

DESAFÍOS EPISTÉMICOS Y ARGUMENTATIVOS EN LA ESCRITURA DE POSTGRADO: GÉNEROS CIENTÍFICO-ACADÉMICOS Y TRAYECTORIAS DE MAESTRANDOS Y DOCTORANDOS

EPISTEMIC AND ARGUMENTATIVE CHALLENGES IN POSTGRADUATE WRITING: SCIENTIFIC-ACADEMIC GENRES AND PATHS OF MASTERS AND DOCTORAL STUDENTS

Constanza Padillaⁱ

Universidad Nacional del Tucumán
constanza_padilla@yahoo.com.ar

Resumen

Las investigaciones sobre escritura en los estudiantes de postgrado han cobrado visibilidad en las últimas décadas, debido a los desafíos que plantea, entre otros, la elaboración y aprobación de una tesis, que implica un dominio complejo de estrategias discursivas y, especialmente, argumentativas. En relación con esto, el objetivo de este trabajo es interrelacionar datos obtenidos de algunos géneros científico-académicos producidos por doctorandos y maestrandos de Humanidades, realizados como trabajos finales en determinados seminarios -proyectos de tesis, ponencias o artículos de investigación-, con el propósito de aportar a la discusión sobre el lugar de la escritura científico-académica en la producción de conocimientos del nivel de posgrado. Estos datos se complementaron con testimonios metadiscursivos de los cursantes y con entrevistas a los profesores dictantes. Se ha tomado, principalmente, como conceptos teóricos vertebradores los de *escritura epistémica* (Castelló, 2006), *argumentación académica* (Padilla, 2012), *extrañamiento* (Coulon, 1997) y *apropiación participativa* (Rogoff, 1997), para establecer relaciones entre

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

indicadores de argumentación académica e indicadores de apropiación participativa. Al respecto, se ha observado la influencia negativa de la escasa experiencia previa en escritura académica en estudiantes que realizaron trabajos finales muy inferiores a las expectativas académicas de una carrera de postgrado. En cambio, estudiantes con mejores indicadores de apropiación participativa han obtenido mayores indicadores de argumentación académica (lógica, retórica y dialéctica). De todos modos, una constante en los escritos relevados es la menor presencia de indicadores de argumentación dialéctica, indispensable para encarar la escritura de una tesis de postgrado; una mayor tendencia a resolver problemas de argumentación lógica y, en menor medida, de argumentación retórica.

Palabras clave: Escritura epistémica – Argumentación académica – Apropiación participativa– Géneros académicos – Prácticas académicas

Abstract

Research focused on postgraduate students' writing has gained visibility over the last few decades, due to the challenges raised, among others, by the elaboration and approval of a thesis, a process that implies a complex domain of discursive and, especially, of argumentative strategies. In this connection, this work aims to interrelate data obtained from some genres produced by masters and doctoral students of Humanities, made as a final work in certain seminars - research-projects, conference papers or articles-, with the purpose of contributing to the discussion on the place of scientific-academic writing within the production of knowledge in the postgraduate-level. These data were supplemented with metadiscursive testimonies from the students and interviews with teachers. *Epistemic writing* (Castello, 2006), *academic argumentation* (Padilla, 2012), *estrangement* (Coulon, 1997) and *participatory appropriation* (Rogoff, 1997) were taken as key theoretical concepts in order to establish the relationships between indicators of academic argumentation and indicators of participatory appropriation. In this regard, we noted the negative influence of scant previous experience in academic writing in students whose works resulted inferior to the academic expectations deemed to postgraduates. On the other hand, students with the best indicators of participatory appropriation have obtained higher indicators of academic argumentation (logical, rhetorical and dialectical). Nonetheless, a constant in the writings gathered is the presence of indicators of dialectical argumentation, indispensable to deal with the writing of a thesis; a greater tendency to solve problems of logical argumentation and, to a lesser extent, of rhetorical argumentation.

Keywords: Epistemic writing – Academic argumentation – Participatory appropriation – Academic genres – Academic practices.

Recepción: 18-07-16 – **Aceptación:** 04-09-16

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre escritura en los estudiantes de postgrado han cobrado una importante visibilidad en las últimas décadas, debido a los múltiples desafíos que plantea, entre otros, la elaboración y aprobación de una tesis que implica un dominio complejo de estrategias discursivas y, especialmente, argumentativas.

En el contexto latinoamericano se destacan, desde los inicios de nuestro siglo, investigaciones desarrolladas en torno a la problemática de la producción de conocimiento en el nivel de postgrado, particularmente, las lideradas por Elvira Arnoux en Argentina (Arnoux et al., 2004; Arnoux, 2006, 2009, 2010 y 2012; Pereira y Di Stefano, 2007). Algunas de estas se han abocado a plantear los desafíos de la escritura de determinados géneros académicos en el contexto de las carreras de postgrado, tales como monografías (Bermúdez, 2009; Di Stefano, 2009), ponencias (Bermúdez, 2009), artículos de investigación (Martínez, 2009), proyectos de tesis (Bermúdez, 2009; Vitale, 2009; Carlino, 2009) o trabajos finales de carrera (*memorias profesionales*, en Vázquez, 2009; *tesis en física*, en Montemayor Borsinger, 2009; *introducciones de tesis*, en Pereira y Di Stefano, 2009; *capítulos de tesis*, en Arnoux, 2009; *defensas de tesis*, en Arnoux, 2009; Savio, 2009). Otras investigaciones se han centrado en la descripción y evaluación de dispositivos pedagógicos para acompañar la escritura de postgrado, en los que cobra relevancia no solo la tarea individual del tesista y la posibilidad de “objetivar” sus propios progresos escriturarios a través de algunos recursos como los diarios de tesis (Carlino, 2009, 2012), sino fundamentalmente el aprendizaje colaborativo (Arnoux, 2009; del Rosal, 2009), a través de la planificación sistemática de espacios para la revisión entre pares (Arnoux, 2006; Di Stefano y Pereira, 2007; Carlino, 2008) o la promoción de grupos de escritura (Colombo, 2012; Colombo y Carlino, 2015), de larga tradición en el contexto anglófono (Bood y Lee, 1999; Aitchison, 2009, entre otros).

Sin embargo, a pesar de estos avances en la investigación y en la implementación de talleres y seminarios de lectura y escritura académicas en diversas carreras de postgrado, estos últimos no se han generalizado suficientemente y son todavía numerosos los desafíos que

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

deben afrontar los maestrandos o doctorandos para finalizar sus estudios superiores, especialmente los referidos a lograr niveles de argumentatividad acordes con las exigencias de una tesis o trabajo final de carrera.

En relación con esto, el objetivo de este trabajo es interrelacionar datos obtenidos de algunos géneros académicos producidos por doctorandos y maestrandos del área de Humanidades, realizados como trabajos finales en determinados seminarios de carreras de postgrado de Argentina, en los que se les solicitó la escritura de proyectos de tesis, de ponencias para presentar en congresos o de artículos de investigación para ser sometidos a evaluación en revistas de especialidad. Estos datos se complementaron con testimonios metadiscursivos de los cursantes y con entrevistas a los profesores dictantes y responsables de los postgrados.

El propósito general se orienta a aportar a la discusión acerca del lugar que ocupa la lectura y escritura científico-académicas en las carreras de postgrado y de su rol en la producción de conocimientos de los estudiantes, a partir de los siguientes interrogantes: ¿cómo interactúan los estudiantes de postgrado con el conocimiento disciplinar, mediado a través de los procesos de lectura y escritura?, ¿cómo van apropiándose de sus modos de construcción, circulación y legitimación?, ¿qué aspectos de la escritura científico-académica es necesario enseñar explícitamente?, ¿hasta qué punto o en qué grado los maestrandos y doctorandos son conscientes de que ellos deben desplegar una argumentación en los trabajos requeridos? y ¿qué factores influyen en el grado de argumentatividad de estos escritos, teniendo en cuenta el itinerario académico que recorren?

1. Marco teórico

La presente investigación se respalda en un marco referencial que articula aportes de diferentes perspectivas teóricas, en relación con los planteamientos actuales sobre la lectura y escritura científico-académicas como procesos cognitivo-lingüísticos y como prácticas sociales situadas, epistémicas y argumentativas.

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

Con respecto a la escritura, se consideran de los modelos procesual-cognitivos de producción textual (Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992), especialmente, los conceptos de recursividad y de dimensión epistémica, ya que permiten plantearla como proceso provisorio y perfectible que posibilita transformaciones cognitivas, gracias a la constante posibilidad de revisión de las producciones escritas. Consideramos también los avances teóricos que integran los componentes afectivos y socioculturales (Flower, 1994; Hayes, 1996; Prior, 2006) derivados de la concepción de la escritura como práctica social situada (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000) que tiene lugar en el seno de *comunidades discursivas* (Bazerman, 1988; Swales, 1990) o *comunidades de práctica* (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998), en las que los estudiantes van integrándose gradualmente para apropiarse de la cultura disciplinar de pertenencia.

En relación con esto, se seleccionan de las diversas teorías de la argumentación, las perspectivas que se centran en su aspecto dialógico y dialéctico (van Eemeren et al., 2002; Plantin, 2007; van Eemeren, 2011), por cuanto priorizan la idea de que un objeto de discusión se instaura cuando se explicitan distintas posiciones acerca de un tema y es la posible resolución de estas diferencias de opinión, a través de una discusión razonable, la que puede llevar al avance dialéctico; esto es, a desarrollar la dimensión epistémica de la argumentación (Leitão, 2007). Otros aportes que se consideran (Toulmin, 1958, 2001) contribuyen a conceptualizar la escritura académica como producto de un proceso de argumentación científica que se legitima en los diferentes ámbitos disciplinares. En tal sentido, las comunidades académicas han convencionalizado los modos de comunicación disciplinar a través de los géneros científico-académicos y de los modos de organización típicos. Diversos estudios dan cuenta de los *pasos retóricos* (Swales, 1990) o de las *partes y segmentos textuales* (Ciapuscio y Otañi, 2002) que siguen los escritores expertos para comunicar sus resultados de investigación. Sin embargo, otros autores enfatizan las diferencias de estos géneros en las distintas disciplinas (Parodi, 2007).

En relación con estos aportes, en esta oportunidad, se han tomado como conceptos teóricos vertebradores los de *escritura epistémica* (Castelló, 2006), *argumentación académica*

(Padilla, 2012), *extrañamiento* (Coulon, 1997), *apropiación participativa* (Rogoff, 1997), *conflicto socio-cognitivo* (Perret-Clermont, 1984) y *aprendizaje colaborativo* (Bruffee, 1998).

La *escritura epistémica* (Castelló, 2006) refiere a la posibilidad de transformar conocimiento gracias a un determinado modo de gestionar el proceso de escritura. La *argumentación académica* (Padilla, 2012) apunta a integrar tres dimensiones de las prácticas argumentativas científicas (lógica, retórica y dialéctica), indispensables para encarar una escritura de complejo alcance, como es el caso de una tesis de postgrado. El *extrañamiento* (Coulon, 1997) y la *apropiación participativa* (Rogoff, 1997) dan cuenta del pasaje por el que transitan los maestrandos y doctorandos hasta apropiarse del discurso especializado de sus disciplinas, en el que juega un papel fundamental el grado de participación en prácticas académicas (exposición en encuentros científicos, publicación en revistas del área disciplinar, participación en equipos de investigación, entre otros). Por su parte, los conceptos de *conflicto socio-cognitivo* (Perret-Clermont, 1984) y de *aprendizaje colaborativo* (Bruffee, 1998) permiten ponderar el impacto de la discusión y el intercambio de significados en grupos de trabajo, tendientes a la resolución de problemas de escritura, a distintos niveles de organización. En tal sentido, se conceptualiza la colaboración como un proceso en donde las personas negocian y comparten significados, orientados por la resolución de problemas y manteniendo una concepción compartida del mismo (Roschelle y Teasley, 1995). De este modo, la colaboración ayuda, en el corto plazo, a los estudiantes a aprender más profundamente, de manera más eficiente de lo que aprenden solos (Bruffee, 1998). De esto se deriva la importancia de articular no solo las tareas de lectura y escritura, sino también las instancias de discusión oral en los grupos de trabajo; en particular, el efecto potencialmente epistémico que pueden tener dos tipos de interacción áulica (Mercer, 1997, 2001): la *conversación de discusión* y la *conversación exploratoria*, frente a la *conversación acumulativa*, que no tendría esta potencialidad¹.

¹ La *conversación exploratoria* es desarrollada, en relación con los talleres de escritura en el postgrado, por Pereira y Di Stefano (2007).

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

a- **Escritura epistémica y argumentativa como conceptos que articulan los desafíos de las carreras de postgrado**

Se ha extendido en el ámbito de los estudios sobre escritura la consideración de sus potencialidades epistémicas. Ya Vygotsky, en la primera mitad del siglo XX, había señalado el rol determinante del lenguaje escrito en el desarrollo cognitivo, caracterizándolo como un “complejo sistema de símbolos y signos, cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño” (1979, p. 160).

Otro hito fundamental en la conceptualización de cómo la cultura escrita ha modificado el desarrollo de las sociedades y comunidades, lo constituyen los trabajos del antropólogo británico Jack Goody. Sus teorizaciones han alimentado la corriente de investigaciones en didáctica del francés que se interesa por la importancia cognitiva y cultural de la apropiación del escrito, en particular, su función epistémica. Para Goody, interesarse solo por la dimensión intersubjetiva de la escritura implica arriesgarse a no ver el rol fundamental de esta en la elucidación de nuestros propios pensamientos (Blaser, 2007). En tal sentido, Goody sostiene: “La escritura transforma significativamente y de muchas maneras la naturaleza misma de la práctica del lenguaje” (1979, p. 143).

El legado de Goody no es ajeno al ámbito educativo puesto que ha contribuido, particularmente en los ámbitos anglófono y francófono, a modificar la concepción que esta ha tenido durante largo tiempo con respecto a la escritura (Barré-De Miniac, 1995).

Sin embargo, es necesario destacar que la función epistémica que se le atribuye no es inherente a su naturaleza sino que depende de cómo se desarrolle este proceso. Al respecto, es ampliamente reconocida la distinción propuesta por Scardamalia y Bereiter (1992) entre dos modelos explicativos de la composición escrita que han denominado *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*. El primero da cuenta de un escritor *novato* que entiende la escritura como el decir, lo que se sabe sobre un tema, con un limitado conocimiento de los modos de decirlo y del destinatario del escrito. El segundo, en cambio,

da cuenta de un escritor *experto* que conceptualiza la escritura como un doble problema a resolver: de contenido (qué decir) y retórico (cómo decirlo). En tal sentido, los autores señalan que es la interacción dialéctica entre estos dos espacios-problema la que podría producir cambios en el contenido y en la organización del conocimiento del escritor (Scardamalia y Bereiter, 1992).

En esta misma dirección, Castelló (2006, p. 6) destaca:

Cuando hablamos de escritura epistémica, nos referimos a la posibilidad de generar o transformar conocimiento gracias a una determinada manera de gestionar el proceso de composición. Evidentemente, no todas las situaciones de escritura generan conocimiento o lo transforman. Para que ello suceda se requiere disponer de un conjunto de estrategias que nos permitan reflexionar sobre lo que queremos conseguir con un determinado texto y que nos obliguen a tomar decisiones respecto a la forma de organizar la información, a la relectura de textos, a la reconsideración de ideas previas, o a la clarificación de algunas cuestiones que finalmente redundan en una nueva comprensión de la información sobre la que hemos estado trabajando.

Relacionado con esto, Cros y Barré de Miniac (1993) descubrieron, en una investigación sobre escritura profesional, que los docentes franceses eran los que menos escribían en comparación con otros profesionales como médicos, arquitectos y asistentes sociales. Según estas autoras, la relación de los docentes con la escritura es conflictiva, ya que muchos de ellos no han establecido un lazo con la misma porque la relacionan con los saberes consagrados o con modos de escritura literaria muy sofisticados.

De todos modos, Cros (2011) señala que el desarrollo creciente de talleres con la modalidad de análisis de las propias prácticas, desde hace dos décadas, ha ido favoreciendo el trabajo con una escritura “formadora o profesionalizante” que permite aprovechar tres funciones de la misma: *epistémica*, *heurística* y *comunicativa*. La primera, en los términos ya mencionados, permite tomar distancia sobre lo escrito, volverlo objeto de reflexión, con vistas a producir una transformación del pensamiento, pero a la vez, conduce a hacer emergentes preguntas inesperadas, numerosas hipótesis interpretativas, a veces, contradictorias de gestionar (*función heurística*). Por su parte, la *función comunicativa* permite pasar del escrito *centrado en el escritor* al texto *centrado en el posible lector*

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

(Flower, 1979), pero también, de la *escritura privada*, que ayuda a generar, ordenar, aclarar y relacionar las propias ideas, a la *escritura pública* (Carlino, 2006) que expone estas ideas a los destinatarios, aunque también nos expone en nuestra propia imagen autoral. Se entiende la primera como la escritura del descubrimiento en la que se tiene a uno mismo como interlocutor. De lo que se trata es de lograr un paso de la escritura privada que puede implicar diferentes subescritos subsidiarios del propio proceso de investigación -también llamados *escritos de trabajo* o *intermedios* (Chabanne y Bucheton, 2002)-, tales como: anotaciones, apuntes, recordatorios, etc., hacia otra lo suficientemente madura que esté lista para ser comunicada. Algunos autores (García Debanc, Laurent y Galaup, 2009, entre otros) destacan la potencialidad de este tipo de textos dado que están vinculados con un contenido en elaboración, producto de un proceso reflexivo sobre el propio escrito.

Es la escritura comunicativa -en interacción con la epistémica y la heurística- la que enfrenta al escritor con las múltiples posibilidades de interpretación del propio escrito, con una negociación de sentidos que exige afinar el propio control sobre cada palabra o enunciado que va expresándose, a partir de una toma de distancia y evaluación constante del propio proceso escriturario.

En tal sentido, esta función comunicativa de la escritura abre nuevos horizontes, tanto al propio escritor como a los que comparten una comunidad de prácticas (Cros, 2011), en la medida en que permite generar diferentes puntos de vista y buscar nuevos argumentos para sostenerlos o modificarlos. En esta dirección es que cobra relevancia el planteamiento de la dimensión epistémica de la argumentación, en tanto “recurso privilegiado de mediación en los procesos de construcción de conocimiento” (Leitão, 2007, p. 3), ya que la revisión de las propias perspectivas, a partir de la confrontación con otras, permite transformaciones cognitivas, a la vez que las formas autorreguladoras del pensamiento posibilitan la reflexión sobre los límites del propio conocimiento.

Ahora bien, para que se desplieguen los procesos de revisión de los escritos es conveniente someterlos a discusión en una relación de co-presencia. Al respecto, es pertinente recuperar el concepto de *conflicto socio-cognitivo* (Perret-Clermont, 1984) -a partir del concepto

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

piagetiano de *conflicto cognitivo*- que da cuenta de la potencialidad de la discusión oral, aunque ninguno de los participantes tenga la respuesta adecuada:

Es tan beneficioso el conflicto que se establece con un punto de vista superior al propio como el que se produce con un punto de vista menos avanzado o del mismo nivel pero que representa la centración opuesta. En efecto, en ciertos momentos del desarrollo, los esfuerzos por resolver la situación conflictiva y llegar a un acuerdo conducen a todos los participantes a construir nuevas coordinaciones entre las diversas centraciones que están en juego (Lerner, 1992, p. 8).

En congruencia con estos aportes, el enfoque del *aprendizaje colaborativo* (Bruffee, 1998; Lillo Zúñiga, 2012) –estudiantes que trabajan en grupos de investigación, tutoría entre pares, ayuda mutua en la edición y revisión de textos-, apunta a destacar la potencialidad de la experiencia grupal en la generación de aprendizajes individuales, por cuanto la construcción del conocimiento a través de esta forma de interacción genera mejores y mayores resultados que si el proceso se realizara de manera individual. A largo plazo, el aprendizaje colaborativo es la mejor preparación para el mundo profesional, ya que los estudiantes miran más allá de la autoridad de los profesores, practican el arte de la interdependencia y construyen conocimiento en el camino de las disciplinas académicas (Bruffee, 1998).

Ahora bien, una cuestión crucial en los estudios de nivel superior -relacionada con la dimensión epistémica de la escritura- es el conocimiento y dominio gradual de los géneros científico-académicos, que presentan diversos rasgos de acuerdo a su adscripción a una determinada comunidad disciplinar. Al respecto, se señalan las diferencias que asumen los distintos textos según la rama disciplinar de la que se trate, e incluso se habla de variantes dentro de una misma especialidad (Parodi, 2007, entre otros). En este sentido, el docente juega un rol fundamental, como especialista de un campo determinado, para guiar al estudiante en la lectura y escritura de los textos propios de la disciplina. La evidencia demuestra que el conocimiento genérico no se aprende de modo espontáneo, incluso en los estudiantes de postgrado, sino que requiere que sean orientados en la lectura y escritura de

los textos que se leen y escriben en su área disciplinar, a fin de que puedan alcanzar su dominio, participando como miembros activos de su comunidad de especialidad.

De todos modos, más allá de las diferencias disciplinares, resulta productivo el concepto de *argumentación académica* (Padilla, 2012), que apunta a integrar tres dimensiones de las prácticas científicas: la dimensión lógica exige la articulación entre marco teórico, interrogantes/hipótesis, datos y conclusiones; la retórica busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios virtuales -a través de los *pasos retóricos* (Swales, 1990)-, y la dialéctica se abre a la consideración de otros puntos de vista o resultados de investigación, sustentada en una concepción del conocimiento científico como saber provisional².

En relación con estos procesos de apropiación de las restricciones genéricas, el pasaje del *extrañamiento* a la *afiliación* (Coulon, 1997), como un trayecto de tensiones entre el conocimiento de estas restricciones de complejidad creciente y la aceptación de las mismas, solo se da plenamente en contextos de *apropiación participativa* (Rogoff, 1997)³, que supone un compromiso mutuo en el cual dos o más individuos participan de una actividad socialmente significativa, de modo tal que la apropiación va desarrollándose mediante la participación en esfuerzos compartidos, guiados por la comprensión y adhesión a objetivos compartidos.

De allí, entonces, la necesidad de repensar el concepto de escritura, en los términos de un proceso cognitivo e interactivo social, que permite la negociación de significados, lo que implica una fuente de tensión y conflicto entre las múltiples fuerzas que conforman ese significado: el contexto social y cultural, las demandas del discurso y las propias metas y conocimiento del escritor (Flower, 1994). Es a través de esta negociación que las expectativas sociales, las convenciones discursivas, las metas propias y conocimientos del

² Estas distinciones son realizadas a partir de una 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, cfr. Plantin (2005, 2007).

³ Este concepto, elaborado a partir de la reformulación del concepto de *apropiación* o *interiorización* (Vygotsky, 1979 y Leontiev, 1981), busca destacar que los procesos sociales e individuales se producen en forma simultánea. Por ello, su planteamiento se orienta a enfatizar que la apropiación se da en la propia participación, al mismo tiempo que el individuo cambia para involucrarse en la situación.

escritor se convierten en voces interiores en conflicto. En respuesta a estas tesis confrontadas, los escritores se embarcan en una activa negociación de significado en el interjuego de alternativas, oportunidades y restricciones (Flower, 1994).

Ahora bien, uno de los desafíos fundamentales de la escritura de postgrado es dar cuenta de esta negociación de significados, atendiendo a las restricciones de formulación que impone el discurso científico-académico, en tanto producto de un despliegue argumentativo, que explicita los procesos de construcción y legitimación del conocimiento científico, a través de determinados *pasos retóricos* (Swales, 1990), pero al mismo tiempo deja impresas las particularidades disciplinares, mediante los diversos *modos de decir académicos* (Arnoux, 2006).

En relación con esto, un aspecto crucial es el uso riguroso del *saber ajeno* (Bolívar, 2005; Kaiser, 2005); esto es, el manejo de las fuentes bibliográficas, a través de una gestión adecuada de las citas de autoridad y de las citas polémicas, y la articulación de este *saber ajeno* con el *saber propio*, en tanto producto de la interacción entre teoría y datos de la realidad.

2. Marco metodológico

Desde un enfoque cualitativo interactivo (Maxwell, 2005, 2009), se ha conformado el corpus de investigación, constituido por diversas fuentes de datos:

- A.** datos obtenidos de diversos escritos académicos producidos por doctorandos y maestrandos del área de Humanidades de carreras de postgrado de la Argentina, realizados como trabajos finales en determinados seminarios, en los que se les solicitó la escritura de diferentes géneros académicos, tales como proyectos de tesis, ponencias o artículos de investigación;
- B.** datos obtenidos de testimonios metadiscursivos de los cursantes sobre sus propias experiencias en escritura académica y en los seminarios de postgrado;

C. datos obtenidos de entrevistas a actores involucrados en las carreras de postgrado.

Con respecto al grupo de datos A, en la Tabla 1, puede observarse la cantidad de escritos recogidos, distribuidos en ocho grupos de estudiantes, teniendo en cuenta su pertenencia a distintos seminarios de diferentes carreras de postgrado y a los géneros académicos requeridos como trabajo final.

Tabla 1

Trabajos finales de seminarios de Maestrías y Doctorados del área de Humanidades

GRUPOS	GÉNEROS ACADÉMICOS	CANTIDAD DE TRABAJOS
Grupo 1 (Maestría)	Textos que requieren una articulación entre teoría y datos.	19
Grupo 2 (Maestría)	Textos que requieren una articulación entre teoría y datos.	20
Grupo 3 (Maestría)	Ponencias.	14
Grupo 4 (Maestría)	Ponencias.	9
Grupo 5 (Doctorado)	Artículos de investigación.	41
Grupo 6 (Doctorado)	Artículos de investigación.	27
Grupo 7 (Doctorado)	Proyectos de tesis.	36
Grupo 8 (Doctorado)	Proyectos de tesis.	12
TOTAL		178

En relación con el grupo de datos B se solicitó la escritura de testimonios metadiscursivos, al inicio y final del cursado de los seminarios. En los primeros se buscó promover una auto-reflexión acerca de las propias experiencias de lectura y escritura, a lo largo de las trayectorias académicas, a través de breves autobiografías. Entre otras preguntas, se requirieron los siguientes datos:

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

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

En cuanto a los testimonios finales, se promovió una evaluación sobre diferentes aspectos del espacio curricular cursado, tales como los aprendizajes logrados y la dinámica metodológica implementada.

Con respecto al grupo de datos C, se obtuvo información adicional de algunos actores institucionales, tales como directores de las carreras de postgrado, miembros de los comités académicos, profesores responsables de los seminarios y directores de tesis, referida fundamentalmente a los desafíos y dificultades que afrontan tanto los postgrados como los propios estudiantes para lograr finalizar las carreras cursadas.

Los tres grupos de datos han sido analizados y triangulados (Flick, 2004) de acuerdo con diferentes indicadores, atendiendo a los modos de argumentación académica (en el caso del grupo de datos A) y a la relación entre procesos, productos, representaciones y contextos de producción (en el caso de los grupos de datos B y C).

En esta oportunidad se han considerado algunos datos que han permitido testear las siguientes hipótesis de trabajo:

1. la incidencia positiva en los itinerarios estudiantiles de factores contextuales que permiten la participación gradual de los estudiantes en la comunidad discursiva disciplinar (exposición en encuentros científicos, participación en proyectos de investigación, entre otros). Esta participación favorece en los estudiantes el sentido de pertenencia a una determinada comunidad académica, a la vez que les permite aproximarse a la negociación y legitimación de significados propios de ese dominio disciplinar y a las agendas de discusión emergentes, entre otros aspectos;
2. el impacto positivo de algunos de estos factores contextuales en las trayectorias académicas estudiantiles permite postular un pasaje desde una etapa de *extrañamiento* (Coulon, 1997) de la escritura científico-académica hasta una etapa de *apropiación participativa* (Rogoff, 1997), que no implica un nivel de dominio completo pero sí un punto de inflexión tanto a nivel de sus representaciones como de sus prácticas.

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

Para analizar el grupo de datos A (trabajos finales de maestrandos y doctorandos) se ha tenido en cuenta la triple dimensión argumentativa de la escritura científico-académica, particularmente, en el caso de las ponencias, los artículos de investigación y los proyectos de tesis. Para ello, se ha considerado como indicadores de argumentación lógica la articulación entre interrogantes/hipótesis, datos y conclusiones, con un marco teórico de base, y se ha tenido en cuenta como indicadores de argumentación retórica y dialéctica algunos segmentos estratégicos, como el *estado de la cuestión* y la *ocupación del espacio de investigación* en la *introducción*, y la *evaluación de los propios resultados* y las *cuestiones abiertas para futuras investigaciones* en las *conclusiones*, además de la presencia del apartado *discusión*⁴, lugar específico para el despliegue de la argumentación dialéctica.

Como indicadores complementarios se ha observado la relevancia de dos factores contextuales, que se han constituido en herramientas fundamentales para la escritura científico-académica en la actualidad: un buen dominio de una o más lenguas extranjeras – en especial, el inglés- favorece un relevamiento bibliográfico más exhaustivo, el cual puede conjugarse con un manejo estratégico de Internet que permite realizar búsquedas más eficientes y encontrar bibliografía actualizada en otras lenguas.

En relación con el grupo de datos B (testimonios metadiscursivos) se han ponderado los indicadores de argumentación académica, en relación con los siguientes indicadores de apropiación participativa: presentación de ponencias en congresos, escritura de artículos en revistas especializadas, participación en equipos de investigación y obtención de becas de investigación.

La exposición de ponencias en encuentros científicos proporciona la posibilidad de conocer los circuitos de circulación y legitimación del conocimiento científico. La escritura de artículos en revistas de especialidad permite someterse a la experiencia de evaluaciones externas. La oportunidad de participar en equipos de investigación favorece también este sentido de pertenencia a una comunidad académica, a la vez que les va proporcionando

⁴ Se sigue parcialmente las conceptualizaciones de Swales (1990) sobre los *pasos o movimientos retóricos* y las de Ciapuscio y Otañi (2002) sobre *partes y segmentos textuales*.

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

herramientas para sistematizar sus investigaciones, a través de la interacción con los miembros expertos. La obtención de becas de investigación, subsidiadas por organismos estatales, implica el desafío de competir con un plan de trabajo exigente, producto de una primera aproximación al problema de investigación planteado, bajo la guía de un director.

3. Resultados y discusión

a. Indicadores de argumentación académica y de apropiación participativa

A partir de la triangulación entre los tres grupos de datos (A, B y C) se han observado algunas relaciones que permiten plantear ciertas tendencias.

Si tenemos en cuenta los indicadores de apropiación participativa (presentación de ponencias en congresos, escritura de artículos en revistas especializadas, participación en equipos de investigación y obtención de becas de investigación) que dan cuenta de la mayor o menor experiencia previa de los estudiantes en escritura científico-académica, se ha observado la influencia negativa de la ausencia de estos indicadores. Estudiantes sin experiencia en la presentación de ponencias en reuniones científicas, en la escritura de artículos científicos y en la participación en proyectos de investigación han realizado trabajos finales en los seminarios muy inferiores a las expectativas académicas de una carrera de postgrado, con problemas tanto en los indicadores de argumentación lógica, como en los de argumentación retórica y dialéctica. Esto también se ha visto obstaculizado por el escaso dominio de lenguas extranjeras y de herramientas informáticas.

El perfil de estos estudiantes responde, mayormente, al de egresados de carreras de grado que no han tenido experiencias significativas de escritura académica a lo largo de estas carreras y han ingresado al campo laboral como profesores, con una importante carga horaria, lo que les ha impedido -en gran medida- regresar al ámbito universitario para seguir perfeccionándose. En tal sentido, en determinado momento de sus trayectorias laborales encuentran en una carrera de postgrado la oportunidad de reingresar al ámbito académico de manera sistemática pero encuentran que los requerimientos de escritura que exige este

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

nivel superior son de una exigencia para la cual no se sienten preparados y experimentan procesos de *extrañamiento* (Coulon, 1997), similares a los de estudiantes principiantes de grado.

Un segundo grupo de estudiantes que manifiesta tener cierta experiencia en la presentación de ponencias en encuentros científicos y/o en la participación en equipos de investigación presenta mejores indicadores de argumentación lógica, pero menores indicadores de argumentación retórica y dialéctica.

Este perfil de estudiante responde al de docentes que se desempeñan en asignaturas de la universidad o no han perdido contacto con el ámbito disciplinar, puesto que participan de algunas prácticas académicas, como los congresos o equipos de investigación. Gran parte de ellos no ha tenido experiencias de escritura intensiva en sus carreras de grado, pero van adquiriendo las herramientas necesarias, gradualmente, gracias a su participación en estas prácticas.

Un tercer grupo, con experiencia más significativa en la participación en reuniones científicas y en proyectos de investigación, y con alguna experiencia en la escritura de artículos científicos, ha obtenido mejores resultados en la mayoría de los indicadores de argumentación académica.

El perfil de estos estudiantes responde al de egresados que no se desvinculan del contexto universitario, ya sea porque ingresan a cátedras o proyectos de investigación y obtienen becas de investigación, subsidiadas por las universidades o el CONICET⁵. 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, acordes a las exigencias de los postgrados. 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.

⁵ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina.
Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

Considerados conjuntamente los tres grupos de estudiantes, se observa que no hay una presencia significativa de indicadores de argumentación dialéctica -particularmente, en el caso de la escritura de artículos de investigación-, indispensable para encarar la escritura de una tesis de postgrado. Hay una mayor tendencia a resolver problemas de argumentación lógica y, en menor medida, de argumentación retórica. En tal sentido, parecería que, en varios casos, los estudiantes producen una prosa más centrada en el escritor que en el posible lector (Flower, 1979).

Estos resultados son congruentes con los obtenidos por Kelly y Bazerman (2003) en una investigación, en relación con los modos de argumentación en *papers* de estudiantes de grado, que participaron de un curso de oceanografía con escritura intensiva de una universidad estadounidense, cuyo objetivo era socializarlos en prácticas científicas legitimadas para el desarrollo del conocimiento científico. Entre sus resultados destacan que en la *introducción* de estos *papers* se presentan constructos generales surgidos del curso, más que una revisión de los antecedentes del tema. Los autores interpretan esto como la necesidad, por parte de los estudiantes, de definir y explicar los constructos centrales aprendidos. Asimismo, el último movimiento de la *introducción* es establecer la tesis central, más que identificar la contribución del trabajo. Para ello, los estudiantes emplean los constructos centrales y los aplican a los hechos específicos examinados en el *paper*. Estos resultados son coincidentes también con los obtenidos por Alves Filho y Barbosa Alexandre (2015), en relación con los proyectos de tesis elaborados por estudiantes de un programa de postgrado de una universidad brasileña, en los cuales se observa una mejor resolución de los movimientos retóricos *definiendo conceptos e indicando filiación teórica* y, en cambio, menor presencia de los movimientos *reportando investigaciones previas e indicando lagunas*, característicos de la escritura científico-académica.

Ahora bien, si consideramos los datos obtenidos en los tres grupos de estudiantes, atendiendo a la potencialidad epistémica de la escritura y recurriendo a la distinción propuesta por Scardamalia y Bereiter (1992), entre los modelos *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*, se observa en el primer grupo de estudiantes un mayor apego

al *decir el conocimiento*; en el segundo grupo, un proceso de transición y, en el tercer grupo, una mayor proximidad al modelo *transformar el conocimiento*.

Esto se manifiesta, entre otras cuestiones, en la gestión rigurosa y estratégica del *saber ajeno* (Bolívar, 2004; Kaiser, 2005), a través del uso de las pautas de citación y en su articulación con el *saber propio*. En los casos más cercanos al modelo *decir el conocimiento* (primer grupo de estudiantes) se observan algunos comportamientos similares a los de estudiantes principiantes de grado: reproducción acrítica de fuentes teóricas, con omisión de referencias bibliográficas (matriz arraigada del “corte y pego”); casos de desconocimiento de las normas de citación; mayor tendencia a incluir citas directas extensas y menor tendencia a incluir citas indirectas. Con respecto a estas últimas, en relación con la distinción planteada por Swales (1990), entre citas integradas y no integradas⁶, estos estudiantes parecen desconocer estas últimas, lo que les impide aglutinar varios autores en torno a un concepto o aporte teórico común.

Por el contrario, en los casos más cercanos al modelo *transformar el conocimiento* (tercer grupo de estudiantes) se observa menor cantidad de citas directas, mayor cantidad de citas indirectas integradas y el recurso creciente a citas indirectas no integradas.

b. Artículos de investigación y evaluación externa

Como ya se apuntó en el marco metodológico, dos grupos de estudiantes (grupos 5 y 6), tuvieron como requisito de aprobación de cada seminario la elaboración de un artículo de investigación que podría ser sometido a una evaluación externa para su posible publicación en una revista especializada. El procedimiento consistía en postular el trabajo, voluntariamente, a esta instancia de evaluación externa; sin embargo, el profesor

⁶ La cita indirecta integrada pone el foco en el autor que se cita. En cambio, la cita indirecta no integrada focaliza en la información que se aporta y permite aglutinar los aportes de varios autores, dentro de un mismo paréntesis.

responsable del curso decidía, luego de la evaluación del trabajo, si estaba en condiciones de pasar a un referato.

Algunos datos cuantitativos son elocuentes con respecto a los artículos que finalmente fueron seleccionados para su publicación⁷. En el grupo 5, se presentaron 41 artículos como trabajo final de seminario; 30 de ellos (73%) fueron enviados a referato, por recomendación del profesor responsable del curso, y solo 20 (48%) fueron aprobados para su publicación. En el grupo 6 se presentaron 27 artículos; 10 de ellos (37%) fueron enviados a referato y solo 6 (22%) fueron aprobados para su publicación.

Entre los problemas más recurrentes que destacaron los profesores responsables de los seminarios, para decidir que no pasaran a la instancia del referato, están los indicadores de argumentación lógica, como puede observarse en el ejemplo (1):

- (1) El artículo se detiene en el despliegue de un marco teórico que sin embargo no se ve reflejado en el análisis, en donde aparecen otros marcos cuya explicitación y articulación también es insuficiente. La unidad de análisis resulta limitada para los objetivos propuestos, así como la aplicación del marco de referencia (profesor responsable Grupo 5).

Los evaluadores externos señalaron mayormente problemas en los indicadores de argumentación retórica, es decir, escaso manejo de los *pasos retóricos* (Swales, 1990) y dialéctica (insuficiente trabajo con los antecedentes del tema y discusión con otros datos de investigación) para objetar la publicación de los artículos o para proponer su revisión y posterior evaluación.

c. El lugar del aprendizaje colaborativo

Un aspecto relevante para la ponderación de los datos analizados es la consideración de las dinámicas metodológicas implementadas en los seminarios de postgrado, las cuales, si bien

⁷ Estos datos cuantitativos fueron complementados por datos cualitativos obtenidos de los profesores responsables de los seminarios (grupo de datos C).

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

no impactaron directamente en los trabajos finales, permiten apreciar cuestiones significativas acerca de las representaciones de los estudiantes, con respecto a sus propias matrices de enseñanza y aprendizaje. Estos datos fueron obtenidos, fundamentalmente, a través de los testimonios finales de los seminarios. A modo ilustrativo, se incluyen los siguientes extractos de estudiantes del grupo 1:

- (2) Estamos acostumbrados a asistir a cursos donde la circulación del saber es siempre (o casi siempre) asimétrica y donde se prioriza el “*qué*” por sobre el “*cómo*”. Esta vez fue la excepción.
- (3) (en los cursos)... estábamos acostumbrados a recibir el material, escuchar al profesor y leer para los trabajos finales. Pero en este caso siento (y me atrevo a decir que sentimos en general) que en esta ocasión se sintió más que un curso de posgrado dictado, una comunidad de aprendices que construían permanentemente conocimientos.
- (4) (...) agradecerle su disposición para la “escucha” y para generar en nosotros la posibilidad de la “escucha”, ya que en espacios de especialización el saber suele utilizarse como instrumento de poder y no de discusión y debate. (...) su respeto y amabilidad para “compartir el conocimiento”.
- (5) (...) sumamente enriquecedor el ceder un tiempo a la discusión, al debate en base a pruebas realizadas en los contextos de cada uno. Generalmente quien diserta sobre un tema entrega todo cuanto tiene y sabe pero quienes reciben esa información no llegan a tomar conciencia de su aplicación o hasta de su importancia, ya que ver cómo funciona o no cada teoría con nuestra realidad es lo que queda grabado en nuestra memoria. Es el primer curso al que asisto en que veo cómo la teoría ha sido volcada a la práctica.
- (6) (...) el intercambio en el grupo y entre grupos permitió establecer o bien diagnosticar la realidad del docente y la problemática que enfrenta en lo institucional, interaccional y didáctico.
- (7) Ayudó a vincular teoría y práctica. En el aspecto relacional e interactivo permitió en todo momento la participación a través de explicaciones, posturas convergentes o divergentes. En síntesis, primó un clima de comunicación convergente que ayudó a escuchar y a mantener un diálogo muy productivo.

Como puede apreciarse, estos testimonios valoran positivamente los espacios promovidos por el docente, durante el seminario, para la discusión y el “diálogo productivo”, lo que permitió lograr “una comunidad de aprendices que construían permanentemente

conocimientos” (dimensión epistémica de la argumentación, Leitão, 2007), en el contexto de un aprendizaje colaborativo (Bruffee, 1998) en donde la palabra del responsable del seminario no es la única autorizada (“Estamos acostumbrados a asistir a cursos donde la circulación del saber es siempre (o casi siempre) asimétrica... Esta vez fue la excepción”). Por otra parte, destacan la importancia atribuida a la interacción entre “teoría y práctica”; esto es, entre modelos teóricos y datos de la realidad educativa (la mayoría son docentes de los niveles secundario y superior).

Ahora bien, lo relevante de estos testimonios es observar cómo el foco positivo en estos aspectos muestra el telón de fondo de unas prácticas de enseñanza habituales que ponen énfasis en la transmisión de conocimientos, a través de una relación unidireccional docente-estudiante, con escasa articulación teoría y práctica, y un rol docente ejercido como espacio de poder que obtura la participación o discusión.

De todos modos, no todos los estudiantes de postgrado acogen positivamente metodologías de enseñanza dialógicas (Dysthe, 1996), sino que parecería que las prácticas tradicionales habituales están fuertemente arraigadas como matrices de aprendizaje, a juzgar por el siguiente comentario de un estudiante, ante la propuesta de evaluación del profesor responsable de un seminario:

- (8) Me enteré que hay que subir el trabajo al aula virtual para que lo lean los compañeros y lo discutan y que recién a partir de esto... será evaluado por la profesora. Yo no comparto la idea de subir mis trabajos para una discusión grupal y *no es porque menosprecie o subestime la capacidad de mis compañeros sino porque lo que pretendo es que mi trabajo sea evaluado seriamente y se me brinde una devolución apropiada que me permita corregir los errores que seguramente habrá y me permita, en definitiva, aprender más. Sinceramente creo que participar de discusiones no debería ser requisito para la evaluación de un curso de posgrado.*

Como puede inferirse, pese a que este estudiante declara “no menospreciar o subestimar” la capacidad de sus compañeros, no confía en las potencialidades epistémicas del aprendizaje colaborativo o no quiere exponerse a sus críticas; esto es, al *conflicto socio-*

cognitivo (Perret-Clermont, 1984). Solo considera que su trabajo es evaluado “seriamente” cuando recibe una “devolución apropiada” del docente.

CONCLUSIONES

Como se señaló en la introducción, las investigaciones sobre escritura en los estudiantes de postgrado se han instalado en las últimas décadas, conjuntamente con la planificación e implementación de dispositivos de acompañamiento a lo largo de las carreras, en particular, los que priorizan el aprendizaje colaborativo, promoviendo la revisión de los escritos entre pares y los grupos de escritura, entre otros. Sin embargo, estos no se han generalizado todavía en todos los contextos institucionales o, en algunos casos, no es suficiente que algunos espacios curriculares atiendan específicamente a la escritura científico-académica. Es importante que las estrategias de acompañamiento se hagan extensivas a todos los seminarios, lo cual no siempre es posible porque el cursado suele ser intensivo y acotado en el tiempo.

Sin embargo, por otra parte, desde la mirada de los procesos de aprendizaje, es importante tener en cuenta, por un lado, las trayectorias previas de los estudiantes de postgrado, las cuales presentan una gran diversidad. Los resultados considerados, a partir de trabajos finales de seminario -que respondían a diferentes géneros académicos- y de testimonios metadiscursivos estudiantiles, han permitido apreciar la relación entre modos de *argumentación académica* (Padilla, 2012) (lógica, retórica y dialéctica) e indicadores de *apropiación participativa* (Rogoff, 1997)(participación en prácticas académicas, tales como ponencias en congresos, artículos en revistas especializadas, entre otros), que dan cuenta de la mayor o menor experiencia en escritura científico-académica. Al respecto, los estudiantes con escasas o nulas experiencias previas, no han alcanzado niveles de argumentatividad en sus escritos, acordes a las exigencias del nivel de postgrado, y se han manifestado más apegados a un modelo *decir el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 1992), más centrado en el propio escritor que en el posible lector (Flower, 1979). Otros

estudiantes, con cierta experiencia en escritura científico-académica, han obtenido mejores indicadores de argumentación académica (mayormente lógica, y en menor medida retórica). Por último, estudiantes con mayores indicadores de apropiación participativa han logrado también mejores indicadores de argumentación lógica, retórica y dialéctica, con un modo de resolver el problema retórico de escritura más cercano al modelo *transformar el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 1992); esto es, de aprovechar sus potencialidades epistémicas.

Por otro lado, también con respecto a los estudiantes, se ha considerado la necesidad de atender a matrices tradicionales de aprendizaje “individual” que pueden estar fuertemente arraigadas en sus representaciones y pueden obstaculizar el diseño de dispositivos que promuevan el aprendizaje colaborativo (Bruffee, 1998).

De todos modos, desde las carreras de postgrado es necesario propiciar la revisión de las matrices tradicionales de enseñanza y convertir los Programas de postgrado en espacios de construcción, investigación y discusión de los saberes en proceso, a través del diseño de dispositivos que promuevan las potencialidades epistémicas y argumentativas de la escritura colaborativa, que implica tanto la interacción sistemática entre los pares tesis, coordinadores y expertos, como la participación genuina en las prácticas académicas de la comunidad disciplinar.

Referencias bibliográficas

Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34 (8), pp. 905-916.

Alves Filho, F. y Barbosa Alexandre, L. (setiembre, 2015). Organização retórica da seção de justificativa de projetos de pesquisa de programas de pós-graduação. Ponencia presentada en *Simposio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. São Paulo, Brasil: Universidad de São Paulo.

Arnoux, E. N. de (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura del trabajo de tesis. *RLA*, vol. 44(1), pp. 95-118.

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

Arnoux, E. N. de (2009). Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa oral de la tesis. En E.N. de Arnoux (dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (pp. 143-168). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

Arnoux, E. N. de (2010). Los trabajos finales en las carreras de postgrado: el proceso de escritura. En N. Mainero y C. Mazzola (eds.), *Los postgrados en Educación Superior en Argentina y Latinoamérica*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria (Universidad Nacional de San Luis).

Arnoux, E. N. de (2012). La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. En A. Vázquez, M. Novo, I. Jakob y L. Pelizza (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 25-40). Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, subsección Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de: http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf

Arnoux, E. N. de; Borsinger, A; Carlino, P.; Di Stefano, M.; Pereira, C y Silvestre, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3). Recuperado de: <http://maestria.rec.uba.ar/Tres/articulos.htm>

Barré de Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche (note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, 113, pp. 93-113.

Barton, D.; Hamilton, M. e Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies: reading and writing in context*. New York: Routledge.

Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison: University of Wisconsin Press.

Bermúdez, N. (2009). Géneros e identidades discursivas en la comunidad de posgrado. En E.N. de Arnoux (dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (pp. 37-64). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse (Ph. D). Faculté des Études Supérieures, Université Laval, Québec.
- Bolívar, A. (2005). Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en Humanidades. *Signo y Señal*, 14, pp. 67-92.
- Bood, D. y Lee, A. (1999). *Promoting research development through writing groups*. Ponencia presentada en la Australian Association for Research in Education Conference. Recuperado de: www.aare.edu.au
- Bruffee, K. (1998). *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. London: The John Hopkins University Press.
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. Documento de trabajo Nº 19. *Serie Documentos de trabajo. Escuela de Educación*. Buenos Aires: UdeSA. Disponible en: <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT19-CARLINO.pdf>
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2), pp. 20-31.
- Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. En E. N. de Arnoux (dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (pp. 227-246). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Carlino, P. (2012). Helping Doctoral Students of Education to Face Writing and Emotional Challenges in Identity Transition. En M. Castelló y C. Donahue (eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies*, 24, pp. 217-234. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Castelló, M. (2006). La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita. En *Memoria del Congreso Internacional de educación*,

investigación y formación docente. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de educación.

Chabanne, J-C y Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. París: P.U.F.

Ciapuscio, G., y Otañi, I. (2002). Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva. *R.I.L.L.*, 15, pp. 117-133.

Colombo, L. (agosto, 2012). *Grupos de escritura en el posgrado*. Ponencia presentada en *VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior*, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Buenos Aires.

Colombo, L. y Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje*, 43(1), pp. 13-34.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. París: Presses Universitaires.

Cros, F. (2011). Pourquoi l'écriture est-elle nécessaire aux enseignants? *Les Cahiers d'Éducation et Devenir*, 10, pp. 1-5.

Cros, F. y Barré de Miniac, C. (1993). *Les collégiens et l'écriture*. Paris: ESF.

Del Rosal, G. (2009). Los letrismos en la configuración de las comunidades de aprendizaje de posgrado. En E. N. de Arnoux (dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (pp. 13-36). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

Di Stefano, M. (2009). La escritura de monografías en posgrados en Ciencias Sociales. En E. N. de Arnoux (dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (pp. 87-106). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

Eemeren, F. van (2011). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Eemeren, F. van, Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans, F. (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. En U. Flick, E. von Kardoff y I., Steinke (eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 178-183). Thousand Oaks: Sage.
- Flower, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41, pp. 19-37.
- Flower, L. (1994). The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, pp. 365- 87.
- Garcia-Debanc, C.; Laurent, D. y Galaup, M. (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique. Écrits de saviors*, 143/144, pp. 27-50.
- Goody, J. (1979). La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C.M. Levy y S.Ransdell (eds.), *The sciences of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp.1-27). Mahwah , N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaiser, D. (2005). Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre textos estudiantiles de Venezuela y Alemania. *Signo y Seña*, 14, pp. 17-35.
- Kelly, G. y Bazerman, C. (2003). How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis. *Applied Linguistics*, 24 (1), pp. 28-55.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Leitão, S. (2007). La dimensión epistémica de la argumentación. En E. Kronmüller y C. Cornejo (eds.), *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica* (pp. 5-32). Santiago de Chile: J.Sáez.
- Leontiev, A. (1981). *Problems of the development of mind*. Moscow: Progress Publishers.
- Lerner, D. (1992). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl y D. Lerner (eds.). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Lillo Zúñiga, F. (2012). Aprendizaje colaborativo en la formación universitaria de pre-grado. *Revista de Psicología UVM*, 2 (4).
- Martínez, A. (2009). Seminario de Tesis. Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnopragmático. En E.N. de Arnoux (dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (pp. 259-286). Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. California: Sage.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. En L. Bickman & D. J. Rog (eds.), *The Sage Handbook of Applied Social Research Methods*, (pp. 214-253). California: Sage.
- Mercer, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Montemayor-Borsinger, A. (2009). La tesis de posgrado en ciencias duras desde una perspectiva sistémico-funcional. En E.N. de Arnoux (dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (pp. 191-208). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), pp. 31-57.
- Parodi, G. (2007). Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares. *Signos*, 40(64), pp. 405-430.
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2009). Representaciones acerca de la tesis doctoral en las reescrituras de la Introducción. Un estudio de caso. En E.N. de Arnoux (dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (pp. 209-226). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Perret-Clermont, A. N. (1984). La construcción de la inteligencia en interacción social. Aprendiendo con los compañeros. Madrid: Visor.
- Plantin, C. (2005). L'argumentation. Histoire, théories, perspectives. Paris: Presse Universitaire de France, PUF.
- Plantin, C. (2007). Argumentation Studies and Discourse Analysis. En Teun van Dijk (ed.), *Discourse Studies*, (pp. 277-301). London: Sage Publications.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of Writing. En C. McArthur, S. Graham y 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 y A. Álvarez (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp.111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Roschelle, J. y Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. En C. O'Malley (ed.), *Computer Supported Collaborative Learning* (pp. 69-97). Springer-Verlag: Heidelberg.

- Savio, K. (2009). Sobre la *defensa de tesis* y las estrategias discursivas en el campo de las ciencias físicas. En E.N. de Arnoux (dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (pp. 247-266). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of arguments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (2001). *Return to Reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Vázquez, G. (2009). Una ardua construcción de identidades enunciativas: memoria profesional y saber. En E.N. de Arnoux (dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (pp. 169-190). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Vitale, A. (2009). La reformulación de un proyecto de tesis de posgrado y el proceso de aprendizaje de un campo disciplinario. En E.N. de Arnoux (dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (pp. 125-142). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Vygotsky, Lev (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

ⁱ Constanza Padilla es Doctora en Letras por la Universidad Nacional del Tucumán (UNT). Profesora Titular de “Lengua Española I” y “Taller de comprensión y producción textual” (carrera de Letras, UNT). Investigadora Independiente del CONICET y vice-directora del INVELEC (Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura, UE CONICET-UNT). Representante de la sub-sede Tucumán de la cátedra UNESCO. Directora del Doctorado en Letras de la UNT. Directora del Proyecto del PIUNT 26/H533 (tipo A) *Leer, escribir y argumentar en las disciplinas: perspectivas y prácticas de docentes y estudiantes*. Escribió numerosos libros, capítulos de libros y artículos científicos sobre su especialidad: la lectura, escritura y argumentación en los diferentes *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3 (6)

niveles educativos. Entre los premios otorgados, recibió la *Mención de Honor en el Premio Isay Klasse al Libro de Educación de la Fundación El Libro (2012)* por el libro Padilla, Douglas y Lopez (2011) *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Colección Lengua y Discurso. Córdoba, Argentina: Comunicarte. 1º reimpresión (febrero 2014).