

La construcción identitaria de tesistas como investigadoras principiantes. Análisis del proceso de escritura del proyecto de tesis desde una perspectiva autoetnográfica

Schiavinato, Nadia Soledad; Cavallini, Ayelén Victoria

La construcción identitaria de tesistas como investigadoras principiantes. Análisis del proceso de escritura del proyecto de tesis desde una perspectiva autoetnográfica

Praxis Educativa (Arg), vol. 26, núm. 3, 1-21, 2022

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153172468018>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirlIgual 4.0 Internacional.

La construcción identitaria de tesistas como investigadoras principiantes. Análisis del proceso de escritura del proyecto de tesis desde una perspectiva autoetnográfica

Identity construction of postgraduate students as beginning researchers. Analysis of the thesis project writing process from an autoethnographic perspective

A construção identitária de estudantes de graduação como pesquisadores iniciantes. Análise do processo de escrita do projeto de dissertação a partir de uma perspectiva autoetnográfica

Nadia Soledad Schiavinato

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas;
Universidad de Buenos Aires; Universidad Nacional de
General Sarmiento, Argentina
nadiaschiavinato@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8401-3682>

Redalyc: [https://www.redalyc.org/articulo.oa?](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153172468018)

id=153172468018

Ayelén Victoria Cavallini

Universidad Nacional de General Sarmiento; Universidad
Nacional de Luján, Argentina
ayelencavallini@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4803-9951>

Recepción: 13 Mayo 2022

Revisado: 29 Julio 2022

Aprobación: 17 Agosto 2022

RESUMEN:

La escritura de la tesis de posgrado implica, para las tesistas, un proceso de incorporación paulatina como interlocutores válidos dentro de su campo académico disciplinar. En este contexto, la elaboración del proyecto de tesis constituye una experiencia relevante para las investigadoras principiantes. Este artículo indaga nuestras experiencias como doctorandas en Ciencias Sociales y Humanas, desde una perspectiva autoetnográfica, a partir de la escritura de los proyectos de tesis de cada una. Para alcanzar este objetivo, elaboramos dos registros narrativos autobiográficos que fueron analizados a partir de las ideas de literacidad académica, afiliación intelectual y agencia. Los hallazgos de la investigación indican que las lógicas formales e institucionales, la interacción con expertas y la elaboración de sucesivos borradores han condicionado de manera significativa la escritura de nuestros proyectos de tesis y la construcción de nuestra identidad como investigadoras iniciales.

PALABRAS CLAVE: escritura académica, identidad, tesis de posgrado, autoetnografía, tesistas de posgrado.

ABSTRACT:

The writing of the postgraduate dissertation implies for the candidates a process of gradual incorporation as valid interlocutors within their disciplinary academic field. In this context, the writing of the thesis project constitutes a relevant experience for novice researchers. This article analyses, from an autoethnographic perspective, our experiences as doctoral students in Social and Human Sciences based on the writing of each other's thesis projects. To achieve this goal, we created two autobiographical narrative records that were analyzed based on the ideas of academic literacy, intellectual affiliation and agency. The research findings indicate that the formal and institutional logics, the interaction with experts and the preparation of successive drafts have significantly conditioned the writing of our thesis projects and the construction of our identity as beginning researchers.

KEYWORDS: academic writing, identity, postgraduate thesis, autoethnography, postgraduate students.

RESUMO:

A redação da dissertação de pós-graduação implica para os alunos um processo de incorporação gradual como interlocutores válidos dentro de seu campo acadêmico disciplinar. Neste contexto, a elaboração do projeto de dissertação constitui uma experiência

relevante para investigadores principiantes. Este artigo analisa, a partir de uma perspectiva autoetnográfica, nossas experiências como doutorandos em Ciências Sociais e Humanas tomando como base a redação de nossos projetos de dissertação. Para atingir esse objetivo, elaboramos dois registros narrativos autobiográficos. Analisamos esses registros com base nas ideias de letramento acadêmico, filiação intelectual e agência. Os resultados da pesquisa indicam que as regras formais e institucionais, a interação com especialistas e a elaboração de sucessivos rascunhos condicionam significativamente a redação de nossos projetos de dissertação, assim como a construção de nossas identidades como pesquisadores iniciantes.

PALAVRAS-CHAVE: escrita acadêmica, identidade, dissertação de pós-graduação, autoetnografia, alunos de pós-graduação.

LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DE TESISTAS COMO INVESTIGADORAS PRINCIPIANTES. ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA DEL PROYECTO DE TESIS DESDE UNA PERSPECTIVA AUTOETNOGRÁFICA

Introducción

¿Cómo se forman los investigadores en Ciencias Sociales y Humanas? ^[i] ¿Qué características adquiere el proceso por el que las tesistas de posgrado comienzan su incorporación paulatina al contexto académico como investigadores e investigadoras en formación? ¿Qué lugar ocupa la escritura en esta circunstancia? Estas y otras preguntas surgen al indagar sobre el recorrido de los estudios de grado a la formación de posgrado, especialmente de maestría y doctorado. Al respecto, un gran número de autores que han explorado este proceso señalan que existe una diferencia cualitativa entre las actividades, requerimientos y responsabilidades de los estudiantes de grado —e incluso de alguien que está cursando seminarios de posgrado— y las tareas que tienen que desarrollar los estudiantes de posgrado durante la escritura de su tesis (Lovitts, 2001, 2005, 2008; Carlino, 2005, 2012; Kamler y Thomson, 2007; Cotterall, 2013; Mantai, 2015; Wainerman, 2020). Al respecto, Lovitts (2005) afirma que, en la carrera de posgrado, y especialmente en el proceso de elaboración del trabajo final, se exige a los estudiantes que sean creativas e independientes, en contraste con gran parte de las prácticas epistémicas desarrolladas en niveles académicos previos.

En efecto, escribir en el nivel de posgrado resulta una actividad compleja que impone a los aprendices retos de alta envergadura, ya que las prácticas letradas no están indicadas por un docente, sino que son producto de la actividad investigativa que implica una independencia progresiva en lo que respecta a cronogramas, lecturas y entregas (Carlino, 2012; Padilla, 2016; Valente, 2016). Además, la incorporación al campo académico supone cambios en la identidad de los tesistas, quienes, paulatinamente, construyen una voz propia dentro de un campo disciplinar (Hyland, 2002; Castelló *et al.*, 2011; Fernández Fastuca, 2018; Weissman, 2020; French, 2020).

Conforme lo anterior, este artículo tiene por objetivo identificar, a partir del análisis de dos registros narrativos autobiográficos referidos a la escritura del proyecto de tesis doctoral, algunos aspectos de nuestra construcción identitaria como investigadoras en formación en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas.

^[ii] Las dimensiones que organizaron el análisis remiten, específicamente, a los aspectos institucionales presentes en la elaboración de los proyectos de tesis, al intercambio con investigadores expertos durante dicho proceso y a las características que asumió la escritura de ambos proyectos.

Marco teórico

El marco teórico que sustenta este trabajo está compuesto por las nociones de identidad, literacidad académica, afiliación intelectual y agencia en tanto nos permiten identificar, desde la experiencia analizada, algunas de las dimensiones implicadas en nuestro proceso de construcción identitaria como investigadoras. El concepto de identidad, entendido como “el reconocimiento de construcciones sociales dinámicas que adquieren estabilidad provisoria en prácticas sociales y contextos socio-temporales concretos” (Taboada, 2016, p. 3) funcionará como una macrocategoría que incluye las nociones anteriores. Consideramos que la incorporación de investigadoras e investigadores novedosos al campo científico puede entenderse como un



proceso paulatino de construcción identitaria en el que la escritura del proyecto de tesis doctoral adquiere características relevantes (Carlino, 2012).

En efecto, según Guiñazú (2020), la redacción del proyecto de tesis constituye un momento crucial en la formación doctoral, en el que se edifican las bases de la tesis y se delinea un “recorrido de aprendizaje intensivo”, en términos de un “mapa de ruta de la investigación” (p. 56) que orientará a las tesistas iniciales en el camino de su formación como investigadoras e investigadores dentro un campo disciplinar de referencia.

Al respecto, estudios recientes indican que existe un fuerte vínculo entre la escritura académica en el nivel de posgrado y la construcción identitaria de las investigadoras en formación (Castelló *et al.*, 2013; Castelló e Iñesta, 2012; Yoo, 2017; Carr *et al.*, 2020; Sletto *et al.*, 2020). Estas investigaciones, desarrolladas en universidades angloparlantes y de habla hispana, retoman la voz de las tesistas para poner de manifiesto que las diferentes instancias de producción escrita que atraviesa una doctorande o maestrante, como la escritura de un capítulo de su tesis o de un artículo de investigación, ponen en juego la construcción de su subjetividad como investigador o investigadora. Lo mismo se verifica específicamente para el caso argentino, estudiado por Álvarez y Colombo (2021), Colombo y Álvarez (2021) y Álvarez y Difabio de Anglat (2021), quienes señalan que la participación de las tesistas en actividades de escritura académica favorecen su incorporación al campo científico.

En línea con lo anterior, la literatura especializada indica que las teorías sobre identidad académica de los últimos veinte años remiten al enfoque sociocultural. Esta perspectiva considera que la identidad de las investigadoras está estrechamente ligada a la incorporación de los y las agentes a un campo disciplinar específico mediante la adscripción a las convenciones y prácticas discursivas del grupo de pertenencia. En este marco, los estudios relevados señalan que no se ha profundizado suficientemente en el rol de la experiencia individual en el contexto de escritura, retroalimentación y construcción de la identidad a partir de estas prácticas. Asimismo, las investigaciones permiten observar que el concepto de identidad es complejo, múltiple y dinámico, ya que no se piensa como un movimiento de una “identidad no académica” a una académica, a la manera de un pasaje de un punto fijo a otro, sino que se considera como una noción fluida, en ocasiones múltiple y superpuesta, que se desarrolla de diferentes maneras según las comunidades de práctica de las que se participe y las relaciones que las agentes desarrollean dentro de ellas (Padilla, 2019; Inouye y Mc Alpine, 2019; Castelló *et al.*, 2020).

Asimismo, el enfoque de la literacidad académica nos permite pensar la escritura como una práctica social y situada que se modifica en función de la actividad propia del contexto en el que se desarrolla (Lea y Street, 1998, 2006; Lillis, 2008; Lillis y Scott, 2007; Montes Silva y López Bonilla, 2017; Vargas Franco, 2019). En el caso del contexto académico, esta actividad se vincula con la formación, la producción y transmisión de conocimiento, prácticas que se vehiculan a través de los géneros discursivos académico-científicos (Bermúdez, 2009; Camps y Castelló, 2013; French, 2020). En este sentido, la escritura del proyecto de tesis constituye, simultáneamente, una actividad de formación y una experiencia de enculturación (Bourdieu y Passeron, 2003), ya que, al escribir sus proyectos de tesis, las investigadoras principiantes transitan una incorporación paulatina a los modos, lógicas y convenciones involucradas en la producción de conocimiento académico (Bourdieu, 1994; Basturkmen *et al.*, 2014). En efecto, la construcción y desarrollo de una tesis de posgrado constituye un proceso que implica múltiples desafíos cognitivo-discursivos y específicamente argumentativos (Padilla, 2016; Valente, 2016) y que requiere de la construcción de una identidad académica acorde con las exigencias pautadas por las comunidades disciplinarias (Carlino, 2012; Castelló e Iñesta, 2012; Castelló, 2016).

En este punto, el concepto de afiliación intelectual (Casco, 2009, 2014) refiere al proceso de apropiación de las lógicas y reglas que deben realizar las personas para poder insertarse en un contexto de formación específico, como es la universidad, y desarrollar cierta autonomía en ese ámbito. De manera análoga, podría decirse que estas mismas exigencias son requeridas en la formación de posgrado, principalmente en la formación doctoral (Mantai, 2015; Fernández Fastuca, 2018). Ahora bien, si para participar en las prácticas

socioculturales letradas que definen a una comunidad académica específica se requiere de la apropiación de las lógicas y reglas que rigen la construcción de conocimiento al interior de ellas, la afiliación intelectual en el posgrado supone, también, que los tesistas noveles elaboren un proyecto de tesis como instancia preliminar o “prerrequisito” formal e institucional que marque el punto de partida de su tesis doctoral (Guíñazú, 2020). Esto supone que deben conocer o manejar, en cierta medida, las lógicas académicas para el desarrollo de un plan formativo. En este aspecto, se torna central la presencia de expertos que orienten el camino, tanto en lo que refiere a la apropiación de las reglas implicadas en la construcción de conocimiento como a las lógicas de las instituciones en las que se transitan los recorridos doctorales.

Por último, el concepto de agencia (Zavala, 2011) permite comprender cómo las personas construyen su identidad a partir de interactuar con otros en determinados contextos y mediante actividades que les resultan significativas. En esa constitución, las personas traen experiencias, ideas y concepciones preliminares que negocian con los sentidos propios de los espacios en los que circulan, en este caso, el campo académico. Siguiendo a Archer (1996), González (2015) afirma que el ejercicio de la agencia es un acto de resistencia. En tanto *agentes*, las personas tienen un margen de acción dentro de la comunidad discursiva e institucional a la que pretenden afiliarse, con la que negocian y en la que se apropián de nuevas prácticas de lectura y escritura. Si “escribir es desarrollar acciones en el marco de estructuras sociales que dialogan con la subjetividad construida por cada uno de los agentes” (Zavala, 2011, p. 56), la escritura del proyecto de tesis doctoral les permite desarrollar una agencia propia en diálogo con los autores que leen, con sus directoras y directores, con sus pares y con su propia trayectoria preliminar en la universidad, que se articula con las exigencias del nuevo nivel de formación que comienzan a transitar.

Enfoque metodológico

El enfoque metodológico adoptado en la investigación es cualitativo, en tanto se busca comprender fenómenos, desde la perspectiva de sus protagonistas, en un ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). En este caso, se trata de un estudio de corte autoetnográfico (Ellis y Bochner, 2000; Blanco, 2012; Ellis *et al.*, 2015; Aguirre y Porta, 2019; Porta y Aguirre, 2019) que consiste en el análisis de dos registros narrativos autobiográficos en los que abordamos la experiencia de escritura de nuestros proyectos de tesis doctorales.^[iii] Estos testimonios fueron elaborados en el marco de una serie de correos electrónicos en los que, a modo de intercambio epistolar, compartimos nuestras miradas y sensaciones sobre el proceso de escritura. En esas lecturas y escrituras, cada una de nosotras leía la producción elaborada por la otra y realizaba preguntas a fin de ampliar aspectos que resultaran de interés. Siguiendo a Ellis *et al.* (2015), elegimos la autoetnografía como estrategia metodológica para comprender una experiencia cultural (la escritura del proyecto de tesis doctoral) a partir de nuestras experiencias personales. La confección de los registros narrativos autobiográficos nos permitió producir una descripción densa (Geertz, 2003) orientada a conocer la trama de la cultura a partir de la interpretación de sus elementos significantes. En total, desarrollamos tres instancias de intercambio que tuvieron lugar entre los meses de octubre y diciembre de 2020. Para asegurar la fluidez del intercambio, no estipulamos plazos de envío, sino que las narraciones se fueron construyendo de manera orgánica.

El desarrollo de los registros autobiográficos se apoyó en el enfoque biográfico narrativo (Alliaud, 2011; Suárez, 2011, 2014; Suárez y Dávila, 2018). Este enfoque permite “pensar y re-pensar por escrito sobre nuestras prácticas, nuestras vidas, nuestros mundos, es re-inventarlos al volverlos a nombrar, pero con otras palabras, es formar-se junto con otros” (Suárez, 2011, p. 19). Este recordar y recuperar por escrito nos habilita a construir narrativamente nuestra identidad, entendida, desde la mirada de Arfuch (2002), como “la de un sujeto no esencial, constitutivamente incompleto y, por lo tanto, abierto a identificaciones múltiples, en tensión hacia lo otro, lo diferente, a través de posicionamientos contingentes que es llamado a ocupar” (pp. 64-65). En el *espacio biográfico*^[iv] establecido a partir de nuestro intercambio, cada una de nosotras pudo



reflexionar sobre la construcción de su identidad como investigadora en relación con el relato de la compañera y, a la vez, con el resto de la comunidad discursiva a la que ambas buscamos adscribirnos.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo (Avello Martínez *et al.*, 2019), dado que la perspectiva metodológica elegida es la autoetnografía, hemos tomado los recaudos necesarios para sostener criterios de vigilancia epistemológica (Bourdieu *et al.*, 1975) que permitan el análisis de las vivencias no como anécdotas, sino como fragmentos de experiencias culturales. En este sentido, entendemos que los testimonios con lo que aquí trabajamos constituyen un aporte al conocimiento de la formación doctoral, pero que aún se necesita continuar en esta línea de investigación.

En cuanto al análisis del material elaborado, una lectura profunda de los testimonios nos permitió identificar recurrencias que habilitaron la construcción de tres dimensiones de análisis: los aspectos institucionales que influyen en la escritura del proyecto de tesis, el lugar de las expertas en la construcción del proyecto aludido y las características específicas que asume el proceso de escritura. A partir de estas dimensiones, elaboramos una tabla de codificación en la que volcamos los fragmentos más relevantes del intercambio y, a partir de sucesivas lecturas, pudimos organizar los datos según categorías de análisis elaboradas *ad hoc*. A continuación, presentamos los resultados organizados según las tres dimensiones más amplias y, dentro de cada apartado, especificaremos sus características particulares.

Aspectos institucionales presentes en la escritura del proyecto de tesis

Respecto de la primera de las dimensiones analizadas, asociada con las cuestiones formales e institucionales que atraviesan la escritura del proyecto de tesis, en nuestros registros narrativos, identificamos dos aspectos importantes: por una parte, el encuadre en el que escribimos el proyecto y, por otro, las condiciones o requerimientos institucionales propios de los programas académicos en los que desarrollamos nuestra formación doctoral. Respecto al espacio en el que desarrollamos nuestras investigaciones, ambas formamos parte de un Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT). Los PICT son proyectos financiados por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación dependientes del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la República Argentina. Estos equipos involucran a un grupo de trabajo formado por investigadores de un grupo responsable y colaboradores, además del o de la investigador o investigadora que dirige el proyecto general. En nuestros testimonios, el PICT actúa como marco de referencia que influye, orienta y condiciona la elección de los objetos de investigación y de los objetivos de nuestros respectivos estudios: “Para elaborar el plan de beca, recurrió principalmente al proyecto de investigación en el que la beca se ancla (el PICT) y a algunos textos que allí aparecían citados” (Tesis 2);

Mi tema de tesis de doctorado son las prácticas presenciales y virtuales de enseñanza de la escritura que los tesistas de posgrados en Ciencias Sociales y Humanas consideran valiosas para la elaboración de su tesis, por lo cual, esta “negociación” entre mis intereses (las experiencias de escritura académica desde la perspectiva de sus protagonistas) y la propuesta del PICT (...) se vio más que satisfecha. (Tesis 1)

En principio, fue súper importante leer el proyecto del PICT y analizarlo en detalle (esto lo hice al momento de presentarme a la beca). A partir de allí, conversé largamente con (directora de la tesis) para comprender las diferentes líneas de trabajo que el PICT habilitaba. (Tesis 2)

En aquel momento, en pleno armado del plan de beca, recuerdo que una de las primeras conversaciones que mantuve con (directora de la tesis) (...) fue sobre el PICT y el corpus relevado en su marco (...). Ella me contó que tenían muchas producciones de tesistas relevadas, y que podría ser una contribución interesante poder analizar con mayor profundidad las retroalimentaciones escritas en esas producciones. (Tesis 2)

Asimismo, la dimensión institucional también se hace presente, en nuestros testimonios, a partir de la consideración de los lineamientos que cada institución establece como criterios o requisitos a cumplimentar en la formación doctoral. En este sentido, cada programa de doctorado posee una normativa que estipula plazos, cantidad de seminarios a realizar, entrega de informes y otros. Estos elementos actúan en un doble sentido: por un lado, orientan a las investigadoras en formación en la escritura de su proyecto de tesis, a la vez que les incorporan paulatinamente al campo académico a partir de socializarles en las reglas y parámetros



que deben asimilar a lo largo de su formación. Por otra parte, si el doctorado es financiado mediante una beca de investigación, es probable que los tesistas deban cumplimentar también otros plazos y requisitos (como la entrega de informes) que se suman a los del plan de doctorado que cursan. En este sentido, referimos lo siguiente: “Lo primero que hice fue definir el doctorado en el que me inscribiría y, una vez definido esto, tomé la reglamentación y comencé con la elaboración del proyecto. Esto lo definí entre mediados de diciembre y febrero” (Tesis 2); “Recién cuando comencé a participar como novel becaria de investigación (siendo estudiante) pude comprender algunas de las lógicas de la escritura académica, y tuve la suerte de que me leyieran y me explicaran cómo escribir de otra forma” (Tesis 2);

Lo primero que me sorprendió fue la cuestión institucional. El absoluto desconocimiento de las dinámicas (...) me llevó a mantener largas charlas telefónicas con (directora de tesis). Comprender esas lógicas me llevó bastante tiempo y esfuerzo, pero fue el primer paso para “entrar en tema” y poder escribir pensando en quién me va a leer y a qué institución lo voy a presentar. (Tesis 1)

Mi escritura siempre fue muy instintiva, muy autogestionada; simplemente leí muchas tesis, vi cómo lo hacían los demás y me basé en eso para escribir. Pero aprender a redactar objetivos, a organizar cronogramas, a leer literatura especializada, todo eso lo aprendí en el breve trayecto (...) que me implicó la postulación a beca y al doctorado. (Tesis 1)

Estas primeras decisiones que tomamos (definir a qué doctorado nos inscribimos, organizar nuestros cronogramas, elegir un tema y objeto de investigación) nos pusieron en relación con las lógicas institucionales de los espacios en los que nos insertamos, y, a través de nuestra participación en estos espacios, con el resto de la comunidad académica.^[v]

Si retomamos el concepto de identidad trabajado por Arfuch (2005) y Taboada (2016), es posible pensar que nuestra identidad como investigadoras en formación es móvil, temporal, abierta a cambios y contingencias. En esta etapa, el marco científico que abarca los proyectos, el grupo de trabajo y el proyecto mayor en el que nuestros proyectos de tesis se inscriben orienta la escritura de nuestros proyectos doctorales e invisten de sentido nuestra identidad, que, por ser relacional, se construye en permanente diálogo con otros agentes que integran la comunidad discursiva (Bermúdez, 2009). Al respecto, French (2020) señala que la escritura es parte instituyente de la identidad de quienes participan del campo científico, porque, hacia adentro de dicho campo, los agentes están en permanente interacción a partir de sus producciones escritas. French afirma que la identidad es significante porque, a partir de la escritura, nos damos a conocer en el espacio de la academia y, a la vez, construimos un “yo académico” (p. 1605). Por lo tanto, en nuestro proceso de escritura del proyecto de tesis, no solo participamos de los intercambios hacia adentro de la academia, sino que fuimos construyendo nuestras identidades académicas mediante la confección de artefactos escritos.

El rol de los expertos como mediadores del campo intelectual

Tal como lo señala Casco (2009, 2014), una de las rupturas que los estudiantes realizan para afiliarse a la universidad es la discursiva: se deben asumir y aprender nuevas formas de decir, leer y escribir propias del campo universitario. Este aprendizaje no es limitado ni autónomo, sino que se hace con otros y a lo largo de toda la carrera. De la misma forma, la identidad discursiva de los investigadores no es algo automático que opera en las personas cuando estas son admitidas en el doctorado, sino que, como apreciamos en nuestros relatos, la relación con otros que operan esta “pedagogía de la formación doctoral” es clave para incorporarse exitosamente al ámbito académico. En nuestros registros narrativos, el rol de los especialistas se presenta como fundamental para comprender ciertas lógicas del ámbito académico, y para contar con una validación (Mantai, 2015) hacia nosotras como investigadoras:

El hecho de poder intercambiar con pares, de sentirme par, fue increíble. Además, contar con la lectura de investigadoras formadas fue una validación muy importante, ya que veía que los comentarios que me hacían apuntaban “al hueso” de la escritura (y no voy a mentir, sentí que me fue bien y fue un alivio que me digan que el capítulo que había escrito estaba presentable). (Tesis 1)

Hubo una reunión del grupo del PICT. Allí, compartí brevemente el objeto de estudio de mi tesis. La instancia de intercambio y debate que se habilitó en ese momento fue muy rica e interesante para mí, porque esos aportes me permitieron



contemplar aspectos importantes que no estaba vislumbrando, y tomar decisiones luego, ya que, en ese momento, estaba comenzando la escritura del proyecto de doctorado. (Tesis 2)

El análisis de los testimonios nos permite vislumbrar la dimensión social y situacional de la escritura en el posgrado, ya que nuestra incorporación a la investigación académica de alto nivel se desarrolla como aprendizaje situado, en contextos disciplinarios en los que convivimos con especialistas y pares (Gutiérrez Sánchez *et al.*, 2012). En nuestro caso, en la etapa de elaboración y presentación del proyecto de tesis, el rol de las expertas fue fundamental, porque fueron quienes nos socializaron en las reglas del ámbito académico, que, en muchos casos, pueden ser implícitas y, de esta forma, posibilitaron nuestra afiliación intelectual: “Hasta que a mí no me enseñaron las prácticas habituales de la academia, sus reglas, qué es un artículo, qué es una jornada, un congreso, un referato doble ciego, una revista científica, todo ese mundo era desconocido para mí” (Tesis 1);

Creo que la investigación es un oficio al estilo de los gremios medievales y que solo se aprende de un maestro que te muestre cómo hacerlo (...). Si no podés ver cómo lo hace el otro, y accedés solo a un artículo o tesis ya finalizado, la “caja negra” de los procesos de escritura queda oculta, no se ve. (Tesis 1)

Recuerdo, en aquel momento, que mi directora me ayudó mucho con la escritura, me indicó puntualmente qué cuestiones incluir y cómo, y me insistió con los plazos, ya que ese plan debía entregarse a fines de noviembre de ese año. Considero que todos estos señalamientos fueron muy necesarios porque yo estaba muy temerosa y quería hacer el plan y “cumplir con mi rol de becaria” lo mejor posible. (Tesis 2)

Esta instancia (un evento académico) también fue valiosa porque fue una suerte de “validación” del grupo de expertos: uno necesita saber que “va orientado” y fue un poco eso. Creo que me impulsó muchísimo, me dio seguridad. Recuerdo que las investigadoras expertas plantearon varias cuestiones que me parecieron relevantes, y que son ejes de la tesis que debo ahondar y “aceitar”: por ejemplo, qué tomar como caso (el tesis, una producción, una secuencia de producciones), cómo concebir el marco teórico y la distinción entre este y los antecedentes (esto considerando también que se toman para analizar tesis que provienen de diferentes campos disciplinares), el concepto de retroalimentación como práctica de enseñanza, entre otros. (Tesis 2)

Lo anterior permite advertir que las especialistas no solo actuaron como guías para nosotras dentro del ámbito académico, sino que fueron las primeras lectores críticos (Fernández Fastuca, 2018) del proyecto de tesis doctoral:

Lo que encontré en el acompañamiento de las directoras en la escritura del plan de tesis de doctorado fue mucho rigor, en el buen sentido de la palabra. Entendí que no es lo mismo una cosa que otra, no es lo mismo un enfoque teórico que otro, no es lo mismo redactar los objetivos con tal o cual verbo. Todo el plan de tesis es un instrumento musical que debe estar perfectamente afinado para que la melodía (es decir, la tesis) suene bien. (Tesis 1)

Algo así pienso cuando escribo, cuando espero la observación de un colega o de mi directora, cuando envío algún avance o la realización de alguna tarea. Creo que el camino de aprender a formarse como investigador es un poco eso... los pares y expertos son fundamentales para resignificar el proceso y las instancias, que a veces no son tan gratas (como recibir observaciones “duras” de un artículo para publicar, por ejemplo). Y hablo de “resignificar” en el sentido de encontrar la cuota de placer y disfrute en lo que hacemos, no hacer siempre en “piloto automático”, sino vincular eso que hacemos con el terreno del deseo y fundamentalmente de la elección. (Tesis 2)

De los testimonios analizados, se destaca la idea de que el camino de la formación doctoral no es nunca solitario, sino que se construye siempre con otros, aunque estos no estén físicamente presentes ni se compartan espacios de trabajo. El hecho de publicar en revistas indexadas, de presentarnos en eventos académicos y de ser leídas por nuestras directoras y otras especialistas valida nuestra práctica y nos reconfirma que la escritura es una actividad epistémica, situada y social.

La escritura del proyecto de tesis doctoral como construcción de sentido

Por último, un aspecto que consideramos interesante para abordar es el proceso mismo de escritura del proyecto de tesis. Aquí, la escritura constituye una herramienta epistémica, al servicio del pensamiento y de la toma de decisiones sobre el objeto a investigar y sus dimensiones. Al respecto, numerosas investigaciones han puesto el foco en los desafíos que deben atravesar las tesis de posgrado (di Stéfano, 2003; Carlino, 2005; Colombo, 2012; Difabio de Anglat, 2013).



En nuestro caso, los testimonios analizados indican, como primer paso del proceso de escritura, la delimitación y elaboración de un objeto de estudio válido. Este objeto es el resultado de la negociación entre nuestros intereses personales, nuestras inquietudes de investigación, nuestras trayectorias académicas, los contextos institucionales y los grupos de trabajo en los que desarrollamos nuestras investigaciones:

Encarar la tarea de escribir el plan de tesis y a la vez incorporarme a un equipo de investigación fue algo novedoso para mí. (...) La elaboración del primer borrador fue muy inocente e inconsciente. Me acuerdo que presenté algunas ideas de tema, objetivos generales y específicos, metodología y marco teórico que estaban apenas hilvanadas. En ese sentido, mis directoras tuvieron mucha paciencia y me fueron indicando cuestiones que hoy las veo y son errores propios de quien no tiene experiencia en investigación. (Tesista 1)

En lo personal, desde que tengo registro, me intereso saber qué sucede en “esa zona gris” entre señalar o comentar algunos elementos en el escrito de un estudiante que merecen una revisión, y la nueva versión o reformulación que surge a partir de esos señalamientos. (Tesista 2)

Sin saberlo en ese momento, el concepto “retroalimentación” —que mi directora citaba con recurrencia en nuestras conversaciones por WhatsApp y videollamadas— pasó a ser para mí una incógnita, y a la vez un tópico que cobraría mucha significación en mi trabajo de investigación actual. (Tesista 2)

La construcción del objeto de estudio en la etapa de escritura del proyecto de tesis parecería funcionar como la “piedra angular” que sostiene a los respectivos trabajos de investigación, ya que cada una de nosotras recortó un espacio, lo hizo propio (Swales, 1990; Cubo *et al.*, 2011) y, a partir de ese recorte, comenzamos a pensarnos como investigadoras noveles en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas (Correa Arias, 2007).

Por otra parte, el proceso de escritura del proyecto de tesis no es lineal, sino que se reelabora durante el tiempo que lleva la puesta en texto de este (Vitale, 2009). Con cada nuevo borrador y cada nuevo intercambio con las directores, las tesistas van ampliando su conocimiento del tema a trabajar. En nuestro caso, la escritura de sucesivos borradores del proyecto de tesis funcionó como camino de mejora y profundización del conocimiento sobre nuestros respectivos objetos de estudio:

Noté un quiebre muy fuerte entre el primer borrador y el segundo: el primero era un mamarracho, los objetivos específicos no se alineaban con el general, abusaba de los totalizadores, un desastre. Entre el primer borrador y el segundo, me puse a leer muy comprometidamente todos los materiales y sobre todo conté con la ayuda de una amiga que ya había armado su plan de tesis, con lo cual me orientó en el estilo, las partes que tenía que tener el borrador. (Tesista 1)

Recuerdo, en aquel momento, que mi directora me señaló primeramente que tenía que definir el tema que deseaba abordar en la tesis, insistió con que este plan (el de beca) era inicial y bastante general, y que “lo fuerte” vendría con la elaboración del proyecto de tesis. (Tesista 2)

Para trabajar sobre el concepto “retroalimentación”, (...) (mi directora) me compartió producciones suyas sobre este tópico y ahí fue cobrando relevancia. Tomé el PICT, y con mucho acompañamiento de (mi directora) avance en la escritura de ese plan, con algunas idas y vueltas y señalamientos diversos. Una vez que logré terminar el plan, fue compartido con las investigadoras que integran el PICT (...). En aquel momento, comencé a dimensionar la importancia de la mirada de los colegas, que “saben más”, que tienen “el ojo entrenado” en estas instancias, y la exigencia de tratar de cumplir y escribir lo mejor posible. (Tesista 2)

Retomando a Vitale (2009), el rol de las directoras y los directores es fundamental para orientar las reescrituras del proyecto de tesis, desde sus múltiples borradores hasta el producto final. Vitale señala que las directores, en la etapa de construcción del proyecto de tesis, se convierten en interlocutores que permiten a las tesistas construirse a sí mismas como escritores expertos mediante su rol de lectores crítiques. Nuestra propia experiencia da cuenta de esta situación:

Después de varias semanas de lectura, y cuando tenía las ideas más o menos organizadas, empecé a escribir. Si bien, como te contaba el primer borrador, fue muy flojo, las correcciones me llevaron a un lugar concreto, me ayudaron a delinear el objetivo general y los específicos y me plantearon un montón de preguntas que hicieron madurar al texto. La segunda entrega fue más armadita y pudimos ponernos a trabajar sobre cuestiones más profundas de marco teórico, metodología, tamaño de la muestra, selección de los casos, etc. (...) El tramo final fue el que más disfruté: las indicaciones finales, las preguntas, las últimas lecturas apuradas, las correcciones de estilo fueron como los últimos metros de una carrera. Ya veía la meta, así que estaba tranquila, pero, a la vez, los últimos días parecía que había muchísimo por hacer. (Tesista 1)



El proceso de escritura fue intenso. Realicé varias versiones que compartí con (mi directora) y ella me volvía a enviar con diferentes comentarios y marcas. Si bien pautábamos de forma conjunta la entrega de esas versiones^{3/4} y encuentros virtuales para conversar sobre ellas^{3/4}, por diferentes motivos, yo dilataba la entrega. En mi afán de querer que esté “lo mejor posible”, postergaba el envío. Recuerdo que, en una reunión virtual con (mi directora), le planteé esto y ella me dijo que formaba parte del proceso recibir devoluciones, que era importante que entregue respetando medianamente los plazos acordados, que el escrito “no es el final”^{3/4} en el sentido de que siempre se puede mejorar^{3/4}, y que esté atenta a esto que me sucedía, que uno tiene que aprender a trabajar la autoexigencia porque se encuentra en proceso de aprendizaje y hay que “tenerse un poco de paciencia”. Esta conversación me quedó marcada. Aún tengo los apuntes en mi cuaderno en donde me anoté “paciencia y benevolencia con uno mismo”. (Tesis 2)

Por último, al analizar nuestros relatos, notamos un dato de contexto que no es menor, ya que ambas escribimos nuestros proyectos de tesis en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio que tuvo lugar en Argentina durante los meses de marzo a noviembre de 2020, a causa de la pandemia de COVID-19. Por este motivo, las mediaciones digitales fueron una constante en el proceso de escritura:

Me parece que los medios digitales colaboraron muchísimo en esta dinámica, y posibilitaron cierta “proximidad” que es necesaria para alguien que se está formando (como es mi caso). Hay cuestiones que, por desconocimiento, a uno se le pueden pasar, y es central la importancia del director para que oriente, acompañe, ayude a tomar decisiones, proponga tareas y demás. En este sentido, me siento super acompañada y estoy contenta con todo lo que pude hacer en este año tan particular. (Tesis 2)

Para mí, fue positivo poder mantener videollamadas o intercambios por WhatsApp. Primero porque algunos de esos intercambios pude grabarlos y eso me permitió retomarlos, revisar, repensar, escribir. Segundo porque esos intercambios los pautábamos a partir de cosas concretas a trabajar o resolver, con cuestiones que había que decidir e incluir en el proyecto de tesis. (Tesis 2)

Como lo señalan investigaciones recientes (Difabio de Anglat y Álvarez, 2017; Savio, 2020; Morán *et al.*, 2020), las prácticas de enseñanza atravesadas por la virtualidad establecen nuevas formas de enseñar y aprender que incluyen retroalimentaciones en formato de comentarios, correcciones sincrónicas y asincrónicas e intercambios fragmentados vía WhatsApp, correos electrónicos y plataformas de videollamada. Estas mediaciones resultan indispensables para les tesisas, porque se ha demostrado que la virtualidad puede ayudar a crear un ambiente efectivo de aprendizaje (Álvarez y Difabio de Anglat, 2020) a partir de las intervenciones de los directores mediadas por tecnologías.

Conclusiones

A lo largo de este artículo, presentamos y analizamos aspectos implicados en nuestra construcción identitaria como investigadoras principiantes a partir de la escritura de nuestros proyectos de tesis doctoral. Para indagar sobre esta experiencia, elaboramos dos registros narrativos autobiográficos en modalidad dialógica a partir de una serie de intercambios vía correo electrónico. Los conceptos que andamian este análisis vinculan el enfoque de la literacidad académica, que entiende a la escritura como una práctica social y situada, la noción de afiliación intelectual, que define la incorporación de las personas a una comunidad de práctica a partir de su adscripción a los discursos, lógicas y reglas propias del campo y el concepto de agencia, que refiere a las acciones de negociación y vinculación de los agentes con la comunidad discursiva a la que desean afiliarse.

El corpus de análisis fue elaborado y analizado desde una perspectiva autoetnográfica, es decir que es, al mismo tiempo, proceso (realizado en los sucesivos intercambios) y producto (analizamos las narraciones biográficas que nosotras mismas elaboramos). En este corpus, identificamos tres dimensiones relevantes: la cuestión institucional, la relación con especialistas y pares y el proceso de escritura en sí mismo, en tanto espacios que nos han ayudado a construir nuestra identidad como investigadoras principiantes en proceso de adscripción al campo científico.

Con respecto a la dimensión formal e institucional, identificamos dos aspectos relevantes: uno de ellos da cuenta de nuestra inclusión como tesisas de doctorado en un equipo de investigación y el otro tiene en consideración las lógicas institucionales de los programas académicos en los cuales estamos inscriptas.

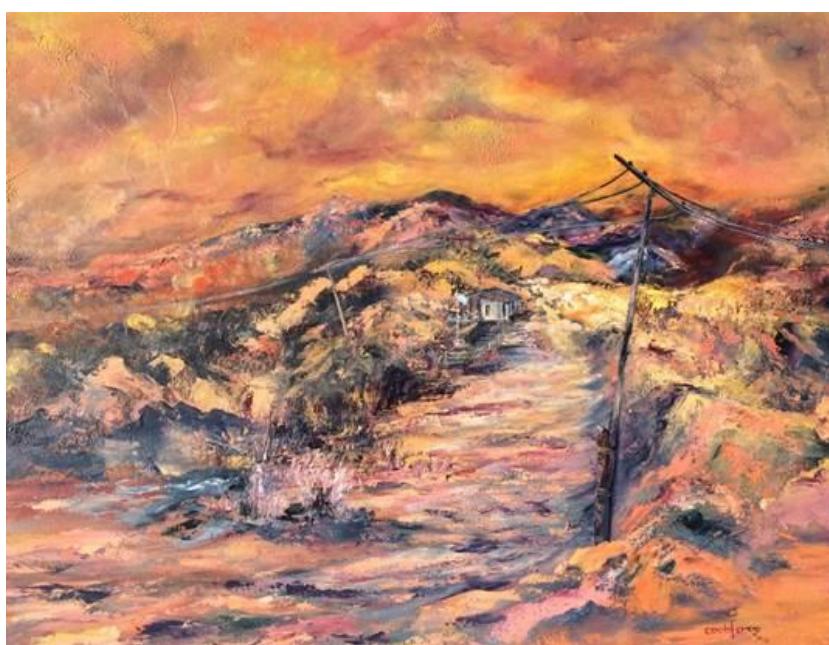


Ambas instancias operan como condicionantes de la escritura de nuestros proyectos de tesis, ya que, para afiliarnos al campo disciplinar que nos compete, hemos desplegado nuestra agencia a través de negociaciones e interacciones con las líneas de investigación del equipo en el que trabajamos y hemos adecuado nuestros proyectos a las pautas formales que los programas de doctorado nos exigen.

Por otra parte, nuestra relación con investigadoras e investigadores ya formados ha resultado fundamental para nuestra validación como investigadoras principiantes y para modelizar las prácticas propias de la investigación académica. Al respecto, Álvarez y Difabio de Anglat (2020) señalan que la pedagogía doctoral incluye tanto la producción de conocimiento como la construcción de un *habitus científico* (Bourdieu, 2007) que forma parte de la identidad de las doctorandas como investigadoras y escritoras.

Para finalizar, en cuanto al proceso de escritura del proyecto de tesis de doctorado, destacamos que, en principio, la escritura implicó, en cada caso, la construcción de nuestros respectivos objetos de estudio y la creación de un espacio de investigación delimitado como propio, que nos posicionó como autoras principiantes dentro de una comunidad discursiva. Asimismo, identificamos que la escritura es un proceso recursivo, social y epistémico, ya que la elaboración de los sucesivos borradores y el diálogo con nuestras directoras en calidad de lectoras críticas y con otras estudiantes nos llevó a reformular el plan de tesis y a elaborar ideas propias a partir de las lecturas y reescrituras realizadas. Además, descubrimos que las intervenciones didácticas de modalidad virtual de nuestras directoras tuvieron un rol positivo, ya que posibilitaron una comunicación fluida y un espacio pedagógico personalizado.

A partir del análisis de nuestras experiencias, en este artículo, proponemos que la identidad académica se construiría, en gran parte, a través de la escritura, ya que interactuamos con otros en el campo académico mediante el intercambio de nuestros artefactos escritos. A la vez, nos enmarcamos en espacios formales e institucionales, como el PICT y el grupo de investigación que ambas integramos, y, a través de los intercambios con nuestras directoras y compañeras, adscribimos a lógicas académicas que nos permitieron construir nuestra propia voz dentro la comunidad discursiva de referencia (Morán *et al.*, 2022; Morán *et al.*, 2021; Álvarez *et al.*, 2021). El proceso de escritura del proyecto de tesis doctoral, recursivo y socialmente situado, nos ha llevado a realizar un ejercicio epistémico y reflexivo, a través del cual nos reconocemos, cada vez más, como investigadoras.



Quien dijo que no existe, acrílico con espátula sobre tela. Carola Ferrero Alonso

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, J. y Porta, L. (2019). Sentidos e potencialidades do registro (auto)etnográfico na pesquisa biográfica-narrativa. *Linhos Críticas*, 25, 1-18. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.20077>
- Alliaud, A. (2011). Narraciones, experiencia y formación. En A. Alliaud y D. Suárez (Coords.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (pp. 61-91). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. http://publicaciones.filos.uba.ar/sites/publicaciones.filos.uba.ar/files/El%20saber%20de%20la%20experiencia_0.pdf
- Álvarez, G. y Colombo, L. (2021). Dialogic approaches to writing: student perspectives on two Argentinian doctoral initiatives. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1952566>
- Álvarez, G., Colombo, L. y Difabio de Anglat, H. (2021). Peer Feedback in an Online Dissertation Writing Workshop. *Signum Estudos da Linguagem*, 24(1), 80-96. <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/41715>
- Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2020). Writing a Dissertation-Expanding the Borders of the Virtual Teaching and Learning Process. En M. G. Di Gesú y M. F. González (Eds.), *Cultural Views on Online Learning in Higher Education. Cultural Psychology of Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63157-4_9
- Archer, M. (1996). *Culture and agency. The place of culture in social theory*. Cambridge University Press.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2005). Problemáticas de la identidad. En *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo.
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/169.pdf>
- Avello Martínez, R., Rodríguez Monteagudo, M., Rodríguez Monteagudo, P., Sosa López, D., Companioni Turiño, B. y Rodríguez Cubela, R. (2019). ¿Por qué enunciar las limitaciones del estudio? *MediSur*, 17(1), 10-12. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2019000100010&lng=es&tlang=es
- Basturkmen, H., Meast, M. y Bitchener, J. (2014). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socializing students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 432-445. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752728>
- Barthes, R. (1982). Lección inaugural. En *El placer del texto y Lección inaugural de la cátedra de semiología literaria en el Collège de France*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bermúdez, N. (2009). Géneros e identidades discursivas en la comunidad de posgrado. En E. Narvaja de Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 37-64). Santiago Arcos Editor.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000200004&lng=es&tlang=es
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*, 1(2), 129-160. <http://ridaa.uq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>
- Bourdieu, P. (2007). Estructuras, habitus, prácticas. En *El sentido práctico* (pp. 85-105). Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1975). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Siglo Veintiuno Editores.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <http://www.red-u.net>
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, 24, 41-62. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196.pdf>
- Carlino, P. (2012). Helping Doctoral Students of Education to Face Writing and Emotional Challenges in Identity Transition. En M. Castello y C. Donahue, *University writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Emerald Group Publishing. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/99>



- Carr, M., Clarkin-Philips, J., Earl, K., Edwards, F. y Ferrier-Kerr, J. (2020). Writing group commitment and caring: teacher educators talk about identities and agency in the Third Space of a writing group. *Teacher Development*, 24(5), 669-687. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1812708>
- Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Co-Herencia*, 6(11), 233-260. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/view/100>
- Casco, M. (2014). Afiliación intelectual y escritura en la universidad: Un estudio de caso sobre la perspectiva de los docentes. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(2), 34-53. <https://www.raco.ca/t/index.php/Bellaterra/article/view/298196>
- Castelló, M. (2016). Escribir artículos de investigación. Aprender a desarrollar la voz y la identidad del investigador novel. En G. Bañales, M. Castelló y N. Vega López (Eds.), *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 209-232). Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Norma y Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44(76), 105-117. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000200001>
- Castelló, M. e Iñesta, A. (2012). Texts as Artifacts-in-Activity: Developing Authorial Identity and Academic Voice in Writing Academic Research Papers. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp 179-200). Emerald Group Publishing Limited. [http://dx.doi.org/10.1108/S1572-6304\(2012\)0000024014](http://dx.doi.org/10.1108/S1572-6304(2012)0000024014)
- Castelló, M., Iñesta, A. y Corcelles, M. (2013). Learning to write a Research Article: Ph.D. Students' Transitions Toward Disciplinary Writing Regulation. *Research in the Teaching of English*, 47(4), 442-477. <https://www.jstor.org/stable/24397847>
- Castelló, M., McAlpine, L., Sala-Bubaré, A., Inouye, K. y Skakni, I. (2020). What perspectives underlie "researcher identity"? A review of two decades of empirical studies. *Higher Education*, 81, 567-590. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00557-8>
- Colombo, L. (2012). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-072/431.pdf>
- Colombo, L. y Álvarez, G. (2021). Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de tesis a nivel de posgrado. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>
- Correa Arias, C. (2007). La construcción de objetos de estudio. Un metarrelato de la configuración de sentido en la investigación educativa. *El Ágora USB*, 7(2), 259-272. <https://www.redalyc.org/articulo.ox?id=407748997006>
- Cotterall, S. (2013). The rich get richer: international doctoral candidates and scholarly identity. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(4), 1-11. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.839124>
- Cubo de Severino, L., Puiatti, H. y Lacon, N. (2011). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción. Comunicarte*.
- Difabio de Anglat, H. (2013). Evaluación de las concepciones de escritura académica en doctorandos en educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 241-261. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878011.pdf>
- Difabio de Anglat, H. y Álvarez, G. (2017). Alfabetización académica en entornos virtuales: estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 97-120. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1066>
- di Stéfano, M. (5 al 9 de mayo de 2003). Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura "Comprensión de textos escritos: de la reflexión a la práctica en el aula"*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/82-escritura-y-producción-de-conocimiento-en-las-carreras-de-posgrado.pdf>



- Ellis, C. y Bochner, A. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 733-769). Sage Publications.
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, 14, 249-273. <https://revistas.un.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626>
- Fernández Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Teseo. <https://uai.edu.ar/media/111208/fastuca-pedagogia-de-la-formacion-doctoral.pdf>
- French, A. (2020). Academic writing as identity-work in higher education: forming a 'professional writing in higher education habitus'. *Studies in Higher Education*, 45(8), 1605-1617. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1572735v>
- Geertz, C. (2003). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas* (pp. 19-40). Gedisa.
- Gonzales, L. (2015). Faculty agency in striving university contexts: Mundane yet powerful acts of agency. *British Educational Research Journal*, 41(2), 303-32. <https://doi.org/10.1002/berj.3140>
- Gutiérrez Sánchez, J., Carrasco Altamirano, A. y Kent Serna, R. (2012). Trayectorias formativas o aprendizajes situados. Una elaboración en torno a la formación de autores científicos. *III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad, II Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior y IV Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores Sociales*. México.
- Guiñazú, M. C. (2020). Caminante hay camino: El proyecto de tesis como mapa de ruta. En C. Wainerman (Coord.), *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales* (pp. 55-98). Manantial.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34, 1091-1112. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8)
- Inouye, K. y McAlpine, L. (2019). Developing academic identity: a review of the literature on doctoral writing and feedback. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 1-31. <https://doi.org/10.28945/4168>
- Kalinowski, S., Gasparri, J., Pérez, S. I. y Moragas, F. (2020). *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo*. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. [http://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/24/a9aae_03-Apuntes%20sobre%20lenguaje%20no%20sexista%20e%20inclusivo%20\(1\).pdf](http://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/24/a9aae_03-Apuntes%20sobre%20lenguaje%20no%20sexista%20e%20inclusivo%20(1).pdf)
- Kamler, B. y Thomson, P. (2007). Rethinking doctoral writing as text work and identity work. En *Knowledge production: Research work in interesting times*. Routledge. https://www.researchgate.net/profile/Pat-Thomson/publication/305060519_Rethinking_doctoral_writing_as_text_work_and_identity_work/links/5783ab1e08ae37d3af6bf48d/Rethinking-doctoral-writing-as-text-work-and-identity-work.pdf
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lea, M. y Street, B. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377. <https://www.jstor.org/stable/40071622>
- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing": Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25(3), 353-388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: *Issues of epistemology, ideology and strategy*. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1). <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Lovitts, B. E. (2005). Being a good course taker is not enough: A theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/03075070500043093>



- Lovitts, B. E. (2008). The Transition to Independent Research: Who Makes It, Who Doesn't, and Why. *The Journal of Higher Education*, 79(3), 296-325. <https://www.jstor.org/stable/25144670?seq=1>
- Mantai, L. (2015). Feeling like a researcher: Experiences of early doctoral students in Australia. *Studies in Higher Education*, 42, 636-650. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067603>
- Montes Silva, M. y López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162-178. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982017000100162&lng=es&nrm=iso
- Morán, L., Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2020). Enseñanza virtual de la escritura de posgrado: un estudio basado en las acciones de planificación docente. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 20(11), 92-114. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/27450>
- Morán, L., Difabio de Anglat, H. y Álvarez, G. (2022). Enseñanza virtual de la escritura de posgrado: análisis sobre la evaluación de las prácticas. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.19137/praxeducativa-2022-260105>
- Morán, L., Álvarez, G. y Manolakis, L. (2021). Experiencias de aprendizaje estudiantil en la pandemia. Un análisis acerca de la sincronía y asincronía en la formación universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 49-71. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36311>
- 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. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/813>
- Padilla, C. (2019). Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de Humanidades: trayectorias previas, revisión colaborativa y perfiles de escritor. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(11), 86-115. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2000>
- Porta, L. y Aguirre, J. (2019). Aportes del enfoque biográfico-narrativo a la comprensión de la docencia y la profesión académica en la universidad. *FACES. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, 25(53) 71-89. <https://nulan.mdp.edu.ar/3255/1/FACES-53-porta-aguirre.pdf>
- Ruiz Méndez, M. y Aguirre Aguilar, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 21(41), 67-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=316/31639397004>
- Savio, K. (2020). El aula virtual como apoyo de la alfabetización académica: evaluación de una experiencia. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 7(13), 234-254. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/3687>
- Sletto, B., Stiphany, K., Futrell Winslow, J., Roberts, A., Torrado, M., Reyes, A., Reyes, A., Yunda, J., Wirsching, C., Choi, K. y Tajchman, C. (2020). Demystifying Academic Writing in the Doctoral Program: Writing Workshops, Peer Reviews and Scholarly Identities. *Planning Practice and Research*, 35(3), 349-362. <https://doi.org/10.1080/02697459.2020.1748331>
- Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista Del IICE*, (30), 17-30. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.142>
- Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 762-786. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662014000300006
- Suárez, D. y Dávila, P. (2018). Documentar la experiencias biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 3(8), 350-373. <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5336>
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Taboada, M. B. (2018). Abordaje de sujetos migrantes y procesos migratorios en libros de texto de Ciencias Sociales. Un análisis de caso. *Revista Educación*, 42(1). <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23187>



- Vargas Franco, A. (2019). *Escritura académica e identidad en la educación superior: un enfoque sociocultural*. Instituto Tecnológico Metropolitano. <https://elibro.net/es/ereader/udesa/106302?page=6>
- Valente, E. (2016). Reescritura, reflexión teórica y argumentación en el nivel de posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 135-164. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/812>
- Vitale, A. (2009). La reformulación de un proyecto de tesis de posgrado y el proceso de aprendizaje de un campo disciplinario. En E. Narvaja de Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 125-142). Santiago Arcos Editor.
- Wainerman, C. (2020). El mundo de los posgrados. En C. Wainerman (Coord.), *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales* (pp. 23-54). Manantial.
- Weissmann, P. (2020). Apuntes para la construcción de una Historia de la Pedagogía Doctoral en Argentina. *Revista de Educación*, 19, 143-161. https://fhmdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4036/4041
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1. https://www.academia.edu/5382393/Virginia_Zavala_La_escritura_acad%C3%A9mica_y_la_agencia_de_los_sujetos_

NOTAS

- [i] En este artículo, utilizaremos el lenguaje inclusivo para referirnos a distintos grupos de personas. Se seleccionó el morfema -e por considerarlo más amigable a la pronunciación que la “x” o “@”. La finalidad del uso de este tipo de lenguaje se orienta a romper con el sexismo que acarrea el genérico masculino y evitar el binarismo femenino/masculino (Kalinowski *et al.*, 2020).
- [ii] Este trabajo se enmarca en un proyecto mayor que busca conocer las prácticas de enseñanza que contribuyen al mejoramiento de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales. Se trata del PICT “Prácticas de enseñanza para la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales: estudio de casos múltiples en universidades argentinas”, dirigido por la Dra. Guadalupe Álvarez.
- [iii] Uno de los proyectos de tesis busca analizar la retroalimentación escrita como práctica de enseñanza en la elaboración de capítulos teóricos de tesis de posgrado en Ciencias Sociales y Humanas, mientras que el otro proyecto indaga sobre las prácticas de enseñanza presencial y virtual de la escritura y su relevancia para el proceso de tesis desde el punto de vista de tesistas de posgrado en Ciencias Sociales y Humanas.
- [iv] Arfuch (2002) conceptualiza al espacio biográfico como una “confluencia de múltiples formas, géneros y horizontes de expectativa” que “permite la consideración de las especificidades respectivas sin perder de vista su dimensión relacional, su interactividad temática y pragmática, sus usos en las distintas esferas de la comunicación y de la acción” (pp. 49-50).
- [v] Además de compartir el PICT, ambas formamos parte del Grupo de Investigación en Pedagogías de la Lectura y la Escritura en la Cultura Digital (PLECDi), cuyas investigadoras responsables son la Dra. Guadalupe Álvarez, la Dra. Hilda Difabio de Anglat, la Dra. Laura Colombo y la Dra. Lourdes Morán.

