (escritores principiantes)

Los doctorandos sin (o con escasa) experiencia en la participación en congresos y equipos de investigación; sin experiencia en la escritura de artículos científicos ni becas de investigación, elaboran escritos académicos muy inferiores a las expectativas académicas de una carrera de posgrado, en relación con los indicadores de argumentación lógica, retórica y dialéctica. En tal sentido, manifiestan importantes dificultades para construir una representación global del capítulo seleccionado, con articulación interna entre sus apartados. Hay una tendencia a replicar los dichos de los autores citados, sin adoptar una postura crítica con respecto a estos. En el capítulo destinado al estado de la cuestión, en varios casos, es un listado de antecedentes (a veces, se inicia con la referencia bibliográfica y luego un resumen de cada obra), sin ejes conceptuales que los organicen (criterios cronológicos, contextuales, conceptuales, metodológicos, entre otros). De este modo, está ausente una evaluación crítica de los aportes y limitaciones de las investigaciones reseñadas.

En relación con esto, hay un desconocimiento casi absoluto de las normas de citación (cómo citar en el cuerpo del texto y en las referencias bibliográficas), que evidencia la relación que los doctorandos van estableciendo con el conocimiento en construcción. Habría un mayor apego al modelo 'decir el conocimiento' (Scardamalia y Bereiter, 1992), puesto de manifiesto en la reproducción acrítica de fuentes teóricas, en varios casos, con omisión de las referencias (matriz arraigada del "corte y pego"); una mayor tendencia a utilizar citas textuales directas y una menor tendencia a citas indirectas o paráfrasis. En cuanto a estas, solo se recurre a 'citas indirectas integradas', que ponen foco en el autor citado, ya que desconocen la opción de las 'citas indirectas no integradas' (Swales, 1990), que permiten aglutinar, en una misma construcción parentética, varios autores en torno a un tema.

Este perfil responde al de graduados sin experiencias de escritura académica a lo largo de sus carreras de grado, que ingresan al campo laboral docente, con importante carga horaria, lo que les impide -en gran medida- regresar a la universidad para seguir perfeccionándose. En determinado momento de sus trayectorias, ven en un posgrado la oportunidad de reingresar al ámbito académico de manera sistemática, pero no se sienten preparados para las exigencias de escritura que implica este nivel superior y experimentan numerosos procesos de extrañamiento (Coulon, 1997), similares a los de estudiantes principiantes de grado cuando ingresan a los estudios universitarios.

3.1.2. Perfil 2 (escritores en transición)

Se trata de doctorandos que manifiestan cierta experiencia en la presentación de ponencias en congresos y/o en la participación en grupos de investigación, pero no registran experiencia en escritura de artículos científicos y en becas de investigación.

Presentan mejores indicadores de argumentación lógica y menores indicadores de argumentación retórica y dialéctica. Se centran más en la consistencia teórica de los conceptos adoptados para respaldar su investigación. En el capítulo destinado al estado de la cuestión, hay mayor conciencia de la necesidad de organizar los antecedentes, teniendo en cuenta ejes organizadores. También evidencian mayor conocimiento de las pautas de citación, aunque no siempre utilizadas con total consistencia. Emplean menor cantidad de 'citas textuales directas' y mayor cantidad de 'citas indirectas integradas', pero desconocen las 'indirectas no integradas'.

Desde el punto de vista de su relación con el conocimiento, parecen estar en una transición entre el 'decir' y el 'transformar el conocimiento', ya que hay mayor conciencia de la necesidad de no limitarse a reproducir saberes ajenos, sino de hacer intervenir una voz propia que evalúe y articule los diferentes autores reseñados.

Este perfil responde al de docentes que enseñan en asignaturas universitarias y/o secundarias, y que participan de algunas prácticas académicas (congresos o equipos de investigación). No han tenido experiencias de escritura intensiva en sus carreras de grado, pero van adquiriendo gradualmente las herramientas teóricas y metodológicas, gracias a su participación en estas prácticas.

3.1.3. Perfil 3 (escritores más expertos)

Estos doctorandos manifiestan mayor experiencia en la participación en congresos y en proyectos de investigación; tienen alguna experiencia en la escritura de artículos científicos y son becarios de investigación. Obtienen mejores resultados en la mayoría de los indicadores de argumentación académica (lógicos, retóricos y dialécticos).

Con respecto a su relación con el conocimiento, manifiestan mayor metacognición sobre la cuestión de que lo que se pone en juego en una tesis doctoral es producir conocimiento nuevo, pero sobre la base de conocer y transformar el ya existente, en una articulación que se logra, gracias a un proceso recursivo que implica numerosos borradores y revisiones (potencialidad epistémica de la escritura).

En cuanto a las pautas de citación, hay un conocimiento del valor fundamental de las 'citas indirectas no integradas' para poder construir, por ejemplo, un estado de la cuestión, acorde con las exigencias de la escritura experta.

Este perfil responde al de egresados que no se desvinculan del contexto universitario, ya sea porque ingresan a cátedras o equipos consolidados de investigación y obtienen becas de investigación. El haber ganado una beca, con un plan de trabajo seleccionado en un ámbito competitivo, es un hecho significativo que contribuye, en particular, a la presentación de proyectos de tesis, ajustados a los requerimientos de los posgrados. Al mismo tiempo, las exigencias académicas de las instituciones que subsidian, con respecto a presentaciones en congresos y publicaciones, favorecen la práctica sostenida de la escritura científico-académica. En tal sentido, manifiestan un mayor itinerario académico recorrido que los otros estudiantes, desde el inicio de los tres seminarios obligatorios, porque ya inician la cursada con una primera versión del proyecto de tesis, validada por instituciones de prestigio y respaldada por algunos antecedentes relevantes en producción científica.

Como puede apreciarse estos tres perfiles representan, en cierto modo, etapas graduales por las que atraviesan los estudiantes hasta lograr un mayor dominio de la escritura experta. Como dijimos, este proceso está atravesado por diversas fuerzas retrospectivas (las trayectorias previas) y prospectivas (las exigencias de la comunidad disciplinar) que algunos pueden solucionar con éxito. En cambio, otros no logran sortear estos escollos y abandonan los estudios o dilatan en el tiempo los avances.

En la Tabla 2 podemos observar el impacto que ha tenido el cursado del seminario en la modificación de los perfiles de los ocho doctorandos.

Tabla 2

Evolución de los perfiles de escritor durante el seminario de escritura de la tesis

Doctorandos	Inicio del seminario	Finalización del seminario
Julio	Perfil 2	Perfil 3 (estable)
Elsa	Perfil 2	Perfil 3 (estable)
Carolina	Perfil 3 (inicial)	Perfil 3 (estable)
Lorena	Perfil 3 (inicial)	Perfil 3 (estable)
Lía	Perfil 1	Perfil 2
Ana	Perfil 3 (inicial)	Perfil 3 (inicial)
Jaime	Perfil 2	Perfil 2
Susana	Perfil 1	-

Fuente: elaboración propia.

Tanto Julio, como Elsa, Carolina y Lorena avanzaron en sus perfiles de escritor hasta finalizar el seminario, demostrando modos de escritura más expertos en las versiones finales de sus respectivos capítulos. En cambio, Ana y Jaime no lograron modificar sus perfiles, ya que ejercieron una influencia negativa factores emocionales y otros ligados a la autorregulación de la escritura (organización del tiempo, cumplimiento de los plazos acordados para el envío de los avances, entre otros). Ambos enfrentaron contradicciones teóricas en los marcos disciplinares de referencia adoptados que los conflictuaron y afectaron sus procesos de escritura. Ana logró solucionarlos parcialmente; Jaime no llegó a hacerlo y no entregó la versión final. Solo consiguió enviar, fuera de los plazos estipulados, dos borradores (8 páginas y 12 páginas, respectivamente).

En cuanto a Lía, inició el seminario con perfil 1 y pudo avanzar hacia el perfil 2. Su importante carga docente en el nivel secundario la llevó a retrasarse siempre en los plazos acordados, pero logró ir avanzando -aunque lentamente- gracias al aprovechamiento de los comentarios de su par revisor, de su tutora y de las instancias presenciales. Por su parte, Susana también inició el seminario con perfil 1, pero solo llegó a presentar una versión borrador de 9 páginas, muy apegada al 'decir el conocimiento', como bien lo apreció su pareja revisora:

Comentario de Ana al Borrador 1 de Susana:

[...] Sería importante poner un título general, aunque no sea el definitivo, que dé cuenta de qué es lo que se quiere trabajar en ese capítulo de manera que el lector pueda ubicarse en el contexto de esa investigación mayor.

En la versión remitida se observa el acercamiento a múltiples conceptualizaciones [] pero que se presentan separados, esto da la sensación de una lectura entrecortada y dificulta la comprensión. La abundante presencia de clasificaciones hace suponer que la intención es escribir el capítulo sobre el marco teórico. En este punto creo que hubiera sido provechoso tener a mano el proyecto de investigación para realizar más aportes.

Para la versión final, se sugiere realizar una pequeña introducción en la que se explicita esto y se explique, aunque sea brevemente, la importancia de abordar estos conceptos y clasificaciones de acuerdo a los objetivos de la investigación que se está llevando a cabo. También se sugiere ordenar y titular los apartados de manera que se aprecie claramente las conexiones entre ellos y el tema de investigación. Esto permitirá una lectura fluida en la que un concepto lleve a otro naturalmente.

Por último, se sugiere que en el caso de incorporarse cuadros, se incluya un párrafo introductorio que anticipe y/o presente el cuadro y luego uno posterior con un comentario que permita ver cómo esa información se conecta con las ideas siguientes.

Vamos para adelante y muchos éxitos!!

El tono alentador de Ana no impactó en la continuidad de Susana. Luego de largas ausencias, explicó que dejaría el seminario por razones de salud.

3.2. El impacto de la revisión colaborativa entre pares

Para ponderar si la dinámica colaborativa del seminario de escritura de tesis contribuyó a modificar, en alguna medida, el perfil escritor con el que cada doctorando inició el seminario, haremos referencia, en primer lugar, al desempeño de las parejas revisoras, en relación con las versiones escritas por cada doctorando. En segundo lugar, comentaremos algunos testimonios metadiscursivos que dan cuenta del valor que los estudiantes otorgan a estas instancias de aprendizaje colaborativo. En tercer lugar, consideraremos el papel complementario y fundamental de las sesiones presenciales de revisión.

3.2.1. Las parejas revisoras

Si retomamos los datos de la Tabla 1 que muestran la cantidad de versiones de cada doctorando y los relacionamos con los diferentes desempeños de las parejas revisoras, podemos decir que, en algunos casos, la dinámica colaborativa contribuyó significativamente a mejorar los borradores, mientras que en otros se observó menor o nula influencia. Esto se relaciona también con los perfiles con los que iniciaron el seminario.

Una pareja que funcionó con una sinergia muy positiva fue la de Julio y Carolina. Él comenzó el seminario con un perfil 2 y finalizó con perfil 3. Tenía cierta experiencia en la presentación de ponencias en congresos y participación prolongada en un equipo de investigación; sin beca de investigación y con una importante carga docente en el nivel

universitario y secundario. Carolina comenzó la cursada con un perfil 3 (inicial) y concluyó con perfil 3 (más estable); con experiencia de ponencias en congresos, participación en un grupo de investigación, desde su etapa estudiantil y una beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. Argentina (CONICET). También había tenido experiencias de escritura académica intensiva en la carrera de grado. Los dos producen las cuatro versiones estipuladas (tres borradores y una versión final). La versión final de Julio es de 57 páginas y la de Carolina, de 38. Lo que más valoran ambos de la dinámica colaborativa es, no solo la puntualidad en las devoluciones, sino también cómo se complementa la influencia de su diferente procedencia disciplinar. Carla, formada en los estudios literarios, tiene un estilo más ensayístico que, por momentos, se vuelve más caótico en los borradores. Julio, formado en una lengua extranjera, es mucho más estructurado. Necesita tener el plan global del capítulo para poder comenzar a escribir. A la vez, ya desde la primera versión de su índice se aprecia el alto grado de organización en capítulos, apartados y subapartados.

Fragmento del Borrador 1 del Índice de Julio

1. Estado de la cuestión

1.1. Investigaciones sobre exámenes de LEI

1.1.1. Estudios sobre el desempeño en exámenes de LEI

1.1.2. Estudios sobre el desempeño en lectura en exámenes de LEI

1.1.3. Estudios sobre exámenes de LEI en Tucumán

1.2. Documentos e investigaciones sobre la lectura en LEI

1.2.1. Los NAP de LE

1.2.2. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

1.2.3. Estudios sobre la lectura en LEI en Tucumán

2. Marco Teórico

2.1. Los exámenes en LEI

2.1.1. Exámenes basados en la clase

2.1.2. Adquisición de LEI y Exámenes basados en la clase

2.1.3. Recapitulación y relevancia para el estudio

2.2. Las tareas en LEI

2.2.1. Conceptualización de la tarea evaluativa y de enseñanza en LEI

2.2.2. Tarea cuestionario de respuestas cortas en LEI.

2.2.3. Tarea completamiento de cuadro en LEI

2.2.4. Recapitulación y relevancia para el estudio

2.3. La lectura en LEI

2.3.1. La lectura desde el Análisis del Discurso

2.3.2. La lectura desde la Psicolingüística

2.3.3. Definición operacional de la lectura

2.3.4. Recapitulación y relevancia para el estudio

De este modo, Julio ayuda a Carolina a mejorar notablemente el modo de organización de su capítulo y ella, desde su mayor experticia en algunos modos de decir académicos, lo ayuda en algunas decisiones terminológicas, posturas enunciativas y modos de citación.

Otras parejas no llegaron a funcionar como verdaderos pares revisores, debido al perfil de alguno de ellos, como el caso de Elsa y Jaime. Él no cumplía con los plazos estipulados de entrega de los avances y devoluciones a su par. Esto pudo compensarse con el rol de las tutoras que contribuyeron a que Elsa tuviera la experiencia de la revisión colaborativa y evolucionara muy favorablemente desde un perfil 2 hacia un perfil 3. Otro tanto ocurrió con la pareja Ana-Susana. A pesar de la impuntualidad de la devolución de Ana a Susana, fue muy acertada, ya que detectó adecuadamente las principales limitaciones del escrito de Susana y las comunicó con un tono prudente y positivo. En cambio, Susana nunca llegó a hacer una devolución a Ana y, pese a que las tutoras intentaron compensar esto, los retrasos de las entregas de Ana afectaron mucho sus progresos.

Por último, con respecto a Lorena y Lía, la dinámica colaborativa fue positiva, a pesar de las demoras en los avances de Lía, ya que ella no dejó de ser puntual en las revisiones a los avances de Lorena. Esto, no solo le sirvió a esta última (Lía le proporcionaba comentarios, tanto desde su vasta experiencia docente, como desde su posición de buena escritora, en cuestiones microestructurales, gramaticales y ortográficas), sino que también Lía aprendió más de los modos de decir académicos (terminología específica, modos de citación, posturas enunciativas y modos de organización global).

3.2.2. Los testimonios metadiscursivos

Todos los testimonios destacan el impacto positivo del aprendizaje colaborativo en el contexto del seminario, al mismo tiempo que valoran la pertenencia a una comunidad disciplinar, en particular, a través de los equipos de investigación que van permitiendo la apropiación participativa gradual en las prácticas académicas. Algunos de ellos son:

Hay múltiples factores que resultan positivos para el avance de mi tesis: mi directora que es un gran apoyo, las jóvenes tesisistas con quienes me crucé en este recorrido que tienen posturas generosas y trabajan temas similares. Este taller fue un gran punto de partida porque nos obligó a poner en marcha el trabajo [] (Lía, TM final).

[...] la dinámica del equipo de trabajo al cual pertenezco también me marcó y marca mi identidad como escritora. Sobre todo en la concepción del texto como algo en construcción permanente (Carolina, TM final).

Cuando destacan particularmente la dinámica de las parejas revisoras, lo hacen de esta manera:

[...] el formato de tener un par lector y tutores leyendo y dando feedback de tu trabajo es muy beneficioso. La posibilidad de tener lectores competentes que no pertenezcan a mi área es muy valiosa (Julio, TM final).

Es positivo contar con puntos de vista diferentes al tuyo. Al mismo tiempo, esta lectura compartida involucra un grado de compromiso alto porque el otro espera esa devolución para continuar. Las fechas de avances [...] te ayudan a fijarte metas en la escritura, [...] sin este curso quizás no hubiese adelantado tanto en la escritura de la tesis (Elsa, TM final).

La dinámica de este seminario nos permite posicionarnos a todos como lectores y escritores, donde todas las observaciones tienen el mismo valor. Esto me pareció muy positivo ya que crea un clima de respeto y de confianza (Carolina, TM final).

La dinámica me pareció acertada y creo que la aprovechamos al máximo. Reafirmo la importancia de la mirada del otro y los aportes que podemos hacer desde afuera. Destaco los encuentros de socialización en los que todos aprendimos de las dudas, comentarios y preguntas de los demás. También me pareció enriquecedor compartir con personas en distintos grados de avances y con diferentes identidades como escritores; creo que pude tomar algunas características de ellos para sumar a mi escritura (Lorena, TM final).

Como podemos apreciar, los doctorandos valoran especialmente la revisión de un par lector competente, aunque no pertenezca al campo disciplinar específico (en este caso, lenguas extranjeras, estudios del discurso o estudios literarios), porque ayuda, en gran medida, a tomar conciencia de diversas cuestiones que el escritor puede dar por supuestas porque está inmerso en el tema, pero que es necesario explicitar para ganar en claridad y precisión conceptual. También valoran el ambiente de “respeto y confianza” que se logra entre los pares revisores y en las sesiones grupales de discusión. Este no es un dato menor cuando hablamos de retroalimentación, ya que muchas veces los roles asimétricos (director-tesista, por ejemplo), cuando no son ejercidos adecuadamente, pueden obturar las posibilidades de avance.

Los encuentros presenciales son especialmente destacados por Lorena, al dar cuenta de la importancia de ir más allá de la dinámica de parejas de revisión ya que aprenden también de los comentarios realizados a otros doctorandos. En su caso, esto fue relevante pues su par revisora (Lía, perfil 1) estaba en un nivel menos avanzado que ella (perfil 3 inicial). De este modo, pudo aprovechar algunas cuestiones, como el mayor ajuste al registro académico y a los modos de organización global. Al decir que pudo tomar “algunas características de ellos para sumar a mi escritura”, se refiere especialmente a Julio, quien otorga mucha importancia a determinar la estructura global y sus apartados, antes de comenzar a escribir el capítulo, y su preocupación constante por articularlo tanto internamente como en relación con los otros capítulos.

3.2.3. Las sesiones presenciales de discusión

En relación con lo recién apuntado, sobre el papel complementario y fundamental de las instancias presenciales, incluimos un fragmento del registro de una sesión, en donde las tutoras valoran especialmente los avances de Elsa (compensando en gran medida

la “ausencia” de su par revisor), en relación con la construcción del espacio propio de investigación y de la manifestación de su propia voz; cuestiones que no aparecían en los primeros borradores.

Fragmento de registro de sesión presencial:

Elsa (E) recibe comentarios de tutora 1 (T1) y tutora 2 (T2). Consulta de Julio (J).

T1 – A mí, en ese párrafo me da la sensación de escuchar tu voz, haciendo nicho (.) (Lee el fragmento): [...]. Ese es tu nicho, no? [...] Me parecía interesante que apareciera porque es un estado de la cuestión denso, abigarrado de información y de valoración de todo, entonces me gustó que apareciera tu voz acá.

E – Yo lo que trataba de hacer así, como decían los chicos, es al principio trato de presentar qué es lo que voy a trabajar y de ahí comento las investigaciones. De ahí trato de poner, digamos, lo que interpreto de las investigaciones. Hay investigaciones que sí las detallo, por ejemplo, los objetivos, partieron de tal hipótesis. Detallo bien cómo era el estudio, si era longitudinal o no porque a mí me sirve saber [...].

T2 – Claro, para fijar tu propio espacio de investigación

E – Cuántos integrantes tenían, bueno, distintas cosas que yo quiero ver para mi investigación y ahí me detengo. Y después que termino de hacer un recuento de todas estas investigaciones, al final trato de volver a recordar que es lo que me ha sumado a mi investigación todas esas investigaciones y digo, bueno, pero “a mi parecer” [...]

T1 – Me pareció muy muy bien esto.

T2 – Y queda bien claro, por ejemplo, esa limitación de los estudios que no son longitudinales y que entonces no pueden probar en el tiempo el efecto de un [...]

E – Quizá en ese momento histórico, esos investigadores con esos propósitos no necesitaban tener un estudio longitudinal, pero bueno, eso es lo que hay hasta ahora [...] Yo, si sigo haciendo lo mismo que ellos, no hago ningún aporte. [...] Entonces, a partir de eso que es lo que se critica tanto en los estudios de adquisición, es ver cómo seguimos, qué podemos aportar en eso. Por ejemplo, el primer estudio de Donato de 1994, es para mí emblemático y realmente es muy pertinente en mi tesis. Pero bueno él, en ese momento, como recién empezaba en el tema nunca hizo un pretest y, qué tanto sabe él, qué tanto ya sabían los chicos de esa estructura y así quedó... Entonces voy tratando, dentro del estado de la cuestión, decir bueno...

T1 – Sí, ahí hacés una bisagra hacia el apartado que sigue, que también está muy bien.

T2 – Sí, realmente queda muy claro el tema de los aportes y las limitaciones de cada estudio. Eso queda muy clarito...

E – Claro, y esta parte del punto 3.2. ha sido uno de los más complicados porque hasta ahora, digamos, dos autores nada más han mostrado esa contradicción, esos estudios que son complementarios pero que nunca han conversado entre sí, que es la escuela norteamericana y la escuela europea. Entonces bueno, ahí era donde yo tenía la duda y había preguntado

la última vez **si yo necesitaba decir** (enfatisa) que para mí, para mi investigación es mucho mejor la visión más detallada de la escuela europea. Pero vos me habías dicho que no, que así como yo lo estaba diciendo, incluyéndome dentro del texto, quedaba claro.

T2 – Lo podés marcar de todos modos, quizá enfatizarlo [...].

J – ¿Puedo hacer una consulta, con respecto a lo que estaba diciendo Elsa? [...] Porque lo que yo estaba haciendo en el estado de la cuestión es reseñar y después como que las limitaciones, agrupo los estudios y, digo, “estos estudios tienen estas limitaciones”, “estos estudios tienen estas otras”, en relación con las limitaciones de lo que uno quiere estudiar. ¿Está bien así? Porque ella como que lo desglosa, a medida que...

T2 – Sí, son dos opciones. Son dos opciones válidas. [...] Es importante que quede clara y explícita la valoración que uno hace de esos antecedentes, porque es lo que te permite marcar después tu propio espacio de investigación.

J – Claro, claro [...].

T2 – Yo veo que está muy bien estructurado el capítulo, es muy sólido, como vas tratando cada uno de los antecedentes y destacando, digamos, lo que realmente -como decís vos-, vale la pena destacar, por ahí detallás más un estudio que otro, en función de que después te sirve para decir, bueno, este estudio es valioso en este sentido pero es limitado en este otro sentido, que te va a ayudar a ir marcando tu espacio de investigación, porque vos sí planteás un estudio longitudinal, porque vos sí vas a tener en cuenta otros aspectos que esos estudios no han llegado a plantear. [...] Entonces, sí, creo que está muy bien logrado el capítulo.

T1 – Sí, yo coincido plenamente.

Como vemos, la devolución de las tutoras a Elsa motiva la consulta de Julio, y ambas, a la vez, permiten enfatizar a todo el grupo la importancia de atender a dos aspectos fundamentales de la tesis: la construcción adecuada del propio espacio de investigación, a partir de un relevamiento estratégico de los aportes y limitaciones de los principales antecedentes del tema, con una postura enunciativa clara respecto de estos. Recordemos también que tanto Elsa como Julio iniciaron el seminario con perfil 2 y finalizaron con perfil 3.

CONCLUSIONES

Un espacio vacante en las investigaciones actuales sobre escritura de posgrado es el estudio en profundidad de las complejas relaciones entre prácticas de retroalimentación, identidad académica y trayectorias previas (Inouye & McAlpine, 2019). Al respecto, algunos estudios han comenzado a visibilizar cuestiones fundamentales, como las contradicciones que se dan en los doctorandos en los procesos de construcción de la identidad disciplinar, focalizando en unidades de análisis interesantes, como los ‘episodios de regulación’, en los que pueden inferirse los ‘dilemas’ que enfrentan los estudiantes, ligados tanto a su percepción de ser participantes periféricos en su comunidad disciplinar,

como a las contradicciones que perciben dentro de sus comunidades (Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013). Los resultados señalan que estos procesos de construcción identitaria son mucho más lentos que los ligados a la modificación de las 'posturas epistémicas' (relaciones con el conocimiento en construcción). En tal sentido, destacan que los doctorandos (cinco estudiantes de un Doctorado en Psicología, que participaron en un taller destinado a ayudarlos a escribir su primer artículo científico) lograron mayores avances en sus conceptualizaciones sobre los textos como procesos recursivos y no acabados, que en la consolidación de una identidad escritora disciplinar.

Estos resultados son bastante congruentes con los obtenidos en nuestra investigación. Sin embargo, encontramos que tanto la modificación de las 'posturas epistémicas' (de 'decir' a 'transformar el conocimiento') como la construcción de la identidad disciplinar son complejas y lentas, por cuanto están sometidas a la tensión de fuerzas retrospectivas (trayectorias previas) y prospectivas (comunidad disciplinar). Asimismo, nuestros datos mostraron dos factores fundamentales que contribuyeron a avanzar en la escritura experta: la participación sostenida en prácticas académicas genuinas de la comunidad disciplinar y en espacios sistemáticos de revisión colaborativa (entre pares y con expertos). Al respecto, algunas parejas revisoras aprovecharon muy positivamente la dinámica colaborativa. Es el caso de Carolina y Julio quienes, pese a su diferente formación disciplinar (estudios literarios y lenguas extranjeras) pudieron mejorar sus propios perfiles, complementándose: Carolina, con un estilo más ensayístico⁸, aprendió a mejorar la organización global de sus escritos; Julio, con un estilo anglófono más estructurado, aprendió modos de decir académicos, más ligados al contexto español. Por su parte, Ana quien también se debatía entre un estilo ensayístico, más ligado al ámbito literario, y un registro académico más estandarizado, pudo solucionar parcialmente estos conflictos, gracias a la revisión de las tutoras (recordemos que ella no obtuvo devolución de su par).

De esto se deriva una cuestión crucial en las dinámicas colaborativas entre pares: el desempeño diferencial entre las parejas, ligado a las fuerzas retrospectivas (cómo influyen las historias previas en los modos de encarar y asumir el compromiso colaborativo) y a las fuerzas prospectivas (cómo impacta el mayor o menor conocimiento de las normas tácitas o explícitas de las comunidades disciplinares en los modos de revisión colaborativa). En relación con esto, otro estudio realizado con tres parejas de doctorandos, con respecto a la revisión de tres versiones de sus proyectos de tesis, destaca el diferente desempeño de estas, en función de las fuertes dificultades para detectar en los borradores los problemas de escritura experta, debido al desconocimiento de las restricciones del discurso científico-académico de sus disciplinas (Castelló, González e Iñesta, 2010). En tal sentido, sus resultados muestran que si bien los estudiantes tienen clara la concepción de la tesis como una construcción argumentativa (en su dimensión lógica y dialéctica),

no aprendieron los recursos discursivos que les permitan comunicar eficazmente sus aportes al campo disciplinar (dimensión retórica). Al respecto, nuestros datos no son coincidentes, ya que varían de acuerdo con los perfiles de escritor. El perfil 1 manifiesta problemas con la triple dimensión argumentativa, con una postura epistémica, muy ligada al 'decir el conocimiento'; el perfil 2, va solucionando problemas de dimensión lógica y retórica, pero no dialéctica, y el perfil 3 logra conceptualizar con bastante claridad la triple dimensionalidad argumentativa.

Por otra parte, el desempeño diferencial de las parejas revisoras está ligado a otros factores, evidenciados en un estudio con estudiantes de grado de Psicología, con respecto a la escritura de tres versiones de una síntesis argumentativa, en las que recibieron comentarios de su par respectivo y del profesor (Pardo y Castelló, 2016). Si bien es relevante la diferencia entre la población estudiada en esta investigación (estudiantes de grado que escriben textos cortos) y la nuestra (doctorandos que escriben el índice y un capítulo de su tesis), tanto sus categorías de análisis, como sus resultados son relevantes para profundizar la comprensión de las dinámicas colaborativas en los contextos de posgrado. Al respecto, postulan cuatro perfiles de escritores ('recurrente y dinámico'; 'intensivo y definitivo'; 'de elaboración y precisión'; 'de eliminación y reelaboración') y tres perfiles de revisores ('revisor profundo'; 'revisor activo'; 'revisor superficial') teniendo en cuenta el tipo de cambios que introducen los escritores o proponen los revisores, y el impacto que estos cambios tienen en la calidad final de los textos. En tal sentido, plantean una suerte de gradación, cuyo mayor nivel está en el 'perfil escritor recurrente y dinámico' y en el 'perfil revisor profundo', que son los que impactan en mayor medida en la calidad final de los textos. En ambos casos, los cambios se concentran en aspectos sustanciales de los escritos (reorganización y jerarquización de la información, con criterios estrictos de coherencia; usos de la citación; recursos discursivos para manifestar con claridad las posturas enunciativas) y evidencian una mayor conciencia de la recursividad y dimensión epistémica de la escritura.

Estas categorías son muy interesantes para avanzar en la sistematización de nuestros datos disponibles, así como para recolectar datos en las nuevas cohortes de la carrera de posgrado en estudio. Por un lado, nos resta avanzar en la sistematización de los perfiles de revisor; por otro, un desafío complejo es analizar en profundidad la dinámica colaborativa de las parejas escritoras/revisoras, en función de diferentes grados de "asimetría" en relación con sus perfiles; por ejemplo, perfiles contrastantes como 'escritor recurrente y dinámico' con 'revisor superficial', o 'escritor de eliminación y reelaboración' con 'revisor profundo'. Al mismo tiempo, es fundamental incluir en estos perfiles no solo cuestiones cognitivo-discursivas, sino también cuestiones actitudinales, ligadas al compromiso con la dinámica colaborativa, en el sentido de estar dispuesto a destinar el propio tiempo a revisar los textos de los pares (teniendo en cuenta las fuertes

exigencias de los posgrados y la matriz arraigada del “individualismo”) y a aceptar los comentarios críticos (en algunos casos, con fuertes posturas de confrontación) para que ayuden a revisar genuinamente las propias posturas epistémicas.

Sin duda, este estudio posee varias limitaciones, en cuanto al alcance de sus resultados y de su posible transferencia a otros contextos, ya que hemos trabajado con datos cualitativos en un espacio curricular específico reducido de un Doctorado en el área de Humanidades. Sin embargo, los datos analizados tienen la fortaleza de ser ecológicos, puesto que fueron recogidos en un contexto genuino de apoyo a la escritura de posgrado, con el propósito de profundizar en el estudio de los desafíos epistémico-argumentativos que plantea la elaboración de una tesis doctoral, particularmente, en lo referido a las fuerzas en tensión que intervienen en la construcción de la identidad académica disciplinar. Para ello, hemos apuntado a establecer relaciones entre las trayectorias previas, los perfiles de escritor y la posibilidad de modificar estos perfiles, gracias a la participación en espacios sistemáticos de revisión colaborativa.

Al respecto, consideramos fundamental garantizar estos espacios, desde las carreras de posgrado, a fin de convertir estas en espacios potentes de construcción, investigación y discusión de los saberes en proceso, mediante dispositivos didácticos que promuevan las potencialidades epistémicas y argumentativas de la escritura colaborativa, que implica tanto la interacción sistemática entre los pares tesis, tutores y expertos, como la participación genuina en las prácticas académicas de la comunidad disciplinar, teniendo presente que el doctorando es una voz que puede y debe aportar de manera activa a la producción de conocimiento en el campo disciplinar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8), 905-916.
- Álvarez, G. y Difabio, H. (2017). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles Educativos*, 39(155), 51-67.
- Alvira, R. (2016). The impact of oral and written feedback on efl writers with the use of screencasts. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 79-92.
- Arnoux, E. N. de (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura del trabajo de tesis. *RLA*, 44(1), 95-118.
- Arnoux, E. N. de (2009). Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa oral de la tesis. En E.N. de Arnoux (Dir.). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (pp. 143-168). Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos editor.

- Arnoux, E. N. de (2010). Los trabajos finales en las carreras de postgrado: el proceso de escritura. En N. Mainero y C. Mazzola (Eds.). *Los postgrados en Educación Superior en Argentina y Latinoamérica*. San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria (Universidad Nacional de San Luis).
- Arnoux, E. N. de (2012). La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. En A. Vázquez, M. Novo, I. Jakob y L. Pelizza (Comps.). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 25-40). Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, subsección Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Bazerman, C. y Graham, S. (2017). Taking the long view on writing. *Research in the Teaching of English*, 51(3), 351-360.
- Bolívar, A. (2005). Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en Humanidades. *Signo y Señal*, 14, 67-92.
- Bruffee, K. (1998). *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. London, England: The John Hopkins University Press.
- Carlino, P. (2008). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento. Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior, Bogotá. Recuperado de: <http://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/ponencia/paula-carlino-desafios-para-hacer-una-tesis-deposgrado-breve-2008pdf-Wx7q8 articulo.pdf>
- Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. En E.N. de Arnoux (Dir.). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (pp. 227-246). Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos editor.
- Carlino, P. (2012). Helping Doctoral Students of Education to Face Writing and Emotional Challenges in Identity Transition. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.). *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 217-234). Bingley, Inglaterra : Emerald Group Publishing Limited.
- Castelló, M. (2016). Escribir artículos de investigación. Aprender a desarrollar la voz y la identidad del investigador novel. En G. Bañales, M. Castelló y N. Vega López (Eds.). *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior. Propuestas educativas basada en la investigación* (pp. 209-232). México, DF: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Castelló, M., González, D. y Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista española de Pedagogía*, 247, 521-537.

- Castelló, M. & Iñesta, A. (2012). Texts as artifacts-in activity: Developing authorial identity and academic voice in writing academic research papers. In M. Castelló & C. Donahue (Eds.). *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 179-200). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Castello, M.; Iñesta, A. y Corcelles, M. (2013). Learning to write a research article: Ph.D. students' transitions toward disciplinary writing regulation. *Research in the Teaching of English*, 47(4), 442–477.
- Chois, P. y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259.
- Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Jornaler@s, Revista científica de estudios literarios y lingüísticos* 3(3), 154-164.
- 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.
- Corcelles, M.; Castelló, M. y Mayoral, M. (2016). El desarrollo de la voz del escritor: argumentar en los estudios de postgrado. En I. Ballano e I. Muñoz (Eds.). *La escritura académica en las universidades españolas* (pp. 115-131). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. París, Francia: Presses Universitaires.
- Crene, P. y Lea, M. (2000). *Escribir en la universidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Dysthe, O. (2012). Multivoiced Classrooms in Higher Education Academic Writing. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.). *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 201-215). United Kingdom: Emerald Group.
- Emeren, F. van (2011). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse*. Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins Publishing.
- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. En U. Flick; E. von Kardoff y I. Steinke (Eds.). *A Companion to Qualitative Research* (pp. 178-183). Thousand Oaks, EE.UU: Sage.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365- 87.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- García-Yeste, M. (2013). Electronic Feedback: Pedagogical Considerations for the Implementation of Software. *The EuroCALL Review*, 21(2), 1-6.

- Inouye, K. & McAlpine, L. (2019). Developing academic identity: A review of the literature on doctoral writing and feedback. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 1-31.
- Järvela, S.; Volet, S. & Järvenoja, H. (2010). Research on Motivation in Collaborative Learning: Moving Beyond the Cognitive-Situative Divide and Combining Individual and Social Processes. *Educational Psychologist*, 45(1), 15-27.
- Kamler, B. & Thomson, P. (2014). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*, (2nd Ed.). New York, NY: Taylor and Francis.
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18(4), 417-427.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leitão, S. (2007). La dimensión epistémica de la argumentación. En E. Kronmüller y C. Cornejo (Eds.). *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica* (pp. 5-32). Santiago de Chile, Chile: J.Sáez.
- McAllister, C. (2005). Collaborative writing groups in the college classroom. En T. Kostouli, (Ed.). *Writing in Context(s) Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural settings* (pp. 207-227). USA: Springer.
- Maxwell, J. (2012). *A Realist Approach for Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Molina, M.E. y Padilla, C. (2015). Prácticas de argumentación escrita en dos disciplinas universitarias: dimensiones y potencialidades epistémicas. En S. Pérez (Coord.). *Actas de las III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina* (pp. 443-450), Buenos Aires, Argentina: UNQui y ALEDar.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Nicol, D.; Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- Nothstein, S. y Valente, E. (2016). La producción de escritos en postgrados internacionales. La incidencia de las tradiciones académicas en la apropiación y producción de saberes. *Signos* 49(1), 127-148.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 31-57.

- Padilla, C. (2016). Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de postgrado: géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 165-196.
- Padilla, C. y Lopez, E. (2018). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de Humanidades: comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52, 100.
- Pardo, M. y Castelló, M. (2016). Teaching writing for learning at university: a proposal based on collaborative review. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 39, 560-591.
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares. *Signos*, 40(64), 405-430.
- Plantin, C. (2007). Argumentation Studies and Discourse Analysis. En Teun van Dijk (Ed.). *Discourse Studies* (pp. 277-301). London, England: Sage Publications.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of Writing. In C. McArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbooks of Writing Research* (pp. 54-65). New York, USA: The Guilford Press.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp.111-128), Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1983). The Development of Evaluation, Diagnostic and Remedial Capabilities in Children's Composing. En M. Martlew (Dir.). *The psychology of written language, Development and educational perspectives* (pp. 67-96). Chichester, Inglaterra: John Wiley and Sons.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Tapia-Ladino, M. (2014). Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica. *Onomázein*, 30, 254-268.
- Toulmin, S. (2001). *Return to Reason*. Cambridge, MA, EE.UU: Harvard University Press.
- Valente, E. (2016). Reescritura, reflexión teórica y argumentación en el nivel de posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 135-164.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

¹ Constanza Padilla es Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT, Argentina). Profesora Titular de “Lengua Española I”, “Taller de comprensión y producción textual” y “Psicolingüística” (UNT). Investigadora Independiente del CONICET y vicedirectora del INVELEC (Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura, unidad ejecutora CONICET-UNT). Representante de la subsección Tucumán de la cátedra UNESCO. Directora del Doctorado en Letras de la UNT. Línea de investigación: lectura, escritura y argumentación en los diferentes niveles educativos. Correo electrónico: padillaconstanza@gmail.com.

² Esta articulación teórica es congruente con perspectivas emergentes sobre la regulación de la escritura, como socialmente compartida y situada (Järvelä, Volet & Järvelä, 2010; Dysthe, 2012; Castelló, González & Iñesta, 2010), que postulan que, si bien los escritores regulan su escritura en comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991), mediante la revisión colaborativa, la regulación en sí misma es individual, aunque articulada con esta construcción compartida

³ Entendemos los CEDs como ‘géneros pedagógicos’ cuyo propósito es lograr otro género (Tapia-Ladino, 2014), en este caso, la tesis doctoral. Son textos mayormente breves, referidos a cuestiones de ‘foco’ (estructura textual, contenido y aspectos normativos) y de ‘modo’ (actos directos e indirectos; modos enunciativos). Para más detalles sobre esta clasificación ver Padilla y Lopez (2018).

⁴ Se realizan estas distinciones, a partir de la reinterpretación de la tríada clásica *logos*, *pathos* y *ethos*, y de los aportes de las perspectivas lógicas, retóricas y dialécticas de la argumentación. Para una revisión de estas nociones y líneas (Plantin, 2007).

⁵ Este concepto reformula el de ‘interiorización’ (Vygotsky, 1979), ya que busca destacar que los procesos sociales e individuales se producen en forma simultánea. Por ello, se enfatiza que la apropiación se da en la propia participación, al mismo tiempo que el individuo cambia para involucrarse en la situación.

⁶ Los nombres son ficticios para preservar la confidencialidad de la investigación.

⁷ En el caso de la Argentina, por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) y por las universidades nacionales.

⁸ Otra investigación realizada en una Maestría, con estudiantes argentinos y procedentes de otros países latinoamericanos, también puso de manifiesto la presencia de diferentes ‘tradiciones académicas’ en el modo de escribir monografías, destacando el estilo más ensayístico de los extranjeros, con respecto a los argentinos (Nothstein y Valente, 2016).