



**EL GÉNERO PONENCIA EN LOS NIVELES DE GRADO Y POSGRADO. ANÁLISIS
CONTRASTIVO DE PRODUCCIONES DE DOS COMUNIDADES DISCURSIVAS**

**THE GENDER PRESENTATION IN THE LEVELS OF DEGREE AND POSTGRADUATE.
CONTRASTIVE ANALYSIS OF PRODUCTIONS OF TWO DISCURSIVE
COMMUNITIES**

Esther A. López¹

Estherlopez115@yahoo.com.ar

Julio C. Sal Paz²

jsalpaz@gmail.com

INVELEC-CONICET

Universidad Nacional de Tucumán
Argentina

Resumen

El dominio de la 'escritura académica' implica la adquisición y el desarrollo de diferentes herramientas que posibilitan el empleo adecuado y adaptado a situaciones particulares de los géneros discursivos propios de los ámbitos científico, académico y universitario. Esto permite a los sujetos inscribirse como miembros activos de una comunidad de práctica en la que se produce, circula y se socializa el conocimiento, a través de convenciones (lingüísticas, retóricas y discursivas). El presente trabajo contrasta la producción de ponencias en dos grupos de estudiantes, grado y posgrado, respectivamente, a fin de indagar, por un lado, el nivel de adecuación a la estructura retórico funcional del género (Sánchez Upegui, 2016) 'Resumen, Introducción, Metodología, Resultados, Discusión y Conclusión' (RIMRDyC) y, por el otro, la inclusión de movimientos del modelo *Create a Research Space* (CARS), propuesto por Swales (1990) en las introducciones. El corpus está conformado por dos conjuntos de seis ponencias del área de las ciencias del lenguaje, seleccionadas de forma aleatoria. Las primeras fueron elaboradas grupalmente por estudiantes de primer año de una carrera de Letras como parte de un proceso tutorial; las segundas, presentadas por alumnos de posgrado como trabajo final individual para lograr la aprobación de un seminario. Los resultados obtenidos indican que el

grupo de posgrado alcanzó un menor nivel de adecuación al género solicitado, respecto al de nivel de grado. Contar con la guía del docente en las distintas etapas del proceso de escritura habría garantizado a este último una elevada asimilación de la superestructura de la clase textual.

Palabras clave: Escritura académica - Ponencia - Nivel de grado - Nivel de posgrado - Estrategias de producción

Abstract

The domain of 'academic writing' implies the acquisition and development of different tools that enable the use appropriate and adapted to particular situations of the discursive genres of the scientific, academic and university fields. Its domain allows subjects to register as active members of a community of practice in which knowledge is produced, circulated and socialized, through conventions (linguistic, rhetorical and discursive). The present work contrasts the production of papers in two groups of students, graduate and postgraduate, respectively, in order to investigate, on the one hand, the level of adaptation to the functional rhetorical structure of the genre (Sánchez Upegui, 2016) 'Resume, Introduction, Methodology, Results, Discussion and Conclusion' (RIMRDyC) and, on the other, the inclusion of movements of the 'Create a Research Space' model (CARS), proposed by Swales (1990), in the introductions. The corpus is made up of two sets of 6 papers from the area of language sciences, selected at random. The first ones were elaborated in groups by first-year students of a career in Linguistics as part of a tutorial process; the second, presented by graduate students as individual final work to obtain the approval of a seminar. The results obtained indicate that the postgraduate group achieved a lower level of adaptation to the requested gender, with respect to the grade level. Having the guidance of the teacher in the different stages of the writing process would have guaranteed high assimilation of the superstructure of the textual class.

Keywords: Academic writing - Presentation - Grade level - Graduate level

Recepción: 06-03-2019

Aceptación: 18-06-2019

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas numerosas investigaciones han enfatizado la importancia del aprendizaje de la escritura en contextos académicos, tanto en el nivel de grado como en el de posgrado. En consecuencia, se han implementado diferentes dispositivos didácticos centrados en su enseñanza, a partir de dos postulados básicos derivados de trabajos empíricos. Por un lado, la certeza de que el proceso de producción textual contribuye de manera decisiva en el aprendizaje disciplinar, dado que la escritura constituye una herramienta de alto poder epistémico y, por el otro, la constatación de que cada disciplina impone modos propios de escritura, que se traducen en géneros académicos particulares, elaborados sobre la base de diferentes convenciones retóricas. De ahí que el dominio de estos recursos discursivos específicos requiera de una enseñanza explícita debido a que, como el rol de estudiante supone el ingreso a una comunidad discursiva nueva, los docentes de cada disciplina son quienes deben iniciarlos en el empleo de las clases textuales constitutivas del área. Por estos motivos, diferentes universidades vienen desarrollando acciones tendientes a enseñar a los alumnos a escribir una diversidad de géneros tales como: reseñas, ponencias, protocolos, planes o proyectos de investigación, tesinas, entre otros; contemplando las particularidades de la escritura académica, en general, y las especificidades disciplinares, en particular.

En relación con las propuestas de enseñanza de la escritura académica en el nivel de grado, varios de los estudios recabados se centran en la producción de un 'artículo de investigación/científico' como un modo de insertar, paulatinamente, a los estudiantes en el ámbito de la comunidad discursiva de pertenencia (Bezerra, 2015; Kuteeva y Negretti, 2016). Este género, a menudo, también asume la forma de 'trabajo final de grado', cuyo modelo retórico discursivo se observa en Venegas, Zamora y Galdames (2016). Es decir, su escritura sirve para acreditar la culminación de una carrera universitaria (Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013; Ferraris y Hernández Uribe, 2015; Corcelles, Cano, Mayoral y Castelló, 2017). En este se percibe una retroalimentación positiva generada por los comentarios escritos del director en la presentación de los avances parciales. Estas intervenciones están destinadas a adecuar la construcción de los borradores al modelo canónico 'tesis' (Tapia Ladino, Arancibia Gutiérrez y Correa Pérez, 2016; Tapia Ladino, Correa Pérez y Arancibia Gutiérrez, 2018). En otro caso, la iniciación en la escritura académica se plantea a partir del desafío de elaborar una 'ponencia' en el primer año universitario (Padilla, Douglas y Lopez, 2011a y 2014; Padilla, 2012; Lopez, 2016) o un 'ensayo argumentativo' (Salamanca Solís, 2014; Bañales y Vega, 2016). Un conjunto de investigaciones plantean experiencias áulicas cuyo objetivo es la realización de 'reseñas críticas' (Alzari, 2012; Mostacero, 2013; Sal Paz y Maldonado, 2017 y 2018a, Romero González, 2019) o el reto de incursionar en el análisis de corpus, a través de la escritura de un 'trabajo final de asignatura' (Sal Paz y Maldonado, 2018b), de 'monografías'

(Navarro y Moris, 2012; Álvarez Álvarez y Velasco Luzuriaga, 2016) o de 'reportes de investigación documental' empleando herramientas digitales participativas como las wikis (Velasco Zárate, 2018). En la bibliografía cotejada prima la formulación de un trayecto didáctico instrumentado en el tiempo, en el que la producción estudiantil se monitorea y se sostiene mediante el desarrollo tutorial a cargo de un docente que guía el proceso de escritura y en el que se valora positivamente la revisión colaborativa, docente-estudiantes o entre pares.

Respecto a la escritura en el nivel de posgrado, el interés deriva de la comprobación, a nivel nacional e internacional, de los bajos porcentajes de culminación de las carreras de maestría o doctorado, hecho que evidencia las dificultades de los alumnos para alcanzar la concreción de sus tesis. Ahora bien, afrontar este desafío es, con frecuencia, mayor en el área de las ciencias sociales y se vincula con la incapacidad de sustentar, en el largo plazo, las tareas de escritura, ya sea por obstáculos económicos, afectivos o académicos (Carlino, 2008). En este sentido, algunos especialistas advierten como posibles causas de este diagnóstico la ausencia de una enseñanza explícita de la escritura académica en los programas de posgrado y el carácter solitario que implica el proceso de construcción del género (Vargas, 2016). Para suplir estas limitaciones de la formación y con el objeto de mejorar los índices de finalización de tesis de maestría y doctorado, las respuestas han estado orientadas al diseño de proyectos didácticos (Arnoux, 2008) -como la implementación de grupos de escritura en el nivel para compartir borradores (Colombo, 2017) o la interacción presencial o virtual para propiciar reflexiones metalingüísticas (Álvarez y Difabio, 2017)- y a la planificación y ejecución de seminarios de escritura, obligatorios o electivos, en alguna instancia de las carreras (Cardoso, 2014). Estos se han centrado tanto en el proceso mismo de producción de los estudiantes de posgrado como en las percepciones experimentadas por los participantes durante el trayecto de formación, en el que erigen su identidad asociada a su rol de maestrandos o doctorandos, pertenecientes a un campo disciplinar específico y a una comunidad discursiva determinada (Kaufhold, 2017). Los trabajos relevados señalan la existencia de propuestas de elaboración de diferentes géneros académicos. Así, por ejemplo, en un seminario de escritura de tesis en educación, la consigna se centraba en la realización de un 'resumen para una disertación' y de un 'documento para exponer una conferencia', cuyas revisiones debían contar con la dinámica de lectura entre pares (Carlino, 2012). Por su parte, en el marco de un taller para ayudar a los asistentes a escribir sus primeros 'artículos de investigación' en psicología, el objetivo consistía en contribuir con el logro del proceso de autorregulación de la escritura (Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013; Cruz Martínez, 2014; Castelló, 2016). Asimismo, en un estudio de caso con doctorandos canadienses se examinaron los intentos de publicación en revistas de especialidad y las dificultades detectadas, relacionadas con las convenciones discursivas de la disciplina,

tales como, las funciones retóricas de las diferentes secciones de esta clase textual (Habibie, 2015). En un curso de producción de géneros académicos, impartido en el contexto de una maestría, se ofrecieron tutorías personalizadas para auxiliar, conceptual y emocionalmente, a los estudiantes en la tarea de escritura de sus respectivas 'tesis' (González Pinzón, 2016). En la misma línea, pero destinado a doctorandos de diferentes programas, Difabio y Álvarez (2017) demuestran la operatividad de los talleres virtuales para propiciar el aprendizaje colaborativo en torno a la elaboración de avances de 'capítulos de tesis'. Otra publicación esboza la sustanciación de una secuencia didáctica cuya finalidad era que los alumnos de posgrado efectuaran una 'revisión de la literatura' en relación con los problemas de investigación delimitados (Bañales, Castelló y Vega, 2016). Por último, algunos trabajos exploran la producción de 'monografías' en maestrías de ciencias sociales (Di Stefano, 2008) o de 'ponencias' en seminarios de escritura (Bermúdez, 2008; García Negroni, 2009; Álvarez Álvarez, Velasco Luzuriaga y Boillos Pereira, 2016).

Como se desprende del panorama efectuado, existe bibliografía especializada que aborda la escritura académica de diferentes géneros tanto en el grado como en el posgrado. Si bien se señalan las características y/o las dificultades del proceso de construcción de estos escritos, es escasa aún la documentación que examine de forma contrastiva la realización de estas clases textuales o de alguna de sus secciones en ambos niveles educativos, como los casos representados por el estudio de Zamora y Venegas (2013) sobre tesis de licenciatura y maestría de lingüística y filosofía, quienes indagan, desde una perspectiva estructural y funcional, su superestructura y propósitos comunicativos; el trabajo de Meza y Sabaj (2016) sobre tesis de licenciatura, maestría y doctorado del ámbito de las ciencias del lenguaje producidas en Chile, donde analizan las funciones discursivas del consenso y el disenso; el capítulo de Aguilar González y Fregoso Peralta (2016) sobre el apartado 'estado de conocimiento', en el que se compara su incidencia en los avances de investigación de doctorandos y en las tesis de graduados del ámbito de carreras de formación docente en México; la tesis de maestría de Gallegos Pérez (2017), en la que se describen patrones de variación en la estructura de movimientos retóricos de trabajos finales de grado y posgrado en México del área de antropología o el artículo de Navarro y Caldas Simões (2019), que contrasta la estructura genérica de tesis de ingeniería eléctrica, a partir de las variables lengua (español y portugués) y nivel educativo (tercero y cuarto).

Este recorrido, sin pretensiones de exhaustividad, por algunas experiencias comparadas latinoamericanas recientes sobre clases textuales, nos posibilita demostrar que existe un vacío de conocimiento en torno a las similitudes y diferencias observables en la 'ponencia' producida en los estudios de grado y posgrado. En este sentido, destacamos, sin desconocer su complejidad, la riqueza de este género como dispositivo de iniciación

a la investigación, en la esfera de las culturas disciplinares, puesto que, en innumerables ocasiones, se convierte en germen de artículos científicos que requieren para su concreción de mayor experticia y estos, a su vez, en material constituyente de tesis en desarrollo.

Por las razones expuestas, en este trabajo exploramos ponencias elaboradas por dos grupos de estudiantes, uno de grado y el otro de posgrado, pertenecientes a contextos diferentes del noroeste argentino. En el primer caso, se trata de ingresantes a la carrera de Letras que participaron de un proceso tutorial de producción de esta clase textual, mientras que en el segundo, de alumnos de una maestría en Ciencias del Lenguaje que concurrieron a un seminario de escritura académica en el que debían presentar una ponencia para acreditar el trayecto.

En relación con lo enunciado, nos hemos planteado los siguientes objetivos: 1. Determinar el grado de adecuación de las producciones estudiantiles de ambos niveles a la estructura retórico funcional del género RIMRDyC (Sánchez Upegui, 2016). 2. Observar qué movimientos del modelo CARS propuesto por Swales (1990) incluyen estos grupos en sus introducciones (delimitar el territorio, establecer el centro y ocupar el nicho). 3. Comparar, en términos de similitudes y diferencias, los textos elaborados por los dos colectivos.

Para llevar a cabo la investigación, partimos de la hipótesis de que, si bien ambas comunidades discursivas recibieron el mismo *input* (idéntica consigna de trabajo e iguales lineamientos teóricos para su elaboración), los estudiantes de grado, por el hecho de haber participado de un proceso de acompañamiento tutorial, lograron producciones con mayor grado de adecuación al género que los alumnos de posgrado, quienes prepararon las ponencias sin el andamiaje de esta experiencia de alfabetización académica.

1. Marco teórico

Los géneros académicos de formación representan, desde la perspectiva de la Nueva Retórica (Bazerman, 1994) y desde el enfoque de la Enseñanza de Lenguas con Fines Específicos (Swales, 1990; Bhatia, 1993) acciones sociales relacionadas a contextos particulares; es decir, suponen la existencia de propósitos comunicativos concretos que son reconocidos por los miembros de la comunidad discursiva que los emplea. En este sentido, el género 'ponencia', al que consideramos un dispositivo de iniciación a la escritura académica de investigación, a diferencia del 'artículo científico', es un texto escrito para ser leído o presentado ante una audiencia de expertos o pares con la finalidad de informar, actualizar y discutir conocimientos sobre una temática determinada. Por esta razón, responde a condicionantes del registro escrito pero, a la vez, incorpora

algunas características propias de la oralidad. Finalmente, conforma una constelación genérica con el resumen que le precede y con la versión escrita que se presenta para su publicación en las actas de la reunión científica que le dio origen (Duo de Brottier, 2005).

Para examinar el grado de adecuación al género 'ponencia', presente en las producciones de ambos grupos de estudiantes, partimos de la estructura canónica institucionalizada desde 1962 por la UNESCO para el artículo científico (Sánchez Upegui, 2016), integrada por las secciones 'Resumen', 'Introducción', 'Métodos', 'Resultados', 'Discusión' y 'Conclusiones' (RIMRDyC) y apreciamos, también, la presencia del apartado 'Bibliografía' con sus convenciones de citación (Moyano, 2000).

Asimismo, y en correlación con esta propuesta, tendremos en cuenta las cuatro partes retóricas planteadas por Weinrich (1995, citado en Ciapuscio, 2009) para toda investigación, de forma independiente a las diferencias disciplinares específicas que puedan observarse en estas: el estado del conocimiento sobre el tema; el trabajo propio; la discusión de los resultados y el panorama abierto para indagaciones futuras. Cada una de estas unidades se corresponde con un determinado 'valor de verdad', a saber: la primera, con la de 'referencia', que involucra la presentación de los antecedentes de manera honesta; la segunda, con la de 'protocolo', que supone realizar el informe de los resultados sin falsearlos; la tercera, con la de 'diálogo', que implica anticiparse mediante la dimensión dialéctica de la argumentación a las posibles objeciones que podrían suscitar a partir de los resultados; por último, la cuarta se vincula con la de 'orientación o comunicativa', tarea fundamental del quehacer científico y del texto como producto de esa actividad.

Tabla 1

Paralelismo entre las propuestas de Moyano (2000) y Weinrich (1995)

Introducción	Metodología	Resultados	Discusión	Conclusiones
Estado de conocimiento sobre el tema ³ Verdad de referencia	Trabajo propio Verdad de protocolo		Discusión de los resultados Verdad de diálogo	Panorama para indagaciones futuras Verdad comunicativa

Fuente: elaboración propia.

Dados los límites del trabajo, en esta oportunidad nos limitaremos a examinar en las ponencias la presencia de los distintos apartados, prestando especial atención a la sección 'introducción', a fin de constatar en qué medida los alumnos de grado y de posgrado han podido apropiarse del modelo CARS de Swales (1990), constituido por tres movimientos logrados a través de una serie de pasos optativos. Al respecto, recordemos que los 'movimientos', 'movidas' o 'moves' son unidades retórico-funcionales que

contribuyen con el cumplimiento de los propósitos comunicativos locales del enunciador-investigador, centrales para la realización del género discursivo. Así, en primer lugar, en la introducción de una ponencia deberíamos ‘delimitar el territorio’ (M1), lo que implica afirmar la centralidad de un problema de investigación, efectuar una presentación general del tema y revisar antecedentes. En segundo lugar, tendríamos que ‘establecer el centro’ (M2), lo que supone escoger entre continuar con una tradición o proponer una postura contraria, indicar una brecha o laguna de conocimiento y/o formular preguntas o hipótesis. Por último, ‘ocupar el nicho’ (M3) encarna la explicitación de los propósitos u objetivos del trabajo y la indicación de su estructura. Como vemos, se parte de un nivel de generalización en el primer movimiento para alcanzar un mayor grado de precisión con el tercero.

2. Marco metodológico

El corpus de nuestra investigación fue proporcionado digitalmente por un mismo docente, a cargo por una parte, de una comisión práctica de una asignatura de grado en la que se desarrolla un programa de alfabetización académica y, por la otra, de un curso de escritura en el nivel de posgrado. Está constituido por dos conjuntos de 6 ponencias, seleccionadas de forma aleatoria de un total de 25 para cada caso. Las primeras, que incluyen las versiones finales con sus respectivos borradores (38 textos intermedios), fueron elaboradas por grupos de estudiantes (5 miembros en promedio) de primer año de la carrera de letras de una universidad del noroeste argentino durante un proceso tutorial llevado a cabo en el segundo cuatrimestre del año 2018. Las segundas, por su parte, son producciones individuales de alumnos de posgrado presentadas como trabajo final para lograr la aprobación de un seminario, dictado en 2018, en el marco de una maestría en ciencias del lenguaje ofrecida por otra universidad del NOA.

Tabla 2

Constitución y características del corpus

Género	Carácter	Área disciplinar	Universo	Corpus
Ponencia de grado	Grupal (5 integrantes)	Ciencias del lenguaje	25	6 (38 versiones borradores)
Ponencia de posgrado	Individual	Ciencias del lenguaje	25	6

Fuente: elaboración propia.

Realizaremos un análisis cualitativo contrastivo de las ponencias procurando determinar, por un lado, en qué medida las versiones finales de ambos grupos responden a la estructura canónica 'IMRDyC', por el otro, si en el apartado 'Introducción' se configuran los movimientos planteados por Swales (1990) de 'delimitación del territorio', 'establecimiento del centro' y 'ocupación del nicho'.

En el primer caso, la comparación se efectuó entre el trabajo entregado por los estudiantes de posgrado para lograr la aprobación del seminario de maestría y las presentaciones finales a las que arribaron los alumnos de grado que participaron de un proceso tutorial de elaboración de la clase textual 'ponencia'. En el segundo caso, se confrontaron la primera y última versión de los estudiantes de grado, con la producción final de los de posgrado, cuya capacitación no contemplaba la socialización de textos intermedios al no tratarse de un taller de escritura académica. Ambos subconjuntos recibieron el mismo *input* y contaron con plazos similares para la elaboración del género.

2.1. Contextos de realización de la tarea

Los estudiantes de grado, cuyas producciones se analizan en este trabajo, han participado de un programa de escritura académica que se viene desarrollando ininterrumpidamente desde el año 2005, en el marco de una asignatura curricular anual obligatoria del área lingüística. Tiene como objetivo lograr que los ingresantes, que llegan a la universidad con diferentes trayectorias escolares, al terminar el primer año de carrera, produzcan una ponencia, preferentemente grupal (con 5 estudiantes como máximo), en la que articulen teoría y empiria en relación con las instancias lógica, metodológica y retórica comunicativa de la investigación científica. Para ello, atraviesan un proceso de escritura provisoria de textos intermedios hasta alcanzar una versión definitiva que es expuesta en unas jornadas estudiantiles abiertas a toda la comunidad universitaria. Este proceso comienza en el segundo cuatrimestre con la elección por parte de los alumnos de una hipotética clase textual de su interés⁴, que deben describir a partir de sus particularidades y de la percepción de los usuarios, -es decir de quienes los comprenden y producen en la práctica- para demostrar los motivos por los cuales la conciben como tal. A nivel teórico y como recurso de andamiaje, se ofrecen y analizan en la asignatura textos ejemplares -ponencias y artículos científicos- que contemplan la clásica estructura IMRDyC. Además de estas 'partes canónicas' (Ciapuscio y Otañi, 2002), el material seleccionado responde a los 'movimientos retóricos' (Swales, 1990). Los trabajos de investigación escogidos como modelos para internalizar la estructura de una ponencia (partes canónicas con sus diferentes movimientos retóricos) tematizan la lectura y la escritura en distintas culturas académicas; es decir, son géneros disciplinares, cuya intención es problematizar acerca de las tradiciones y matrices que le dan sustento para que, al momento de asumirse como escritores-investigadores, los alumnos puedan posicionarse como productores

legítimos y dar cuenta del proceso de investigación llevado a cabo con adecuación a los modos convencionales de escritura de su comunidad de pertenencia⁵.

Como el proceso de escritura se desarrolla bajo un régimen tutorial, cada semana se fijan plazos de entrega de una parte canónica del trabajo hasta lograr una primera versión preliminar completa; es decir, en una primera instancia, se solicita a los grupos elaborar la 'Introducción'. El tutor, por medio de la opción 'insertar comentario de Word', efectúa sugerencias y correcciones (retóricas, ortográficas, de adecuación al registro académico y al género, entre otras) que envía a los integrantes, quienes tienen luego la posibilidad de consultar de manera presencial las observaciones recibidas a fin de canalizar los cambios en la producción de un nuevo avance que debe incluir el apartado siguiente 'Metodología', y así sucesivamente hasta llegar a la versión borrador integral. Si bien existe un itinerario y un cronograma previamente estipulados, el trayecto es flexible y va adaptándose a las necesidades de cada grupo de alumnos.

En relación con los estudiantes de posgrado, el seminario que cursaron versó, a nivel teórico, sobre la comprensión y la producción de textos narrativos, expositivos y argumentativos, del ámbito cotidiano y académico. En este sentido, se abordaron en clases los géneros 'artículo de investigación' y 'ponencia'. Los participantes fueron instrumentados de igual manera que los alumnos de grado. Como consigna de evaluación para aprobar la capacitación se solicitó la elaboración de una ponencia que examinara empíricamente los temas dados y que fuera ideada para ser expuesta en alguna reunión científica de la especialidad.

Si bien el contexto de la tarea varió significativamente en ambas propuestas -se corrigió todo el proceso de escritura del texto, en el primer caso, mientras solo se calificó el producto final, en el segundo- los tiempos otorgados para llegar a la versión definitiva fueron idénticos (tres meses). Los estudiantes de grado llevaron a cabo la labor desde septiembre y hasta diciembre de 2018, en tanto que los alumnos de posgrado contaron con 90 días para la entrega del trabajo.

3. Resultados

A continuación se presentan los resultados de la investigación. En primer lugar, observaremos en qué medida ambos grupos de estudiantes internalizaron o no la estructura canónica del género en el campo de las ciencias del lenguaje para luego determinar qué movimientos retóricos emplearon en el apartado introducción de sus producciones.

3.1. Ponencias de alumnos de grado

En relación con las secciones del modelo IMRDyC, añadimos la consideración del apartado 'Bibliografía', del que nos interesa examinar la adecuación a las convenciones de citado, la variedad del material seleccionado y la cantidad de textos incluidos.

Tabla 3

Secciones canónicas presentes en las ponencias de grado

Ponencias de Grado	Secciones canónicas					
	Introducción	Metodología	Resultados	Discusión	Conclusiones	Bibliografía
PG1	X	X	X	X	X	9
PG2	X	X	x	X	X	7
PG3	X	X	X	X*	X	11
PG4	X	X	X	X	X	9*
PG5	X	X	X	X	X	10*
PG6	X	X	X	X*	X	12

Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse, el conjunto de ponencias respeta el esquema estructural del género con sus apartados constitutivos. Esto porque los diferentes equipos de trabajo fueron puliendo sus escritos durante el proceso de producción textual, adaptando los segmentos, a partir del andamiaje propiciado por las intervenciones del tutor. Merece destacarse que las diferentes secciones contemplan las partes retóricas postuladas por Weinrich (1995, citado en Ciapuscio, 2009). Así, la 'Introducción' da cuenta someramente del estado de conocimiento sobre el tema, con la mención de por lo menos tres antecedentes; la 'Metodología' expone los lineamientos del trabajo con los criterios de delimitación de los corpus y las técnicas de interpretación de los datos (marco teórico); los 'Resultados' se presentan de forma convincente mediante recursos gráficos y similar desarrollo; la 'Discusión' confronta los alcances del estudio con referentes que abordaron el problema; por último, las conclusiones retoman los aspectos tratados en el cuerpo e, incluso, en algunos casos, indican modos de continuar con las indagaciones. En cuanto a la 'Bibliografía', oscila entre 9 y 12 entradas con predominancia de artículos científicos en su conformación. Las normas de citación han sido mayormente contempladas, salvo en las PG4 y 5, donde se advierte ausencia del rango de páginas en algunos de los trabajos consultados.

Por su parte, en lo referente al contenido global de la sección 'Introducción', nos atañe averiguar si los alumnos de grado pudieron internalizar en sus producciones, desde el inicio o al culminar el proceso de escritura, los movimientos y pasos retóricos propuesto por Swales (1990), sondeo que se sistematiza en la *Tabla 4*.

Tabla 4

Movidas retóricas presentes en la sección introducción de las ponencias de grado

Ponencias de Grado (PG)	Movimientos de la Introducción - Modelo CARS (Swales, 1990)					
	M1 (Delimitación del territorio)		M2 (Establecimiento del centro)		M3 (Ocupación del nicho)	
	Borrador 1	Versión final	Borrador 1	Versión final	Borrador 1	Versión final
PG1	X	X	-	X	X	X
PG2	X*	X	-	X	X	X
PG3	X	X	X	X	-	X
PG4	X	X	-	X	X	X
PG5	X	X	X	X	X	X
PG6	X	X	X	X	X	X

Fuente: elaboración propia.

La lectura de los datos ofrecidos nos posibilita afirmar que la mediación y el monitoreo del proceso de producción efectuados sistemáticamente por el tutor han actuado como un factor determinante para coadyuvar con la concreción de textos canónicos. Si observamos con atención la información presentada, se percibe que la totalidad de las PGF ha logrado implementar en el cuerpo del apartado introductorio los tres movimientos retóricos del modelo CARS, aunque, originalmente, algunos de los borradores preliminares no reflejaban su presencia. En efecto, las ponencias finales han subsanado diferentes omisiones e inadecuaciones genéricas, principalmente vinculadas con el establecimiento del centro (PBG1, 2 y 4). Finalmente, debemos enunciar que, en líneas generales, los 6 trabajos asumieron el esquema retórico desde el comienzo del proceso de elaboración.

Tabla 5

Secciones canónicas presentes en las ponencias de posgrado

Ponencias de Posgrado	Secciones Canónicas					
	Introducción	Metodología	Resultados	Discusión	Conclusiones	Bibliografía
PP1	X (PP)	-	X	-	X (RF)	5
PP2	X	X	X	-	X	3
PP3	X	-	-	-	X	7
PP4	X	X	-	-	X	6
PP5	X	X	X	X*	X	5
PP6	X	X*	X*	-	X	4

Fuente: elaboración propia.

En la *Tabla 5* puede observarse que todas las ponencias de este subgrupo poseen 'Introducción', ya sea bajo este subtítulo u otro que actúa como sustituto semántico (Punto de partida) en la PP1. En cuanto a la 'Metodología', 4 casos ostentan esta sección, pero solo en 3 de ellos el apartado se condice con el contenido puesto que en PP6 se da cuenta de lo que podríamos denominar un pseudoestado de la cuestión, un relevamiento de textos a modo de listado. En 2 de las PP (1 y 3), no se menciona este epígrafe ni se aborda con otra etiqueta equiparable. Respecto a los 'Resultados', 4 refieren el segmento, aunque no todas con el mismo nivel de profundidad y pertinencia, dado que en un caso (PP6), con este nombre se alude a la metodología empleada en la investigación. En las 2 PP restantes (3 y 4) no se desarrolla este apartado. En lo que concierne a la sección *Discusión*, solo la PP5 la refleja explícitamente en el escrito, pero el contenido que se enuncia no guarda relación con lo que es esperable hallar en esta (PP5). Por su parte, todos los trabajos del corpus incluyen 'Conclusiones' apropiadas. Finalmente, el apartado 'Bibliografía' se manifiesta en las 6 PP, aunque su incorporación en el esquema estructural del género se realiza con diferentes niveles de experticia, ya que no siempre se utilizan adecuadamente las normas de citado (PP2, 3, 5 y 6), ni se respeta el orden alfabético (PP2). Esto, a pesar de que, durante el seminario, los maestrandos fueron instrumentados especialmente sobre este punto. En cuanto a la naturaleza del material consignado, en general, se trata de libros o capítulos de obras colectivas y, en menor medida, de artículos de revistas. Con respecto a la cantidad de entradas resulta en todos los ejemplos analizados muy limitada. La ponencia con mayor número de textos es la PP3 que contabiliza un total de 7 referencias.

Ahora bien, en lo que concierne al contenido global de la sección 'Introducción', nos incumbe señalar si los alumnos pudieron configurar en estas los movimientos del modelo CARS, información que esbozamos en la *Tabla 6*.

Tabla 6

Movidas retóricas presentes en la sección introducción de las ponencias de posgrado

Ponencias de Posgrado (PP)	Movimientos de la Introducción - Modelo CARS (Swales, 1990)		
	M1 (Delimitación del territorio)	M2 (Establecimiento del centro)	M3 (Ocupación del nicho)
PP1	-	-	X
PP2	-	-	X
PP3	-	-	X
PP4	X	-	X
PP5	X*	-	X
PP6	-	-	X

Fuente: elaboración propia.

Como se desprende de la lectura del paratexto gráfico, la totalidad del grupo solo ha podido conformar el nicho de su investigación (M3); es decir, plantear los objetivos de la ponencia, hacer alusión al corpus y a la población de estudio, aunque de un modo superficial. Sin embargo, no hay referencias a los movimientos retóricos 1 y 2, fundamentales para constituir uno de los pasos de esta tercera movida; es decir, 'anticipar el aporte que se aspira proporcionar con el trabajo'. Si bien en la PP4 aparece M1, el contenido proporcionado para efectivizarlo carece de antecedentes sobre el tema, puesto que se citan textos vinculados al marco teórico; mientras que en el número 5, simplemente, se efectúan generalizaciones acientíficas sobre el objeto-problema.

Finalmente, si se confrontan las *Tablas 5 y 6*, puede explicarse parcialmente la escasa presencia de bibliografía citada en el cuerpo del trabajo. La inexistencia del P3 en M1 'reseñar investigaciones previas del área' para concretar 'el establecimiento del territorio' origina, precisamente, un manejo superficial y no actualizado del problema, por lo que, en el mejor de los casos, el material al que se alude en el último segmento se vincula solo con el marco teórico que sustenta la interpretación de los datos que arroja el estudio.

3.3. Contrastación de los resultados obtenidos

Para efectuar la comparación de la información proporcionada por cada nivel, tomaremos en consideración solo las versiones finales del grupo de estudiantes de grado. Si bien a los dos colectivos se les suministró el mismo *input*, las ponencias confeccionadas por los maestrandos, mayormente, carecen de algunas de las secciones prototípicas del género. Todas tienen introducción, conclusión y bibliografía (instancias propias de un trabajo académico, pero no necesariamente científico al no poseer metodología y discusión). La presencia de estas categorías nos permite inferir que no se asume la ponencia como un escrito de investigación de carácter fuertemente argumentativo, en el que cada uno de sus segmentos juega un rol fundamental. Del mismo modo, constituye un dato relevante el hecho de que ostentan menos entradas que las producidas por los alumnos ingresantes a la universidad. Aunque no se hallaron grandes diferencias en cuanto a las normas de citación, demostraron un empleo más riguroso los estudiantes de grado. La posibilidad de contar con la guía y con la lectura atenta y minuciosa del docente en las distintas etapas del proceso de escritura ha garantizado en este colectivo una elevada asimilación de la superestructura de la clase textual.

Por su parte, como quedó reflejado en el abordaje parcial de cada grupo, las versiones finales de grado poseen todos los movimientos retóricos, mientras que las de posgrado solo asumen el movimiento 3, situación que distancia estas producciones de la prototipicidad genérica de una ponencia.

4. Discusión

Los resultados de esta investigación admiten reparar en cómo se desempeñan estudiantes de grado y de posgrado ante el desafío de escribir un texto con la estructura IMRDC. Los datos analizados nos indican que los ingresantes universitarios pudieron afrontar exitosamente la instancia de producción de la ponencia; es decir, lograron un escrito que respondiera al modelo canónico referido, mediante un proceso de escritura gradual, que implicó la redacción de numerosos borradores intermedios hasta la obtención de la versión definitiva, bajo un acompañamiento tutorial sistemático. En cuanto a los alumnos de posgrado, en su mayoría no alcanzaron en su presentación final un texto que replicara adecuadamente el género solicitado para la acreditación del seminario.

Los hallazgos efectuados guardan similitudes con otros procedentes de los ámbitos hispánico y anglosajón que sugieren limitaciones en los estudiantes de doctorado para, por un lado, formular de manera pertinente los movimientos del modelo CARS (Swales, 1990) propuestos para el apartado 'Introducción' y, por el otro, para construir algunos de los segmentos exigidos en un artículo de investigación. En relación con las semejanzas, un estudio examinó las prácticas de publicación por parte de doctorandos anglófonos en el contexto de la educación superior canadiense y evidenció obstáculos discursivos y de otra índole experimentados por el grupo. Respecto a los primeros, se vinculaban tanto con aspectos del orden léxico-gramatical como retórico. Estos condicionantes ocasionaron desajustes genéricos que alteraron la organización estructural del artículo de investigación presentado a la revista, principalmente, por cuestiones ligadas a la elaboración de los apartados 'Introducción' y 'Discusión'. En lo que se refiere a los retos no discursivos, el trabajo apunta que los alumnos de posgrado debieron batallar con dificultades tanto afectivas y mentales como de tiempo para la redacción académica o para localizar lectores del área, dispuestos a proporcionarles retroalimentación crítica (Habibie, 2015). En cuanto a la sección 'Introducción', los resultados de esta investigación indican que el movimiento 'revisión de la literatura' mostró falencias en cuanto a lo que se espera que se ejecute en este. Según se infiere, los sujetos del corpus especularon con que necesitaba aplicarse un enfoque descriptivo para demostrar una amplitud de conocimientos y establecer su credibilidad; es decir, se preocuparon más por alcanzar exhaustividad que por explotar el aspecto crítico, la relevancia y la actualidad. Esto revelaría que no conciben la 'revisión de antecedentes' como un espacio discursivo en el que deben situar su investigación para crear un área de vacancia.

Las apreciaciones de esta indagación proveniente del campo anglófono enfocadas en este apartado concuerdan con las postuladas desde el ámbito de la península ibérica que observan la escritura de ponencias por parte de estudiantes de doctorado (Álvarez, Velasco y Boillos, 2016). Las conclusiones del artículo están en consonancia a

su vez con otras que señalan que los movimientos M1 (antecedentes del tema) y M3 (establecimiento del nicho) son fundamentales y obligatorios en las producciones de los escritores españoles. Además, expresan que se reserva mayor espacio al establecimiento de la temática que a la presentación de la propia investigación lo que revelaría una menor atención del enunciador hacia los aportes que pretende alcanzar, en menoscabo de fortalecer la importancia de su estudio. En este sentido, advierten dos tendencias en el análisis de los primeros borradores. Un grupo de alumnos destina mayor esfuerzo en el establecimiento del tema y en elaborar la revisión de antecedentes (M1) y refleja dificultades para el establecimiento (M2) y la ocupación del nicho (M3). Por su parte, otro grupo emplea la 'Introducción' para presentar la totalidad de la investigación (M3); es decir, informa sus objetivos, metodología y solo en un caso, también la estructura del trabajo. El movimiento 2, que supone la conceptualización del problema que genera el espacio de vacancia, es el menos recurrente en el corpus examinado. Si confrontamos los datos del contexto español con los obtenidos en nuestra investigación, notamos que los resultados derivados del análisis de las ponencias de posgrado concuerdan con esta segunda inclinación. En efecto, en ningún caso los autores incluyen en la 'Introducción' una revisión de los antecedentes sobre el tema, sino que, directamente, plantean el M3. En cambio, los datos correspondientes a los estudiantes de grado de nuestro corpus se vinculan con la primera disposición especificada por el estudio referenciado ya que materializan un estado de la cuestión (M1) y exponen los objetivos de su propia investigación (M3) pero muestran apuros para configurar el nicho de la investigación en virtud de los antecedentes reseñados (M2). Al igual que en el caso español, las ponencias estudiantiles mejoran con la incorporación de los movimientos faltantes en los sucesivos borradores.

Por su parte, juzgamos que los resultados proporcionados por nuestra investigación coinciden con una de las tendencias observadas en una exploración de las producciones de posgrado del contexto argentino (Padilla, 2016). El mencionado estudio determina -a partir de la triangulación de información obtenida de producciones escritas (proyectos de investigación, ponencias y artículos de investigación), entrevistas a docentes a cargo de seminarios y testimonio estudiantiles- la existencia de tres perfiles de escritores para el nivel, cuyo desempeño está condicionado por factores contextuales de sus trayectorias previas a la inscripción en la carrera de posgrado. Así da cuenta de un primer grupo que posee experiencia en tareas de investigación, dada su filiación institucional (becarios de organismos científicos nacionales), por lo que ha sido sometido a procesos de evaluación externa mediante el envío de artículos a revistas de especialidad; un segundo con cierto ejercicio en la participación en reuniones académicas y en la escritura de ponencias y, un último colectivo que no posee ningún tipo de práctica y cuyos trabajos finales no cumplen con las expectativas académicas del nivel en relación con las dimensiones de la

argumentación académica - 'lógica' (articulación entre marco teórico, hipótesis, datos y conclusiones), 'retórica' (modo de comunicar los resultados eficazmente) y 'dialéctica' (consideración de otros puntos de vista sustentados en una concepción renovable del conocimiento científico) (Padilla, Douglas y Lopez, 2011b). Los datos desprendidos de las producciones de los alumnos de posgrado de nuestro corpus son coincidentes con el tercer perfil detectado por el trabajo de referencia, ya que, al parecer, no conciben la ponencia como un género en el que cada una de sus secciones (IMRDC) desempeña una función en relación con exponer los resultados de una investigación de la forma más objetiva posible. Como pudimos observar en las 6 PP, no se patentizan en los textos todos los segmentos de la estructura arquetípica, visibilizándose en todos los casos solo el primero y el último.

CONCLUSIONES

En este artículo nos hemos abocado a contrastar la producción de una ponencia -a la que concebimos como un género académico de formación científica y de iniciación a la investigación- en los niveles de grado y posgrado de una misma área disciplinar. En el primer caso, la tarea se llevó a cabo en forma grupal en el marco de un proyecto de alfabetización académica en una asignatura de primer año de la carrera de letras con el acompañamiento tutorial del proceso de escritura, mientras que, en el segundo, se desarrolló de modo individual en el contexto de un seminario de una maestría en ciencias del lenguaje como requisito para su acreditación. Dado que ambos trayectos fueron coordinados por un mismo docente, se propuso a los dos grupos idéntica consigna y se les brindaron iguales lineamientos teóricos para su elaboración. No obstante, observamos diferencias en los textos presentados como versiones finales por ambos colectivos en lo que se refiere a las secciones RIMRDC (Sánchez Upegui, 2016) y a los movimientos retóricos del modelo CARS (Swales, 1990) que se postulan para la 'Introducción'.

En relación con la estructura canónica del género, hemos notado que los alumnos de grado incorporan todos los segmentos, no así los estudiantes de posgrado, quienes, en su mayoría, incluyen solamente los apartados 'Introducción', 'Conclusiones' y 'Bibliografía'. Insertan esta última sección con diferente grado de experticia y con menor cantidad de entradas que la confeccionada por los primeros. Con respecto a los movimientos esperables en la 'Introducción', los maestrandos se concentran, principalmente, en el M3 -que implica plantear los lineamientos de la propia investigación-, en tanto que los estudiantes universitarios incorporan ya en la primera versión del texto al menos dos movimientos del modelo CARS: el M1 -que involucra, entre otras cuestiones, la búsqueda de antecedentes- y el M3 -referido a los alcances y objetivos del trabajo. A lo largo del proceso de producción de los sucesivos borradores, la totalidad de este grupo llega a

postular las 3 movidas retóricas que se visibilizan en la ponencia definitiva presentada en las jornadas estudiantiles.

El carácter contrastivo de este estudio evidencia dos cuestiones. Por un lado, la potencialidad del proceso de tutoría en la escritura de grado que ha posibilitado a los alumnos investigadores concretar mejoras sustanciales en las versiones finales. Por otro lado, la necesidad de implementar en el nivel de posgrado -en consonancia con investigaciones que así lo establecen- experiencias didácticas de revisión colaborativa que propicien un intercambio entre los miembros o algún tipo de acompañamiento experto durante el cursado de una carrera. Esto porque el estatus de doctorandos o maestrandos los convierte, necesariamente, en partícipes legítimos de su comunidad académica, aunque tal participación sea periférica -debido a su condición de novicios-, hecho que demanda prácticas de andamiaje. En este sentido, los integrantes plenos o formados pueden actuar como facilitadores en esta instancia de transición de los miembros novatos desde la periferia al núcleo. Este movimiento, caracterizado como esencial desde el marco de la participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991), resalta el rol de la tutoría como fuente y forma de apoyo para moldear el aprendizaje.

Finalmente, el trabajo no ha considerado -puesto que fueron otros sus objetivos- qué resultados podrían alcanzarse cotejando producciones de grado y posgrado efectuadas en situaciones que contemplen, por ejemplo, la revisión colaborativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar González, L. E. y Fregoso Peralta, G. (2016). *El reto de la escritura académica en posgrado*. Guadalajara, México: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.
- Álvarez Álvarez, M. y Velasco Luzuriaga, E. (2016). Primeros pasos en la construcción de conocimiento nuevo por estudiantes universitarios de grado: la introducción de monografías. *RAEL. Revista electrónica de lingüística aplicada*, 15(1), 109-128.
- Álvarez Álvarez, M.; Velasco Luzuriaga, E. y Boillos Pereira, M. M. (2016). La construcción de la introducción y la conclusión del género "ponencia" en el marco de un taller de escritura académica. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 125-144.
- 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.
- Alzari, I. (2012). La reseña como género de formación en la carrera de Historia. Ponencia presentada en el *V Congreso Internacional de Letras*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.

- Arnoux, E. (Dir.) (2008). *Escritura y producción de conocimiento en carreras de posgrado*. Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos.
- Bañales, G. y Vega, N. (2016). La enseñanza estratégica de la argumentación escrita en las disciplinas: desafíos para los docentes universitarios. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Coords.), *Enseñar a Leer y Escribir en la Educación Superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 103-127). Tamaulipas, México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Bazerman, C. (1994). Systems of genre and the enactment of social intentions. En A. Freedman y P. Medway (Eds.), *Genre and the New Rhetoric* (pp. 79-99). Londres, Inglaterra: Taylor and Francis.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Londres, Inglaterra: Longman.
- Bermúdez, N. (2008). Géneros e identidades discursivas en la comunidad de posgrado. En E. Arnoux. (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 37-64). Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos.
- Bezerra, B. (2015). Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, 15(1), 61-76.
- Cardoso, N. (2014). Entre el parche y la ignominia. Políticas universitarias de permanencia y egreso en los estudios de posgrado. Ponencia presentada en las *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Ensenada, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Carlino, P. (2008). 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. Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en carreras de posgrado* (pp. 227-246). Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos.
- 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). Londres, Inglaterra: Emerald Group Publishing.
- Castelló, 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.
- 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. A. Vega (Coords.), *Enseñar a Leer y Escribir en la Educación Superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 210-232). Tamaulipas, México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.

- Ciapuscio, G. y Otañi, I. (2002). Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva. *RILL*, 15, 117-133.
- Ciapuscio, G. (2009). La noción de familia de géneros en el análisis de la comunicación de la ciencia. En A. Parini y A Zorrilla (Eds.), *Escritura y Comunicación* (pp.28-55). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Belgrano.
- Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Jornaler@s Revista Científica de estudios literarios y lingüísticos*, 3, 154-164.
- Corcelles, M.; Cano, M.; Bañales, G. y Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *Revista de docencia universitaria*, 11(1), 79-104.
- Corcelles, M.; Cano, M.; Mayoral, P. y Castelló, M. (2017). Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. *Signos Estudios de Lingüística*, 50(95), 337-360.
- Cruz Martínez, A. (2014). La atención de la escritura académica en el posgrado: una experiencia en la UPN. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9), 51-59.
- Difabio, H. y Álvarez, G. (2017). Alfabetización académica en entornos virtuales: estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 97-120.
- di Stefano, M. (2008). La escritura de monografías en posgrado en ciencias sociales. En E. Arnoux (Ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 84-102). Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos.
- Duo de Brottier, O. (2005). La ponencia y el resumen de ponencia. En L. Cubo de Severino (Coord.), *Los textos de la ciencia* (pp. 113-150). Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Esquivel Corella, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37(1), 65-87.
- Ferraris, Ch. y Hernández Uribe, C. (2015). Écrire un article de recherche dans un contexte de licence en FLE. *Synergies Mexique*, 5, 127-138.
- Gallegos Pérez, Á. A. (2017). *Comparación de la estructura discursiva de tesis de licenciatura y maestría en antropología social* (Tesis de Maestría). Quintana Roo, México: Universidad de Quintana Roo.
- García Negroni, M. M. (2009). Reformulación parafrástica y no parafrástica y ethos discursivo en la escritura académica en español. Contrastes entre escritura experta y escritura universitaria avanzada. *Letras de Hoje*, 44(1), 46-56.

- González Pinzón, B. Y. (2016). La experiencia de acompañar la escritura de tesis en los posgrados. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Coords.), *Enseñar a Leer y Escribir en la Educación Superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 235-255). Tamaulipas, México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Habibie, P. (2015). *An Investigation into Writing for Scholarly Publication by Novice Scholars: Practices of Canadian Anglophone Doctoral Students*. (Tesis de Doctorado). Ontario, Canadá: University of Western Ontario.
- Kaufhold, K. (2017). Interdisciplinary postgraduate writing: Developing genre knowledge. *Writing & Pedagogy*, 9(2), 251-274.
- Kuteeva, M. y Negretti, R. (2016). Graduate students' genre knowledge and perceived disciplinary practices: Creating a research space across disciplines. *English for Specific Purposes*, 41, 36-49.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Lopez, E. (2016). Articulación entre saber ajeno y saber propio en escritos académicos estudiantiles de humanidades. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 78-107.
- Meza, P. y Sabaj, O. (2016). Funciones discursivas de consenso y disenso en tesis de lingüística. *Onomázein*, 33, 385-411.
- Mostacero, R. (2013). Construcción de la reseña crítica mediante estrategias metacognitivas. *Lenguaje*, 41(1), 169-200.
- Moyano, E. (2000). *Comunicar ciencia. El artículo científico y las comunicaciones a congresos*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Navarro, F. y Moris, J. P. (2012). Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras. En I. V. Bosio, V. M. Castel, G. Ciapuscio, L. Cubo y G. Müller (Eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados* (pp. 151-168). Mendoza, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo y Sociedad Argentina de Lingüística.
- Navarro, F. y Caldas Simões, A. (2019). Potencial de Estructura Genérica en tesis de ingeniería eléctrica: Contrastes entre lenguas y niveles educativos. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 306-329.
- Padilla, C.; Douglas, S. y Lopez, E. (2011a). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Contextos de Educación*, 11(11), 1-17.
- Padilla, C.; Douglas, S. y Lopez, E. (2011b). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

- Padilla, C.; Douglas, S. y Lopez, E. (2014). Investigar, leer y escribir en la universidad: recorridos de estudiantes ingresantes de Humanidades. *Enunciación*, 19(1), 61-76.
- 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 posgrado: géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 165-196.
- Romero González, A. N. (2019). *La escritura académica de estudiantes de grado a través de sus producciones: la reseña de formación. Estudio de caso de los estudiantes de Lenguas Modernas* (Tesis de Doctorado). Bilbao, España: Deustuko Unibersitatea, Hispaniar Filologia.
- Sal Paz, J. C. y Maldonado, S. D. (2017). Leer para escribir y escribir para leer a través del género reseña crítica en la asignatura Análisis del discurso. Ponencia presentada en el *III Congreso Internacional de Retórica e Interdisciplina y IV Coloquio Nacional de Retórica "Retórica y manifestaciones de la violencia"*. San Miguel de Tucumán, Argentina: Universidad Nacional de Tucumán.
- Sal Paz, J. C. y Maldonado, S. D. (2018a). Estrategias argumentativas en reseñas académicas producidas por estudiantes de letras. Ponencia presentada en el *IV SEDiAr, Seminaire International d'Études sur Discours et Argumentation*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Sal Paz, J. C. y Maldonado, S. D. (2018b). Representaciones estudiantiles del género académico trabajo final de materia. Ponencia presentada en el *XVI Congreso de la SAEL, Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de San Martín.
- Sánchez Upegui, A. A. (2016). *El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional*. Medellín, Colombia: Editorial Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Tapia Ladino, M. I.; Arancibia Gutiérrez, B. M. y Correa Pérez, R. C. (2016). Rol de los Comentarios Escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guía. *Universitas Psychologica*, 15(4), s/p.
- Tapia Ladino, M. I.; Correa Pérez, R. C. y Arancibia Gutiérrez, B. M. (2018). Retroalimentación con comentarios escritos de ajuste al género (ceag) en el proceso de elaboración de tesis de programas de formación de profesores. *Lenguas Modernas*, (50), 175-192.
- Salamanca Solís, M. L. (2014). *La producción de ensayos en la Universidad: Una propuesta didáctica*. Cali, Colombia: Univalle.

- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Vargas, F. (2016). La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 97-129.
- Velasco Zarate, K. (2018). Escritura académica colaborativa: el uso de wikis en un programa de licenciatura en enseñanza de idiomas. *EDUtec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 42-59.
- Venegas, R.; Zamora, S. y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero (Trabajo Final de Grado en Licenciatura). *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(S1), 247-279.
- Weinrich, H. (1995). Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaften. dans H. Kretzenbacher y H. Weinrich (Eds.), *Linguistik der Wissenschaftssprache* (pp. 155-174). Berlín, Alemania: Walter de Gruyter.
- Zamora, S. y Venegas, R. (2013). Estructura y propósitos comunicativos en tesis de magíster y licenciatura. *Literatura y Lingüística*, 27, 201-218.

¹ Esther Angélica López es Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Actualmente, se desempeña como Docente en las cátedras de “Lengua Española I”, “Taller de Comprensión y Producción Textual” y “Psicolingüística” (Departamento de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, UNT). Es Investigadora de la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica de la UNT. Sus temas de investigación están vinculados con la lectura y escritura en el ámbito universitario.

² Julio César Sal Paz es Doctor en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Actualmente, se desempeña como Profesor Adjunto a cargo de las cátedras de “Análisis del Discurso” y “Metodología de la Investigación Lingüística” (Departamento de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, UNT). Es Investigador Adjunto de CONICET. Sus temas de investigación están vinculados con el análisis del discurso digital y las alfabetizaciones académicas en los niveles de grado y posgrado.

³ Algunos autores establecen una distinción entre ‘estado del arte’, ‘estado de la cuestión’ y ‘antecedentes’. Cfr. Esquivel Corella (2013).

⁴ Los corpus que los estudiantes conforman como objeto de estudio para adscribir a una determinada clase textual incluyen casos como hilos de *Twitter*, tarjetas virtuales, escrache en *Facebook*, memes, historias de *WhatsApp*, entre muchos otros.

⁵ Prueba de ello es que, en numerosas introducciones, los alumnos citan -como antecedentes del tema de investigación elegido- producciones elaboradas, en el marco de la asignatura, por pares de cohortes anteriores.