

Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar.

María Cristina Martínez Solís, Elvira Narvaja de Arnoux, Adriana Bolívar
COMPILADORAS



CÁTEDRA UNESCO
para la lectura y la escritura



© María Cristina Martínez Solís, Elvira Narvaja de Arnoux, Adriana Bolívar

Coordinadores del proyecto:

María Cristina Martínez Solís
Elvira Narvaja de Arnoux
Adriana Bolívar

Dirección y edición editorial:

Karina Lozano

Diseño y diagramación:

Jorge Maza-Cordova
Kevin Feijoo-Carrion
Xiomara Medina

Primera edición:

Noviembre 2020

Editorial:

Ediciones RISEI

ISBN: 978-9942-8772-6-0

Como citar este libro:

María Cristina Martínez Solís, Elvira Narvaja de Arnoux, Adriana Bolívar (Comps.) (2020). Lectura y Escritura para aprender, crecer y transformar: 25 años de la Cátedra UNESCO. Ecuador: Ediciones RISEI. <https://risei.org/editorial>

Publicación dictaminada.

Los trabajos publicados en esta obra colectiva fueron previamente sometidos a dictamen de expertos bajo la modalidad Doble Ciego.



Este obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Esta licencia permite a otros entremezclar, ajustar y construir a partir de su obra con fines no comerciales, siempre y cuando le reconozcan la autoría y sus nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

Este libro esta disponible en: <http://tendin.risei.org/editorial>



001.4

María Cristina Martínez Solís,
Elvira Narvaja de Arnoux, Adriana Bolívar (Compiladoras)

Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar:

25 años de la Cátedra UNESCO

ISBN: 978-9942-8772-6-0

Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar:

25 años de la Cátedra UNESCO

María Cristina Martínez Solís, Elvira Narvaja de Arnoux,

Adriana Bolívar

Publicación en formato: PDF

Contenido

Contenido

Prólogo	7
Historia y balance de la Red UNITWIN/Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina 25 Años - (1994/96 – 2020)	9
María Cristina Martínez Solís	
El Análisis del Discurso como lectura crítica e iniciación a la investigación en Humanidades y Ciencias Sociales	35
Elvira Narvaja de Arnoux	
La escritura del artículo científico en educación: una perspectiva discursiva, interaccional y crítica	49
Adriana Bolívar	
Formación universitaria, lectores críticos y lectores expertos de la comunidad académico-profesional	61
Virginia Orlando	
Lectura crítica de textos multimodales: Las palenqueras de Cartagena en la industria del turismo colombiano	68
Freddy Ávila Domínguez	
Argumentación científico-académica en carreras de posgrado: Desafíos y tensiones en la construcción de identidades expertas.....	82
Constanza Padilla	
La escritura en postgrado: Una dificultad que fortalece propuestas.....	98
Fulvia Morales de Castillo	
Fomento de la lectura crítica en la Educación Básica Secundaria. Una mirada para la reflexión y la práctica	108
Doris Lilia Torres Cruz	
Competencia discursiva y argumentación temprana	117
Susana Ortega de Hocevar	
Un ensayo sobre el “chancuco”: narrar para argumentar	130
Irma Piedad Arango Gaviria	

Mecanismos de contextualización del léxico especializado en textos académicos y divulgativos.....	147
Lirian Astrid Ciro	
La relevancia del discurso en la configuración de la gramática. El lenguaje inclusivo.	160
Angelita Martínez	
Os tipos de discurso e as seqüências textuais na planificação da resenha acadêmica: uma abordagem Interacionista Sociodiscursiva.....	171
Regina Celi Mendes Pereira	
La lectura como experiencia de liberación	181
Aureliano Ortega Esquivel	

Prólogo

Este libro surgió en época de pandemia. Ante la imposibilidad de realizar nuestro X Congreso Internacional, organizado de manera presencial en el mes de agosto en la Universidad de Panamá, y con el fin de no dejar pasar esta fecha crucial de los 25 años de la Red UNITWIN/Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina, el libro se nos convierte en la oportunidad de hacer un histórico y un balance de la incidencia que esta Cátedra UNESCO ha tenido en latinoamérica y de la importancia de habernos constituido como una red internacional e interinstitucional de carácter académico e investigativo.

En el mes de agosto surgió la posibilidad de realizar el Simposio Virtual de la Cátedra en el marco del II Congreso Iberoamericano de Tendencias en Investigación y Comunicación Científica que se celebraría del 25 al 27 de noviembre de 2020. Tres ejes que consideramos fundamentales en la Educación Superior orientaron nuestra convocatoria: (i) Los géneros discursivos, las tipologías textuales y los modos de organización, (ii) La lectura analítica y crítica y (iii) La escritura académica y Científica. La respuesta inmediata de investigadores-conferencistas representativos de distintos países y de las diversas sedes de la Cátedra, mostró la conjunción de voluntades alrededor de esta problemática común que consideramos misional.

El siguiente paso de la convocatoria fue solicitar a los investigadores que escribieran un capítulo para el libro electrónico que titulamos *Lectura y Escritura para aprender, crecer y transformar*. A finales de octubre de 2020, ya teníamos todos los capítulos escritos, los cuales evidenciaron la acogida de la directriz planteada, enfocada en la presentación de resultados de investigaciones, sistematizaciones de experiencias de aula o reflexiones teóricas, en torno a los tres ejes mencionados, todo ello, con la intención de llegar a un público más amplio. La perspectiva discursiva e interactiva de esta Cátedra en relación con la lectura y la escritura promueve una gran flexibilidad en relación con las diversas orientaciones y niveles de análisis de los discursos y se espera que los ejemplos propuestos en cada uno de los capítulos puedan ser de gran utilidad para los lectores.

Nos da mucho gusto presentar este libro como resultado del *Simposium Red Unitwin/Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina. 25 años*. Su título resume, de manera reveladora, lo que ha significado la Cátedra Unesco de Lectura y Escritura para latinoamérica en este representativo período: es mucho lo que hemos aprendido, crecido y transformado y el objetivo es seguir esta ruta que nos ha mantenido unidos como equipo.

Esta publicación electrónica y conjunta contiene catorce capítulos. El primero, escrito por la directora general de esta Red UNITWIN/Cátedra UNESCO, María Cristina Martínez Solís, quien presenta la historia y un balance de los 25 años con atención a sus orígenes, desarrollos y mayores logros. Los capítulos siguientes están organizados temáticamente. Los capítulos dos, tres, cuatro y cinco se concentran especialmente en la lectura y la escritura crítica: su aprendizaje en el proceso de iniciarse en la investigación en Ciencias Sociales y Ciencias Humanas (Elvira Narvaja de Arnoux); la escritura del artículo científico en educación desde una perspectiva discursiva, interaccional y crítica para profesores universitarios (Adriana Bolívar); la formación

Prólogo

de universitarios como lectores críticos y expertos en comunidades académicas (Virginia Orlando); y la lectura de textos multimodales en la industria turística, especialmente fotos e imágenes (Freddy Ávila Domínguez). Los capítulos seis y siete están dedicados a la escritura en el postgrado, a la argumentación científica y a la construcción de identidades expertas (Constanza Padilla) y a la escritura científica como un constante desafío (Fulvia Morales de Castillo). Los capítulos ocho, nueve y diez se orientan más hacia el fomento de la lectura en la educación básica y secundaria (Doris Lilia Torres Cruz); a la competencia discursiva y a la argumentación temprana (Susana Ortega de Hocevar) y a la relación narración-argumentación en un tipo de texto menos convencional, pero igualmente texto en uso: “el chancuco” (Irma Piedad Arango Gaviria). Los capítulos once, doce y trece se concentran en aspectos lingüísticos, en relación con los discursos: el léxico especializado en textos académicos y divulgativos (Lirian Astrid Cirio); el discurso y la gramática en torno al lenguaje inclusivo (Angelita Martínez) y las secuencias textuales en la reseña académica (Regina Celi).

El libro cierra con el capítulo catorce, cuyo título: “La lectura como experiencia de liberación” es muy sugerente (Aureliano Ortega Esquivel). En general, todos los capítulos son una invitación a crecer y a liberarse, a través de la lectura y la escritura, con la esperanza de que contribuyamos al cambio para mejorar la educación y nuestra sociedad.

No podemos cerrar sin agradecer al Comité organizador del congreso, especialmente al Dr. Tomás Fontaines-Ruiz su amable invitación para que este libro fuera posible.

María Cristina Martínez Solís
Elvira Narvaja de Arnoux
Adriana Bolívar

Compiladoras

Argumentación científico-académica en carreras de posgrado: Desafíos y tensiones en la construcción de identidades expertas

Constanza Padilla

Universidad Nacional de Tucumán
CONICET
Argentina

Introducción

En las últimas décadas, se han incrementado las investigaciones sobre escritura de estudiantes de posgrado, como lo demuestran estudios recientes de revisión a partir de corpus documentales (ver en inglés, Inouye y McAlpine, 2019; ver en español, Choís y Jaramillo, 2016), que han puesto de manifiesto dos cuestiones recurrentes. La primera cuestión focaliza en los diversos problemas que involucra cursar y finalizar una carrera de posgrado (Arnoux, 2009, 2010; Carlino, 2012; Pereira y Di Stefano, 2007); 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 experta acorde con estas exigencias fuertemente pautadas por las comunidades disciplinares (Carlino, 2012; Castelló e Iñesta, 2012; Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013; Castelló, 2016; Kamler y Thomson, 2014). En el caso de la tesis doctoral, elaborar y defender un escrito complejo y extenso implica superar la etapa 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 su comunidad disciplinar, a partir de un relevamiento crítico y exhaustivo del estado de la cuestión sobre el tema en esta comunidad de referencia.

La segunda cuestión, derivada de la anterior, se vincula con los dispositivos de acompañamiento a la escritura en las carreras de posgrado (Arnoux, 2012; Carlino, 2008), especialmente en talleres específicos, que destinan tiempo didáctico no solo a tareas individuales, como los diarios de tesis que ayudan a tomar conciencia de los propios progresos (Carlino, 2009, 2012; Corcelles, Castelló y Mayoral, 2016), sino también a tareas colaborativas, mediante la planificación sistemática de espacios para la revisión entre pares (Alvarez y Difabio, 2017; Arnoux, 2009; Carlino, 2009; Castelló, González e Iñesta, 2010; Castelló, 2016; Corcelles, Castelló y Mayoral, 2016; Pereira y Di Stefano, 2007), o a través de 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 apuestan a implementar propuestas dialógicas de enseñanza que permitan superar las limitaciones de las prácticas tradicionales de *feedback* (basadas en la relación unidireccional docente-estudiante), promoviendo diferentes modalidades de colaboración: entre pares, entre estudiantes y docentes; presenciales y virtuales (Nicol, Thomson y Breslin, 2014; Alvira, 2016; García-Yeste, 2013).

A pesar de las potencialidades didácticas de estas iniciativas, no se han generalizado en las carreras de posgrado de los diferentes dominios disciplinares, además de que resta ponderar -con mayor investigación situada-, la influencia de múltiples factores en la efectividad de estas intervenciones.

Con respecto a esto, en estudios teóricos recientes se ha evidenciado un espacio pendiente de investigación: la compleja relación entre prácticas de retroalimentación, identidad académica y experiencia individual de la escritura, a partir de las trayectorias previas (Inouye y McAlpine, 2019). En relación con estas, algunos estudios destacan la importancia 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 en el contexto de sus historias previas y de sus metas académicas, permitiría profundizar en los alcances potenciales de estas modalidades didácticas (Inouye y McAlpine, 2019).

Algunas investigaciones en curso han abordado 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 esta regulación identitaria de escritores disciplinares es más lenta y compleja que la regulación vinculada con la conciencia de la dimensión epistémica de la escritura, en tanto proceso recursivo que permite pensar y transformar conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992). Esta construcción de la identidad disciplinar está atravesada 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 grupos de fuerzas en tensión constante: *fuerzas retrospectivas*, vinculadas con las trayectorias académicas previas, y *fuerzas prospectivas*, relacionadas 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, con fuertes restricciones discursivas y argumentativas.

Estos dos grupos de 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 y McAlpine, 2019). Estos enfoques al entender la identidad como resultado de una enculturación académica, descuidan los procesos de micro-nivel que los doctorandos realizan al escribir y obtener retroalimentación e invisibilizan los modos en que las trayectorias previas y los contextos personales

afectan a la construcción de las propias identidades académicas, en relación con las diferentes modalidades de retroalimentación.

En relación con esto, en investigaciones previas (Padilla, 2016) hemos planteado la relación entre trayectorias académicas y perfiles de escritor, con desiguales posibilidades de éxito en la finalización de las carreras, especialmente en lo referido a los niveles de argumentatividad exigidos en las tesis doctorales. 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, mediante diferentes tipos de comentarios (Pardo y Castelló, 2016; Padilla y Lopez, 2019).

A fin de aportar a estas líneas de investigación, en este capítulo sintetizamos algunos resultados obtenidos de la triangulación de datos sobre 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, en tanto escritura científico-académica.

Los datos fueron obtenidos en tres espacios curriculares obligatorios de un Doctorado del área humanística 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, consideramos resultados de tres fuentes de datos (borradores intervenidos con CEDs de pares y tutores, testimonios metadiscursivos de los doctorandos y registros de las interacciones presenciales), con el objetivo de ponderar la incidencia de los dos grupos de fuerzas -ya enunciadas-, en la construcción de la identidad académica, que van configurando diferentes perfiles de escritor: las trayectorias académicas como *fuerzas retrospectivas*, y las exigencias de la comunidad disciplinar como *fuerzas prospectivas*, que se manifiestan en instancias de revisión colaborativa (entre pares y con expertos).

Perspectiva teórica

Nuestra 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 argumentativas¹.

En relación con la escritura como proceso cognitivo-discursivo, adherimos a los modelos clásicos que enfatizan la recursividad procesual, mediante la evaluación, la revisión y la re-escritura (Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992; Flower, 1994). Al respecto, 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 conteni-

1 Esta articulación teórica es congruente con perspectivas emergentes sobre la regulación de la escritura, como socialmente compartida y situada (Järvela, Volet y Järvenoja, 2010; Dysthe, 2012; Castelló, González e 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.

do). En relación con esto, resulta operativa la diferencia entre ‘escritores novatos’ y ‘expertos’, en cuanto a los modos de operar con la escritura en proceso, ya que estos últimos son los que aprovechan sus potencialidades epistémicas, en tanto son conscientes de su provisionalidad.

Esta distinción nos sirve de base también para reformular el concepto de ‘perfiles de escritor’ (Creme y 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, la 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. En tal sentido, 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’ (Baudrit, 2007) 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-estudiante), focalizamos en la revisión colaborativa simétrica (pares escritores/revisores) y asimétrica (expertos/doctorandos), tanto virtual (a través de los CEDs² insertos en los diversos borradores), como presencial (mediante las sesiones de discusión) (Corcelles, Castelló y Mayoral, 2016; Padilla y Lopez, 2019; 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, 2018), 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’ (Douiry y Plantin, 2016; Padilla, 2016) y de ‘modos de decir académicos’ (Arnoux, 2006) que las comunidades discursivas van pautando.

2 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, cfr. Padilla y Lopez (2019).

No obstante, estos modos de comunicación se han convencionalizado en la comunidad científica internacional. Numerosos estudios, basados en el trabajo seminal de Swales (1990), dan cuenta de los 'pasos retóricos' de 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)³. 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 y contradicciones, 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)⁴, 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.

Aspectos metodológicos de la investigación

Como ya anticipamos, los datos fueron obtenidos en tres seminarios obligatorios de un Doctorado del área humanística del noroeste de la Argentina, destinados a la escritura de los proyectos de tesis y de sus avances, en los que se implementan diferentes modalidades de revisión colaborativa (tutores y doctorandos, y pares revisores), a través de los CEDs (insertos en los diferentes borradores), y de posteriores sesiones de discusión y revisión.

Interrelacionamos resultados obtenidos de tres fuentes de datos (borradores, con los CEDs de pares revisores y tutores; testimonios metadiscursivos de los doctorandos que dan cuenta de sus trayectorias previas y de sus perspectivas sobre los seminarios cursados, y registros de los encuentros presenciales), con el objetivo de ponderar la incidencia de las *fuerzas retrospectivas* y *prospectivas* en la construcción de la identidad académica, que van configurando diferentes perfiles de escritor, como ya señalamos.

Con respecto a los 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 retoma este

3 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, ver Plantin (2007).

4 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.

proyecto, hasta finalizar el seminario con la versión final para presentar en la inscripción formal del Doctorado. El tercero busca favorecer la escritura gradual y sostenida de la tesis, mediante la elaboración del índice y de un capítulo.

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

- Se trabaja en grupos formados 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.
- Se constituyen parejas escritoras/revisoras, con cierta proximidad temática o metodológica.
- Se acuerdan plazos para la entrega de borradores parciales. Teniendo en cuenta las fechas de los encuentros presenciales, se pauta el envío previo 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 por pares y tutores.
- 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 sugerencias de los tutores y de los otros doctorandos.

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

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

Este grupo está constituido por diferentes borradores de los ocho doctorandos (índice y capítulo seleccionado), que fueron transformándose gradualmente en los avances. En cuanto al capítulo, la mayoría optó por el destinado al estado de la cuestión. Estos borradores fueron 'intervenidos' con los CEDs de pares revisores y tutoras, totalizando 40 versiones intervenidas.

Para analizar los avances en la escritura de las respectivas tesis, tuvimos en cuenta fundamentalmente los indicadores de argumentación académica, en su triple dimensión (Padilla, 2012). Para los indicadores de la dimensión lógica, analizamos 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, observamos 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, atendimos al 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, analizamos 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); es decir, los modos de citación fueron indicadores relevantes para observar algunos aspectos de la dimensión epistémica de la argumentación.

Grupo de datos 2: testimonios metadiscursivos

Este grupo de datos incluye testimonios metadiscursivos, escritos al iniciar y finalizar el cursado del seminario. Los primeros buscaron promover una autorreflexión acerca de las propias experiencias de lectura y escritura, a lo largo de las trayectorias académicas. Además permitieron obtener algunos datos académicos de estas trayectorias:

- ¿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.

Para analizar estos testimonios recurrimos 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 ejercer las prácticas científico-académicas en 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 acreditados (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).

En cuanto a los testimonios finales, estuvieron destinados a la evaluación de diferentes aspectos del seminario cursado (aprendizajes logrados y metodología implementada). Para analizarlos, tuvimos 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, analizamos referencias a la importancia de pertenecer 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.

Grupo de datos 3: sesiones presenciales de revisión

Para analizar los registros de los encuentros presenciales, recurrimos 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.

En estos tres grupos de datos testeamos las siguientes 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. Esta participación favorece un aprendizaje gradual y situado de las prácticas científico-académicas, permitiéndoles iniciarse en la negociación y legitimación de conocimientos de las respectivas comunidades y de sus agendas de discusión.
2. El impacto positivo de estos factores contextuales en las trayectorias académicas favorece la transformación gradual de los 'perfiles de escritor' (Padilla, 2016), 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 con-

figurándose '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 este tipo de escritura. 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 propuesto, 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.

Resultados

Las tres hipótesis testeadas, en los grupos de datos 1, 2 y 3, permitieron obtener algunos resultados cualitativos en curso, en relación con los perfiles de escritor y con el lugar de la revisión colaborativa.

Con respecto a los '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), ha posibilitado avanzar en la caracterización de tres perfiles, en tanto identidades académicas en construcción, sometidas a la tensión entre las fuerzas retrospectivas y prospectivas ya mencionadas:

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. 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). 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; una mayor tendencia a utilizar citas textuales directas y una menor tendencia a citas indirectas. 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.

Perfil 2 (escritores en transición)

Manifiestan cierta experiencia en la presentación de ponencias en congresos y/o en la participación en grupos de investigación, pero no tienen 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.

Perfil 3 (escritores más expertos)

Estos doctorandos manifiestan mayor experiencia en la participación en congresos y 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 en producción científica.

Estos tres perfiles implican, en cierto modo, etapas graduales por las que atraviesan los doctorandos hasta lograr un mayor dominio de la escritura experta. Sin embargo, están atravesadas por la tensión de las fuerzas retrospectivas (las trayectorias previas) y prospectivas (las exigencias de la comunidad disciplinar) que algunos pueden solucionar con éxito, mientras otros no lo logran y abandonan los estudios o dilatan los avances.

En la siguiente tabla, se observa el impacto que tuvo el cursado del tercer seminario en la modificación de los perfiles de los ocho doctorandos:

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	-

Tanto Julio, como Elsa, Carolina y Lorena⁵ 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 problematizaron 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 breves.

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 breve, muy apegada al modelo 'decir el conocimiento'. Luego de largas ausencias, abandonó la cursada.

En relación con el 'impacto de la revisión colaborativa entre pares', para ponderar si la dinámica del seminario contribuyó a modificar, en alguna medida, el perfil escritor con el que cada doctorando lo inició, tuvimos en cuenta: el desempeño de las parejas revisoras, en relación con las versiones escritas por cada doctorando; los testimonios metadiscursivos que dan cuenta del valor que los estudiantes otorgan a estas instancias de aprendizaje colaborativo y el papel de las sesiones presenciales de revisión.

Con respecto a las parejas revisoras, en algunos casos, la dinámica colaborativa contribuyó significativamente a mejorar los borradores, mientras que en otros se observó menor

5 Los nombres son ficticios para preservar la confidencialidad.

o nula influencia. Esto se relaciona con los perfiles con los que iniciaron el seminario. Por ejemplo, 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 doctoral 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 con dedicación exclusiva. 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. Esto se observa también desde la primera versión de su índice, con un alto grado de organización en capítulos, apartados y subapartados. 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 funcionaron 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.

-En cuanto a los testimonios metadiscursivos, todos destacan el impacto positivo del aprendizaje colaborativo en el contexto del seminario, al mismo tiempo que valoran la pertenencia a una comunidad disciplinar, a través de equipos de investigación que permiten la apropiación participativa gradual en las prácticas académicas. En cuanto a la dinámica de las parejas revisoras, 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. Asimismo, son valoradas muy positivamente estas sesiones presenciales de discusión. Lorena, por ejemplo, da cuenta del aprovechamiento 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.

En relación con esto, otro caso ilustrativo es el de Julio, quien aprovecha las devoluciones de las tutoras de Elsa sobre la construcción de su nicho de investigación y la manifestación de su propia voz (cuestiones que no aparecían en sus primeros borradores), para consultar algunas dudas sobre la elaboración del estado de la cuestión. Esto permite a una de las tutoras enfatizar

a todo el grupo la importancia de atender a una cuestión fundamental de la tesis: la construcción adecuada del propio espacio de investigación, mediante un desarrollo estratégico de los aportes y limitaciones de los principales antecedentes del tema (a partir de criterios organizadores precisos), con una postura enunciativa clara respecto de estos.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos hasta el momento por nuestra investigación, en espacios curriculares de una carrera de Doctorado del área humanística del noroeste argentino, han puesto en evidencia las complejas relaciones entre prácticas de retroalimentación, identidad académica y trayectorias previas. Otros estudios empíricos han comenzado a visibilizar cuestiones fundamentales, como las contradicciones que manifiestan los doctorandos en la construcción de la identidad disciplinar, focalizando en unidades de análisis interesantes, como los 'episodios de regulación', en los que pueden inferirse los 'dilemas' que ellos enfrentan, ligados a su percepción de ser participantes periféricos en su comunidad disciplinar y a las contradicciones que perciben dentro de sus comunidades (Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013). Sus datos muestran –como ya anticipamos– que estos procesos de construcción identitaria son más lentos que los vinculados con la modificación de las 'posturas epistémicas' (relaciones con el conocimiento en construcción). Estos resultados son bastante congruentes con los obtenidos en nuestra investigación. Sin embargo, en nuestros datos, tanto la modificación de las 'posturas epistémicas' como la construcción de la identidad disciplinar son complejas y lentas, pues están sometidas a la tensión de *fuerzas retrospectivas* (trayectorias previas) y *prospectivas* (comunidad disciplinar). Asimismo, evidencian dos factores fundamentales que contribuyen a avanzar en la escritura experta: la participación sostenida en prácticas académicas propias de la comunidad disciplinar y en espacios sistemáticos de revisión colaborativa (entre pares y con expertos). No obstante, los datos también evidenciaron una cuestión crucial en las dinámicas colaborativas entre pares: el desempeño diferencial entre las parejas, ligado a estas fuerzas retrospectivas (cómo influyen las historias previas en los modos de encarar y asumir el compromiso colaborativo) y prospectivas (cómo impacta el grado de conocimiento de las normas tácitas o explícitas de las comunidades disciplinares en los modos de revisión colaborativa).

En relación con esto, una cuestión pendiente de análisis de nuestra investigación es tanto la caracterización diferencial entre perfiles escritores y perfiles revisores, como las relaciones complejas que se producen entre parejas con perfiles contrastantes. Un estudio realizado con estudiantes de grado (Pardo y Castelló, 2016), proporciona categorías interesantes para analizar las dinámicas colaborativas en contextos de posgrado. 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, 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'). 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', ya que impactan en mayor medida en la calidad final de los textos. Al respecto, un desafío complejo y necesario para proseguir con nuestra investigación 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'. También es fundamental incluir en estos perfiles 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 posiciones confrontativas) que ayuden a revisar genuinamente las propias posturas epistémicas.

Referencias

- Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8), 905-916.
- Álvarez, G. & 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 screen-casts. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 79-92.
- Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura del trabajo de tesis. *RLA*, 44(1), 95-118.
- Arnoux, E. (2009). Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa oral de la tesis. En E. Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (pp. 143-168). Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, E. (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: Univ. Nacional de San Luis.
- Arnoux, E. (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.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective?* Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Bazerman, C. & 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.
- Carlino, Paula (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* (18 y 19 de septiembre de 2008). REDLEES (Red Nacional para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior), ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades) y Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- 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. Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (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. In 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 & 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. & 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.
- Castelló, M.; Iñesta, A. & 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. & 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. *Journal@s, Revista científica de estudios literarios y lingüísticos* 3(3), 154-164.
- Colombo, L. & 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. & 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: Universidad de Deusto.
- Coulon, A. (1997) *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, París : Presses Universitaires.
- Cremer, P. & Lea, M. (2000). *Escribir en la universidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Doury, M. y Plantin, C. (2016). Un enfoque lingüístico e interaccional de la argumentación. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de lectura y escritura*, 3 (6), 11-46.
- Dysthe, O. (2012). Multivoiced Classrooms in Higher Education Academic Writing. In M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 201-215). United Kingdom: Emerald Group.
- Eemeren, F. van (2018). *Argumentation Theory: A Pragma-Dialectical Perspective*. Amsterdam: Springer.
- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. En U. Flick; E. von Kardoff & I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 178-183). Thousand Oaks: 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.
- Lave, J. & 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.
- Molina, M.E. & 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., Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (1), 102-122.
- 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. & Lopez, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de Humanidades: comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52 (100), 330-356.
- Pardo, M. & 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. & 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 T. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies* (pp. 277-301). London: Sage Publications.

- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of Writing. In C. McArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbooks of Writing Research* (pp. 54-65). New York: 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 & A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp.111-128), Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1983). The Development of Evaluation, Diagnostic and Remedial Capabilities in Children's Composing. In M. Martlew (Dir.), *The psychology of written language, Development and educational perspectives* (pp. 67-96). Chichester: 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: 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: Crítica.