
Artículos

LECTURA Y ESCRITURA EN LOS ESTUDIOS DE POSGRADO: UNA PROPUESTA TEÓRICO-DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DOCTORAL

Reading and writing in postgraduate studies: a theoretical-didactic proposal for doctoral studies



CLRELyL

 María Ignacia Dorronzoro *

Universidad Nacional de Luján, Argentina
mignaciak@gmail.com

 Rosana Pasquale *

Universidad Nacional de Luján, Argentina
rosanapasquale@gmail.com

Cuadernos de Literatura

núm. 28, e2807, 2025
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
ISSN: 0326-5102
ISSN-E: 2684-0499
Periodicidad: Semestral
revistas@unne.edu.ar

Recepción: 05/09/2025

Aprobación: 27/10/2025

Resumen: La escritura de tesis constituye un desafío mayor para los doctorandos y, muchas veces, un obstáculo para el ingreso en las comunidades disciplinares de referencia. Con el fin de acompañar este proceso, desde el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Luján hemos diseñado una propuesta teórico-didáctica de lectura y escritura epistémicas, de carácter integral. En este artículo, recorremos varias de sus aristas: los desarrollos conceptuales que la sustentan; los fundamentos teóricos y didácticos que le dan consistencia epistemológica y las instancias de formación que la componen, haciendo hincapié esencialmente en la progresión teórico-didáctica adoptada.

Palabras clave: propuesta, doctorado, escritura, lectura, epistémica.

Notas de autor

*

María Ignacia Dorronzoro es Profesora de Francés por el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, Especialista Principal en Procesos de lectura y escritura por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Doctora en Ciencias del Lenguaje (Mención Lingüística Aplicada) por la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Es profesora titular ordinaria y desempeña tareas docentes de grado y posgrado, de investigación y extensión en la División de Pedagogía Universitaria y de Capacitación Docente del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Sus temas de investigación se relacionan con las prácticas del lenguaje escrito en los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de la educación superior.

*

Rosana Pasquale es Profesora Nacional de Francés por el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, y Master II y Doctora en Ciencias del Lenguaje por la Université de Rouen. Es profesora titular ordinaria e investigadora Categoría 2 del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). En la misma institución, dirige el Centro de Investigación, Docencia y Extensión en Lenguas Extranjeras (CIDELE) y las carreras de posgrado en lenguas extranjeras de la Especialización y la Maestría en Lenguas Extranjeras. Problemáticas sociodidácticas, plurilingües e interculturales. Sus investigaciones y publicaciones están inscriptas en el campo de las ciencias del lenguaje y del Francés Lengua Extranjera.



DOI: <https://doi.org/10.30972/clt.288996>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/785/7855484009/>

Abstract: Thesis writing is a major challenge for doctoral students and often an obstacle to entering leading disciplinary communities. To address this issue, the Doctorate in Social and Human Sciences at the National University of Luján has designed a comprehensive theoretical and didactic proposal for epistemic reading and writing. In this article, we will explore the conceptual foundations on which it is based, the theoretical and didactic principles that provide it with epistemological coherence, and the pedagogical framework that shapes it. Particular attention is given to the theoretical and instructional progression that underpins the proposal.

Keywords: proposal, doctoral studies, writing, reading, epistemics.



1. Introducción

En el marco de una modificación curricular del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Luján, otrora abierto y hoy semi-estructurado, hemos diseñado una serie de tres seminarios, a la vez autónomos e interrelacionados, con el fin de dar un lugar privilegiado en la formación doctoral a las cuestiones relativas a la escritura y lectura epistémicas de géneros de construcción-transmisión de conocimientos tales como monografías, artículos científicos, informes y, por supuesto, tesis.

Nuestra propuesta procura responder a una situación frecuente vinculada con las bajas tasas de egreso de las carreras de posgrado, situación que se explica, en parte, por el desafío de la escritura de la tesis. La formación diseñada dialoga con numerosas ofertas desarrolladas en la actualidad en pos de la “resolución” de algunos de los “problemas” que plantea la escritura en los estudios de posgrado. Así, existen propuestas de talleres o seminarios de escritura de textos académicos donde las cuestiones lingüísticas y genéricas son contenido de enseñanza y la escritura para comunicar es el objetivo a alcanzar (Arnoux *et al.*, 2004; Carlino, 2008; Colombo, 2013, 2017; Colombo y Álvarez, 2021). También hay propuestas de acompañamiento a los tesistas en etapas avanzadas de su producción donde la retroalimentación entre experto-nóvel es prioritaria (Álvarez y Difabio de Anglat, 2019; Padilla y López, 2018; Cavallini, 2025). Finalmente, no podemos dejar de mencionar las numerosas ofertas del tipo “escritura express de tesis”; fenómeno cada vez más extendido en redes sociales, en el cual no sólo la mercantilización de la escritura y del género es preocupante, sino también la puesta en crisis del aprendizaje y de la validación social.

Si bien compartimos un vasto campo problemático con las propuestas mencionadas, nuestra preocupación se centra fundamentalmente en el potencial epistémico de la escritura y, en consecuencia, en el trabajo fluido con las producciones de los doctorandos en etapas intermedias de escritura, instancias en las que recurrimos a retroalimentaciones orientativas seguidas de sucesivas reescrituras. Esta decisión se funda en nuestra concepción de la tesis en tanto escrito paradigmático de los estudios de posgrado, “representa el ordenamiento del conocimiento adquirido durante la elaboración de un largo trabajo de acumulación, análisis y desarrollo del conocimiento” (Borsinger de Montemayor, 2005, p. 267), por lo cual el “producto tesis” es inseparable del proceso de conocimiento y aprendizaje llevado a cabo por el sujeto.

En este artículo, presentaremos la fundamentación teórica y didáctica de la propuesta integral de los tres seminarios, orientada al desarrollo de modalidades de lectura y escritura epistémicas complejas. Luego de dar cuenta de algunos conceptos vertebradores de nuestro abordaje nos detendremos en las especificidades de cada uno de los seminarios que forman la tríada, tomando como eje la relación de la lectura y la escritura con la construcción de conocimientos en el marco de procesos de investigación; en este sentido, describiremos los contenidos y actividades seleccionados para cada instancia. Por último, compartiremos algunas conclusiones de nuestro trabajo que consideramos más significativas.

2. Fundamentación teórica

En los seminarios que conforman nuestra propuesta *el lenguaje* es concebido, desde el enfoque socio-histórico-cultural (Vigotski, 1977, 1988; Wertsch, 1993, 1999; Kozulin, 2000) como una práctica social, condicionada por el contexto en el que se despliega y siempre articulada con la actividad concreta de ese contexto que, en nuestro caso, es la construcción y transmisión de conocimientos en distintas disciplinas. En este marco, el lenguaje escrito cumple una doble función específica. Por una parte, su *función comunicativa* resulta evidente en un ámbito cuya actividad central es la producción y transmisión de conocimientos. Por otra parte, además de comunicar conocimientos, la escritura permite comprender de una manera diferente



aquello que pretendemos comunicar y, en este sentido, hace posible reordenarlo, enriquecerlo, modificarlo. Se trata de su *función epistémica*, fundamental en todo proceso de investigación. Esta función hace referencia al uso de la escritura como instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento. De hecho, la distancia que la escritura establece entre el productor y el destinatario del texto, y la presencia de un ‘artefacto’ que permite la revisión y la reflexión, son dos aspectos del lenguaje escrito que fundamentan el *potencial epistémico* atribuido a la escritura.

Así entonces, el *valor epistémico de las prácticas del lenguaje escrito* no se reduce al mero “acceso” a los conocimientos disciplinares que ellas posibilitan, sino que, al contrario, se trata de instrumentos que pueden ayudar a reelaborar los conocimientos y apropiárselos y, de este modo, incrementar y transformar la estructura conceptual de quien lee y escribe. Para ello, es preciso que estas prácticas adopten modalidades en las que el contenido de lo que se lee o se escribe dialogue con el propio pensamiento, en las que la revisión de lo escrito y lo leído se vuelva sistemática y esa revisión no se limite a cuestiones de estilo o temáticas, sino que se pongan en marcha procedimientos en los que el contenido se articule con la operación del lenguaje que lo realiza.

En el caso de las actividades de investigación –que definen la especificidad de los estudios de posgrado–, se pone de manifiesto que la elaboración conceptual no se encuentra disociada del lenguaje escrito. En esta situación entonces, entendemos que, la escritura no debería intervenir solo al final del proceso, sino que, en tanto herramienta central en la generación de conocimientos, debería ser empleada, desde el comienzo, entre otras cosas, para esclarecer y precisar la interpretación realizada de los autores consultados y para organizar las propias ideas.

En este sentido, los géneros académicos que se leen y se escriben en los estudios de posgrado pueden constituir una oportunidad para desarrollar *modalidades de lectura y escritura epistémicas* mediante las cuales se modifica la organización del conocimiento anterior y se avanza en la estructuración de un conocimiento nuevo. De hecho, en el marco de los procesos de elaboración y comunicación del conocimiento propios de este nivel de formación, resulta imprescindible que las modalidades adoptadas por ambas prácticas no se limiten a reproducir las fuentes consultadas, sino que sean instrumentos para “transformar” su contenido (Scardamalia y Bereiter, 1992).

En este punto resulta necesario detenernos en la concepción de *género* que subyace a nuestra propuesta en articulación con la concepción de lenguaje expuesta. Según Bronckart (1994, 1996), en función de sus objetivos e intereses, cada grupo social comparte determinadas actividades y ciertas modalidades peculiares de usos del lenguaje que constituyen los *géneros textuales*. Se trata, según el autor, de “modelos sociales” (Bronckart, 1994, p. 378) a los que recurren los usuarios de la lengua para componer los textos. En este sentido se presentan como instrumentos semióticos que permiten acceder a las significaciones sociales y reconstruirlas dado que, tal como lo enunciara Bajtín, “organizan nuestro discurso casi de la misma manera que las formas gramaticales” (Bajtín citado en Wertsch, 1999, p. 123)

Considerando estos principios, entendemos que, en el contexto de la educación superior, los géneros textuales constituyen *instrumentos de mediación* en la construcción de conocimientos disciplinares dado que, si bien hacen posible la interacción comunicativa, también tienen una función cognitiva. Al respecto, Silvestri (2001) señala que su papel en el desarrollo de los procesos cognitivos no se refiere únicamente al acceso a los contenidos temáticos de los enunciados, sino también a las operaciones intelectuales exigidas para su dominio (citado en Dorronzoro, 2020, p. 46).



Dada esta función cognitiva, los géneros se presentan, para nosotras, como el punto de partida más apropiado para organizar la progresión didáctica en los espacios destinados a la enseñanza de prácticas de lectura y escritura. En efecto, la categoría de *género textual* (Bronckart, 1994, p. 378) pone de manifiesto la relación entre la actividad de construcción de conocimientos disciplinares y el lenguaje, puesto que los modos de razonamiento propios de cada campo disciplinar *se llevan a cabo y se comunican* mediante determinados géneros. En este sentido entendemos que la mediación del lenguaje en la construcción de conocimientos “opera sobre todo como mediación discursiva en su forma genérica” (Silvestri, 1994, p. 218).

Por otro lado, diremos que, sin desconocer las múltiples denominaciones aplicadas a los géneros del ámbito universitario tales como “géneros científicos”, “géneros académicos”, “géneros científico-académicos” (Cf. Tosi, 2020, p. 133-134), “géneros conceptuales” (Silvestri, 1998, p. 4), entre otras; nosotras preferimos la denominación de “géneros de construcción-transmisión de conocimiento” a fin de poner en evidencia el lazo indisoluble que une las prácticas de referencia de los miembros de una comunidad disciplinar dada con sus prácticas discursivas particulares, actualizadas en géneros. Asimismo, preferimos esta nomenclatura ya que nos permite otorgar una mayor consistencia a nuestra propuesta teórico-didáctica y reforzar, de esta manera, su integralidad.

Otro concepto central en nuestra propuesta, dado su carácter articulador, es el de *Ethos*, revisitado en la actualidad desde las ciencias del lenguaje y algunas ciencias sociales como la sociología, por ejemplo. En esta nueva interpretación, la dimensión moral aristotélica se ha desvanecido y prima una definición del *ethos* como “la imagen de sí que el locutor construye en su discurso para ejercer una influencia sobre su alocutario” (Charaudeau y Maingueneau, 2002, p. 238) Así, el *ethos* en las ciencias del lenguaje

es más una posición de subjetividad en una determinada discursividad que un conjunto de cualidades morales o éticas, lo que implica que el *ethos* se distingue de los atributos “reales” del locutor y de los datos extra discursivos sobre su persona, en tanto es un modo de movilización de la confianza y la adhesión del auditorio como efecto de la enunciación. (Montero, 2011, p. 3)

Las diferentes disciplinas han complejizado el alcance del concepto que, desde su origen meramente retórico, ha devenido una manifestación de la posición social, política e institucional del locutor y una huella de su status y rol social, de su autoridad, de su posicionamiento político-ideológico; todo ello, en el marco de las interacciones sociales que se despliegan en y por el discurso. Además, en ese marco se han acuñado conceptos tales como *escena de enunciación*, *escenografía social*, *mostrar y decir*, *representaciones sociales y estereotipos*, *ideología y poder*, *campos y habitus*, *interacciones sociales y fases*, *ethos discursivo y ethos previo*, resultado de numerosos aportes y miradas complementarias.

Para Amossy (1999), “todo uso de la palabra implica la construcción de una imagen de sí”(p. 9), es decir, una representación de la persona que toma la palabra, posicionándose desde un lugar de autoridad, eficacia y credibilidad. Para esta autora, el *ethos* se construye desde una concepción sociodiscursiva, dinámica e interactiva: da cuenta de la imagen de sí; es inseparable de una escenografía social, en donde el sujeto co-actúa diferentes roles, según sus objetivos argumentativos, en la búsqueda de una “puesta en escena del yo”, con valor persuasivo.

En síntesis, entonces, como afirma Maingueneau, el *ethos* es un “comportamiento socialmente evaluado que no puede entenderse fuera de una situación comunicacional específica, integrado en una coyuntura sociohistórica específica” (2004, p. 203).

3. Descripción de la propuesta



Como avanzamos en la introducción, nuestra propuesta para el Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la UNLu reúne tres seminarios que, como resultado de sucesivos ajustes realizados a partir del dictado de cada uno de ellos, se articulan en torno a una progresión didáctica orientada a sostener el proceso de desarrollo de las modalidades de lectura y escritura propias del nivel. Efectivamente, los ajustes fueron realizados en función de las dificultades que advertimos en los doctorandos con respecto a las prácticas del lenguaje escrito requeridas para la elaboración del género tesis. Estas constataciones pusieron de manifiesto que, para superar los problemas identificados, no bastaba con instancias de remediación aisladas, sino que era necesario sostener un abordaje integral posibilitador de un proceso de aprendizaje extendido y orientado al despliegue de modalidades de lectura y escritura que se vuelvan progresivamente más epistémicas. En este sentido es preciso señalar que, desde nuestra perspectiva, este potencial epistémico de la escritura no es una consecuencia inherente al hecho de ser capaz de escribir con cierto nivel de competencia, sino un objetivo a alcanzar. Este objetivo se constituyó en el principio orientador de la progresión establecida entre los tres espacios curriculares propuestos.

Así, tomando como eje la relación de la lectura y la escritura con la construcción de conocimientos en el marco de procesos de investigación, la progresión didáctica de los contenidos y actividades está organizada por un lado, en torno a la complejidad creciente de los géneros propuestos como objetos a enseñar y, por el otro, a partir del tratamiento didáctico recursivo de los distintos niveles de producción se sentido: el nivel de textualización o de coherencia temática y el nivel de toma a cargo enunciativa o de coherencia pragmática (Bronckart, 1994, 1996).

El primero de esos criterios, *la complejidad de los géneros propuestos para el trabajo didáctico* se funda en nuestra concepción de los géneros textuales expuesta y, desde el punto de vista de la didáctica de la escritura, se vincula con el enfoque textual (Bain y Schneuwly, 1997) el cual plantea que la reflexión sobre el género enseñado resulta central para la construcción de las capacidades verbales de los estudiantes. Desde esta perspectiva se afirma que el género

orienta la realización de la acción lingüística, tanto desde el punto de vista de los contenidos, que se transmiten y se expresan a través de él, como desde el punto de vista de la estructura comunicativa y de las configuraciones de unidades lingüísticas a las cuales da lugar (su textualización). (Dolz y Gagnon, 2010, p. 508)

Efectivamente, nuestra propuesta establece como punto de partida para la reflexión sobre la lectura y la escritura de posgrado la intervención del estudiante en una situación de comunicación concreta, con un fin y unos destinatarios determinados de manera que se vea forzado a considerar, desde el principio, los factores de la enunciación y a abordar en consecuencia la construcción de su texto como unidad de sentido (Bain y Schneuwly, 1997).

El segundo criterio establecido es el tratamiento de los distintos niveles de producción de sentido planteados por Bronckart en su teoría del *hojaldrado textual* (1996). Según este autor, la organización interna de un texto debe ser concebida como un hojaldrado constituido por tres capas superpuestas: *la infraestructura general del texto*, constituida por su plan general,¹ *los mecanismos de textualización (coherencia temática)* que contribuyen a marcar la estructuración del contenido temático, y *los mecanismos de toma a cargo enunciativa (coherencia pragmática)* que evidencian las responsabilidades enunciativas y evaluativas. Esta distinción de niveles de análisis está orientada a hacer evidente la organización textual y su carácter jerárquico.



Ambos criterios se articulan entre sí ya que cada nivel de producción de sentido se realiza discursivamente de forma particular según las características del género textual. Esto nos permite abordar los mecanismos de textualización y de enunciación de forma recursiva en cada uno de los géneros seleccionados para cada espacio. Esta recursividad es indispensable dada la complejidad que reviste la apropiación de los elementos discursivos propios de la progresión de la información y la manifestación de la presencia del enunciador, en distintas circunstancias, con niveles de especificidad cada vez más minuciosos.

En cuanto a las actividades propuestas, como señalamos antes, fueron diseñadas con el propósito de marcar un continuum entre los tres espacios, siguiendo la progresión definida y respondiendo a condiciones didácticas comunes. En este sentido entonces, en los tres casos se previeron actividades inscriptas en situaciones concretas y auténticas, orientadas a favorecer el desarrollo de modalidades de lectura y escritura apropiadas para los géneros objeto de enseñanza. Estas actividades se centraron en el análisis y la producción de fragmentos de los géneros seleccionados a partir de consignas precisas para la reflexión sobre alguno de los contenidos discursivos establecidos. Asimismo, en los tres seminarios las tareas estuvieron orientadas a superar la función meramente testimonial de la escritura, comprobatoria de procesos ya acabados, y a transformarla en una herramienta de aprendizaje. Así se planteó, por una parte, la producción de los que denominamos “escritos de trabajo”, centrales en todo proceso de investigación ya que en ellos el escritor se permite razonar provisoriamente, con las herramientas conceptuales de las que se dispone, poniendo a prueba el resultado de la actividad desarrollada para ajustarla. Por otra parte, se previó la producción de otro tipo de textos, articulados con los primeros y en los cuales se debe reorganizar y estabilizar el razonamiento. En ellos la escritura debe ordenarse, rectificarse para responder a las pautas de comunicación del saber estipuladas por la comunidad disciplinar de las ciencias humanas y sociales.

Por último, también previmos numerosas instancias de devoluciones escritas y orales en forma de sugerencias o señalamientos, orientadas a la mejora de las nuevas versiones de las producciones de los doctorandos. En este sentido, los “escritos de trabajo” de los participantes son revisados por los docentes y devueltos con comentarios de diversa naturaleza y envergadura para tener en cuenta en revisiones posteriores. Esta instancia de devolución, costosa y recursiva, es altamente valorada por los doctorandos como una instancia de aprendizaje muy eficaz.

3.1. Seminario inicial: Lectura y escritura de textos académicos

El primer seminario propuesto fue diseñado a partir de dificultades manifestadas por los doctorandos con respecto a tareas de lectura y escritura propias del posgrado. Su propósito es ofrecer un espacio inicial que siente las bases teórico-prácticas para el desarrollo de modalidades de lectura y escritura requeridas por los procesos de construcción de conocimientos. Para ello, los contenidos y actividades de este espacio fueron seleccionados como punto de partida de la progresión didáctica establecida entre los tres espacios de nuestra propuesta.

En cuanto al primero de los criterios definidos, *la complejidad creciente de los géneros textuales seleccionados*, en este primer espacio los contenidos fueron organizados en torno a tres géneros académicos que, aunque con distintos destinatarios y ámbitos de circulación, se vinculan todos con la construcción de conocimientos: la monografía, el informe de investigación y el artículo científico, cuyo abordaje se plantea en este orden. Aunque distantes de la tesis, estos tres géneros fueron propuestos por cumplir, en su conjunto, con una doble condición didáctica: por un lado, permiten establecer un puente entre las producciones escritas propias del nivel de grado y aquellas requeridas en el posgrado y, por el otro, todos ellos plantean desafíos epistémicos que, entendemos, son transversales a todas las producciones vinculadas con los procesos de investigación.



Así entonces, todas las intervenciones didácticas del taller tienen como eje organizador uno de los tres géneros seleccionados. Tanto las exposiciones teóricas, como las actividades propuestas están orientadas a mostrar la especificidad de los procesos de elaboración y comunicación del conocimiento en vinculación con las demandas discursivo-cognitivas que este nivel plantea y que se diferencian de aquellas características del grado.

En este sentido, los tres géneros requieren la reformulación de las fuentes consultadas para responder a las condiciones de la nueva situación de producción y construir así un nuevo texto propio en el que el doctorando deje de ser únicamente lector de publicaciones de otros, para transformarse en un autor que construye razonamientos conceptuales a partir de su propia investigación. En este caso, el trabajo didáctico se lleva a cabo a partir del análisis de ejemplos del género objeto de enseñanza y de *tareas híbridas* (Sole, Castells, Gracia y Espino, 2006) orientadas a la producción de fragmentos que ameriten “el uso relacionado y estratégico de procesos de composición y de comprensión” (Castelló, Bañales Faz y Vega López, 2011, p. 98).

Efectivamente, los tres géneros incluyen fragmentos destinados a la elaboración conceptual (antecedentes, marco teórico, fundamentación de conclusiones), fragmentos que demandan operaciones de integración de múltiples documentos. Estos procedimientos de complementación/confrontación de fuentes constituyen un desafío discursivo-cognitivo ya que requieren que ellas sean integradas y no “relatadas” sucesivamente, ya que con ello no se lograría un texto *nuevo*. En consecuencia, las actividades diseñadas en este caso orientan la reformulación de las fuentes en función de la operación discursivo-cognitiva a partir de la cual se organizará el razonamiento del nuevo texto. Asimismo, guían la construcción de criterios/aspectos “organizadores” que funcionarán como elementos indicadores para la selección de la información y para la organización del conjunto del texto (Mirás y Sole, 2010, p. 101).

En cuanto al segundo criterio establecido para la progresión, *el abordaje de los niveles de producción de sentido relativos a la textualización y a la toma a cargo enunciativa*, por tratarse del inicio del trayecto diseñado, el trabajo didáctico hace particular hincapié en el primero de esos niveles debido a su rol en la construcción de todo género de construcción-transmisión de conocimientos. Efectivamente, desde nuestro punto de vista, los procedimientos de textualización concretan un nivel de construcción del sentido que constituye la base sobre la que se organiza el contenido temático según las pautas de la comunidad científica del autor. Como se verá más adelante, el nivel de la enunciación constituye el eje fundamental de las intervenciones didácticas del segundo seminario de la serie.

Así entonces, en cuanto a los contenidos y actividades referidos a este segundo criterio, en este seminario se propone como primer elemento estructurador de la progresión temática, las que denominamos *operaciones discursivo-cognitivas* (Dorronzoro y Luchetti, 2017). Se trata de procedimientos, consensuados y validados por la comunidad disciplinar para construir los conocimientos, tales como *definir, fundamentar, explicar*. Estas operaciones permiten, desde nuestro punto de vista, inscribir el contenido en una coherencia temática nocial o conceptual mediante un uso específico del lenguaje. En este sentido, constituyen pautas cognitivas y epistemológicas de la comunidad disciplinar, modos particulares de razonar y establecer relaciones, de representar la realidad.



Ahora bien, la realización de las operaciones discursivo-cognitivas, que constituyen el marco más general del sentido de la producción verbal (*la coherencia*), requiere, en el plano de la materialidad del lenguaje escrito, del uso concreto de determinados recursos lingüísticos que organizan el contenido temático, dan cuenta de su progresión y otorgan *cohesión* a las partes de un texto, haciendo que la coherencia sea evidente y manifiesta para los lectores. Uno de ellos es la *cohesión por conexión*, es decir, el uso de conectores y marcadores que muestran las diversas relaciones lógicas y retóricas entre ideas y conceptos. Otros recursos que organizan el contenido temático y que son objeto de enseñanza en este taller son aquellos que establecen la *cohesión correferencial*, es decir, que hacen referencia o remiten a palabras dichas anteriormente o que se dirán a continuación.

El propósito didáctico de las intervenciones referidas a estos elementos de cohesión es la comprensión, por parte de los estudiantes, del texto como una unidad de lenguaje que reúne determinadas condiciones. Entre ellas se encuentran las operaciones de conexión que jerarquizan las ideas y las relaciones de significado que, siempre respondiendo a la operación discursivo-cognitiva directriz, unen sus componentes mediante distintos recursos (*expresiones referenciales*) cuya interpretación depende absolutamente de que el lector pueda identificar sin ambigüedades en el texto la información necesaria para tal operación, es decir, su referente.

Dado entonces que los procedimientos de complementación de fuentes fueron abordados en primer lugar, las actividades propuestas en este momento solicitan, en principio, la producción de fragmentos del género objeto de enseñanza en los que se requiera la integración de fuentes y en los que se considere especialmente el establecimiento de relaciones entre las ideas que conforman el razonamiento construido a través de los elementos que establecen la coherencia y la cohesión.

Así, este primer espacio que inaugura la serie pretende poner de manifiesto cuál es la significación de la lectura y la escritura en los procesos de construcción de conocimientos que tienen lugar en los estudios de posgrado del campo de las ciencias sociales y humanas. En este sentido, a partir de los contenidos seleccionados, en todas las tareas planteadas la lectura y la escritura no solo son consideradas como instrumentos para comunicar, sino como herramientas para dialogar con el propio pensamiento y con los textos de los que éste se alimenta, para revisar sistemáticamente y reflexionar de manera crítica sobre lo leído, lo escrito y lo construido en el proceso mismo de escritura.

3.2. Taller de Tesis I: La escritura epistémica en los estudios de posgrado: de las ciencias humanas y sociales al *ethos* discursivo

En esta segunda instancia de formación, la escritura epistémica, en vinculación con las lógicas disciplinares, con los campos de saber específicos y con los géneros, es ahora un marco de acción para la construcción y manifestación del *ethos* discursivo del tesista. En otros términos, interesa principalmente el surgimiento y consolidación de la *imagen de sí* que el tesista edifica, *en* y *por* el discurso, en relación con los otros, el conocimiento y los saberes en construcción.

El foco está puesto, entonces, sobre quién escribe, *el sujeto de escritura*, como agente responsable de la práctica epistémica. En efecto, se trata de visualizar cómo éste se asume como escritor, se posiciona, se despliega, se construye; cómo construye su *yo enunciador* y, por supuesto, su *imagen de sí*, desarrollando su *voz propia* y adentrándose en la lógica discursiva de la comunidad disciplinar de referencia, a la que aspira a insertarse de manera plena. Todo este proceso implica adoptar las reglas de escritura formales y genéricas de su comunidad, un estilo, un enfoque argumentativo-cognitivo, una postura epistemológica y, por supuesto, construir una imagen de sí adecuada y pertinente para la escena discursiva en juego.



Así, y en función del primer criterio didáctico adoptado, el principio de creciente complejidad de los géneros, en este marco, retomamos y desplegamos las especificidades de la escritura con potencial epistémico, a partir de un género en particular: *el ensayo académico*.

En contraposición con los géneros trabajados anteriormente, el ensayo académico se caracteriza por una menor impronta de la pertenencia institucional de quien escribe y un mayor margen de maniobra individual. Así, en los géneros ya explorados, el *ethos* de quien escribe se construye en torno a esa pertenencia, al reconocimiento (o desconocimiento) de la institución por sus instituciones-pares, a los aportes institucionales realizados (o no) en términos de proyectos, equipos o hallazgos a una disciplina, a las fortalezas (o debilidades) institucionales en términos de trayectorias en investigación, etc. Esta “institucionalización del *ethos*” esconde un yo-individuo detrás de un yo-institucionalizado que es cada vez más asimilado a un yo-investigador de tal proyecto o programa de investigación, perteneciente a tal institución. Este *ethos* se refuerza a partir de las operaciones de tipo intelectual que se despliegan (explicar, evaluar, describir...), de los tecnicismos y el vocabulario para iniciados que se utilizan, de la precisión de los formatos textuales que se emplean.

En cambio, en el ensayo académico considerado como un género complejo vinculado con la construcción y transmisión de conocimientos, en el marco de tomas de posición fundadas y argumentadas, frente a problemas actuales; esta impronta de la institucionalización es menor: quien escribe toma la palabra para, a partir del análisis de fuentes, indagaciones, datos diversos, diálogos con otros, reflexiones personales construir un posicionamiento propio sobre un tema polémico. Así, el ensayo presenta un “carácter formal y estructurado y [...] expone una versión argumentativa del discurso del autor para el desarrollo del conocimiento sobre un tema específico” (Doubront, Doubront y Ortúñez, 2023, p. 124). Esta caracterización es completada por los mismos autores al señalar:

Un ensayo académico es un género literario que desarrolla una temática en forma breve y resumida a través de la comunicación escrita con abstracciones y retóricas utilizando un lenguaje formal, partiendo de postulados expositivos, argumentativos o analíticos para explicar un tema, contrastar la opinión o posicionamiento de otros autores y analizar los planteamientos de una temática en forma teórica y reflexiva orientado hacia la búsqueda de la episteme. (Doubront, Doubront y Ortúñez, 2023, p. 125)

Así, entonces, la inclusión de este género nos permite bucear en el posicionamiento y en el *ethos* de aquel que se aventura en “una forma de escritura que permite ofrecer ideas propias óptimamente fundamentadas y reflexionadas en relación a algún tema en general” (Santos, 2015, p. 3). En general, se trata de un especialista reconocido, pero no necesaria y linealmente vinculado con una institución universitaria exclusiva. Esta situación repercute rápidamente en la construcción de su *ethos*, el cual “se independiza” de las instituciones en diferentes grados y está forjado en la experiencia, experticia, autoridad y prestigio del agente; un agente capaz de participar activamente en la construcción de conocimientos y discursos estratégicos, la evaluación de dichos ajenos, el despliegue de su voz autoral, la estimación y regulación de la relación dialógica con el co-enunciador; un sujeto de escritura que “tiene algo para decir” sobre un tópico, con ideas, convicciones y saberes y que construye una posición basada en el conocimiento, para tomar la palabra en nombre propio y prescindiendo, en diferentes grados, de un “sello institucional”.

El segundo criterio didáctico de organización y articulación de nuestra propuesta es, como ya dijimos, el tratamiento didáctico recursivo de los distintos niveles de producción de sentido. Si en el Taller inicial, el nivel de la textualización de las informaciones (coherencia temática) en los géneros seleccionados fue central; en este seminario, nos interesa poner en foco el nivel de producción de sentido vinculado con la enunciación, o sea, “el nivel de toma a cargo enunciativa” (o de coherencia pragmática), en términos de Bronckart (1996, p. 323).



En continuidad con esta decisión didáctica, los contenidos de enseñanza se articulan en torno de la enunciación: un amplio abanico de fenómenos lingüístico-discursivos propios de este nivel de producción de sentido, desde los más simples como la deixis o las modalidades de enunciado y de enunciación hasta aquellos más complejos y sutiles como la polifonía, el metadiscursivo (operaciones metadiscursivas de definición y reformulación, glosas) o el uso de comillas como marcador de distancia enunciativa (García Negroni, 2008, 2011; Bitonte, 2019; Bosio, 2011; Montero, 2011, 2012; Pasquale, 1999) son convocados en este seminario. La sensibilización a estos fenómenos discursivos permite a los estudiantes ser cada vez más conscientes de su estatus como sujeto de escritura que deja huellas de su posicionamiento teórico, de las discusiones en las cuales participa, de sus puntos de vista, de su consideración/desconsideración hacia su destinatario, de las reflexiones y análisis que realiza sobre su propio discurso, etc., y que esas huellas nos permiten reconstruir su *ethos* discursivo, en el marco de una escena de escritura particular.

Con respecto a las actividades propuestas, todas ellas ponen en juego la toma de palabra propia y ajena, en un espiral continuo de construcción de la imagen de sí mismo. Así, el análisis de fragmentos de textos ajenos y propios; la búsqueda e identificación de zonas textuales vinculadas con la manifestación del *ethos* en ensayos académicos; la confrontación de géneros desde la mirada crítica de la construcción del *ethos* discursivo; las revisiones y reescrituras de las propias producciones constituyen actividades frecuentes en este seminario. Todas ellas apuntan a que los doctorandos comprendan que no es necesario que el enunciador se describa, diga quién es o cómo es, o detalle sus cualidades o defectos, ya que allí donde hay discurso y un sujeto que toma decisiones sobre su discurso, hay construcción del *ethos*. Como dice García Negroni:

El autor no dice lo que quiere ser, sino que lo deja ver y entender [...] el ethos se pone de manifiesto en el discurso por medio de las elecciones –tanto deliberadas como emocionales– que hace el sujeto de la enunciación, es decir, por medio de su forma de expresarse. (2011, p. 63)

3.3. Taller de Tesis II: Escritura de tesis de posgrado en ciencias sociales y humanas

Por último, este tercer seminario fue diseñado con el propósito de constituirse en el último eslabón del recorrido que conduce a la redacción de *la tesis de doctorado*. En este sentido, se aborda, desde los ejes teóricos y didácticos precedentes, el género objetivo final del trayecto propuesto.

Para ello, siguiendo el primero de los criterios definidos para la progresión, *los contenidos* fueron organizados en torno al género en cuestión. Ahora bien, entendemos que resulta sustancial detenernos en nuestra concepción del género tesis ya que de ella depende el tipo de intervenciones que se propondrán para su tratamiento didáctico. Así entonces, desde la perspectiva teórica ya expuesta, consideramos que la tesis no solo representa el producto final de una formación institucionalizada, sino que se trata de una instancia *generadora de sentido* en la cual se articulan formas del lenguaje y modalidades de pensamiento propias de la construcción de conocimientos disciplinares. Efectivamente, la escritura de la tesis es, para nosotras, una actividad más amplia que la simple redacción o transcripción de un pensamiento.

Dado entonces que concebimos la tesis como una *herramienta potenciadora y generadora* de la construcción de significados, la propuesta de trabajo plantea para su elaboración actividades que requieren la puesta en marcha de procedimientos reflexivos que vayan más allá de simples descripciones del material empírico dispuesto en torno al objeto de estudio. Se trata de actividades que requieren el despliegue de modalidades de lectura y escritura epistémicas, superadoras de la reproducción de las fuentes consultadas y posibilitadoras de la reorganización del conocimiento. En este sentido, las tareas proponen explícitamente el desafío de *relacionar los contenidos temáticos con aspectos de orden retórico* (por ejemplo, la planificación, la organización de las ideas o su adecuación a las circunstancias).



Así, con el fin de favorecer esta relación, las actividades están orientadas al desarrollo de modalidades de lectura y escritura focalizadas no solo en la información del texto leído o escrito, sino también de los modos de funcionamiento del lenguaje, plasmados en “operaciones discursivo-cognitivas” que dan cuenta de las diferentes “lógicas de construcción” de los razonamientos propias de cada campo de saber (Zemelman, 2021, p. 242). De este modo, el uso epistémico del escrito implica una reflexión sobre la lógica de construcción del contenido en el texto a partir de la cual se transforman las capacidades de leer y escribir y los modos de acceder al saber por la mediación del escrito.

En lo que respecta al segundo criterio, en este caso el trabajo didáctico se centra en los dos niveles de producción de sentido que se han trabajado en los seminarios anteriores: el nivel de textualización y el de toma a cargo enunciativa, niveles que, en este caso, son abordados de manera específica en cada una de las partes del género. En relación a ello, los especialistas coinciden en sostener que una característica definitoria de la tesis es su división en partes, las que, a su vez, se dividen en capítulos donde “la información tiene que presentarse de un modo organizado y gradual, lo que nos remite a cómo transmitir y ordenar esta información para lograr que sea aceptada por la comunidad científica a la cual el autor quiere pertenecer” (Borsinger de Montemayor, 2005, p. 269).

En nuestro caso, hemos optado por la división del género en dos grandes partes, por tratarse de la división más operativa para nuestros fines. La primera de ellas, destinada a la presentación de perspectivas teóricas y metodológicas, incluye fragmentos de fundamentación y explicación en los distintos capítulos; la segunda parte, dedicada a la exposición de datos y discusión, abarca los capítulos consagrados a la descripción de resultados y a las conclusiones. Se trata del núcleo central de la tesis, por lo que constituye la parte más extensa. Como ya avanzamos, el trabajo didáctico de los capítulos de ambas partes se divide en dos momentos: en primer lugar, se analizan *aspectos vinculados con la textualización*, es decir, aquellos elementos discursivos ligados a su organización temática; luego, se focaliza en los aspectos discursivos relativos a *la enunciación*, los cuales otorgan coherencia pragmática a esos capítulos.

Así entonces, en términos específicos, en la primera parte las intervenciones y las actividades se concentran, por un lado, en los aspectos de la textualización propios de las operaciones de exposición-explicación características de los capítulos que la componen y por el otro, en cuanto a los mecanismos de toma a cargo enunciativa, el foco está puesto en los procedimientos lingüísticos-discursivos empleados para la distribución de voces y las modalizaciones.

En relación con la segunda parte, las actividades referidas a la organización temática del contenido están centradas en las operaciones de fundamentación y de argumentación razonadas, y las orientadas al trabajo sobre la enunciación se focalizan en los procedimientos lingüístico-discursivos de la puesta en texto de la imagen de sí: la polifonía, la construcción del lugar social y la conformación del *ethos* discursivo en relación con las particularidades que revisten estos capítulos.

La descripción realizada de los tres seminarios pretende dar cuenta del recorrido integral propuesto para arribar a la escritura de la tesis doctoral en un contexto de intervenciones didácticas recursivas, diseñadas *ad hoc* para asistentes que han sido formados en campos disciplinares de las ciencias humanas y sociales, desgajados de las prácticas del lenguaje.

4. A guisa de cierre



Luego de haber recorrido los principales componentes de nuestra propuesta teórico-didáctica de lectura y escritura con potencial epistémico, diseñada para el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Luján, plantearemos tres ejes de reflexión que nos interesan particularmente, a guisa de cierre. El primero es la nomenclatura empleada para nombrar los géneros con los que trabajamos. Si bien esta cuestión podría parecer menor, para nosotras es fundamental ya que entendemos que, en el marco de una perspectiva genérica, los términos usados no son inocentes. Así, emplear la designación *géneros de construcción-transmisión de conocimientos* nos permite enfatizar sobre el valor performativo de los géneros y la praxis a la que dan lugar y de la cual se nutren, superando el simple contexto de producción-recepción o los recortes disciplinares. Pensar los géneros como actualizaciones sociolingüísticas que vehiculizan las principales actividades de referencia del contexto universitario, nos permite concebirlos como verdaderos instrumentos de mediación y a quienes los frecuentan, por medio de la lectura o la escritura, como sujetos-agentes que construyen conocimientos y autorregulan su pensamiento, en el marco de una dinámica espiralada de apropiación, incremento, y profundización de saberes, respetuosa de las formas discursivas en vigencia en las diferentes comunidades disciplinares.

Un segundo eje es la doble progresión, genérica y didáctica, que articula toda nuestra propuesta de trabajo. En efecto, los géneros, tal como fueron definidos y las decisiones didácticas referidas a los contenidos y actividades constituyen una *progresión* que llamamos *a doble hélice*. Así, no sólo abordamos diferentes géneros en cada instancia, sino que, dentro del marco de una cierta recursividad didáctico-metodológica, habilitamos intervenciones didácticas específicas, en función de cada género. Esta progresión a doble hélice nos permite, por un lado, sostener la articulación de la propuesta y por el otro, atomizarla, resguardando ciertas especificidades de cada una de las instancias.

El tercer eje remite al *carácter integral* de nuestra propuesta, que lejos de constituirse en una intervención aislada y remedial, intenta ser sostenible y sustentable asumiendo la complejidad de las modalidades de lectura y escritura con potencial epistémico. Para nosotras, esta integralidad está vinculada con la responsabilidad de la universidad en la formación y el acompañamiento de los estudiantes de posgrado en cuestiones de lectura y escritura propias de este nivel. Así, lejos de depositar en otro/s (el tesista, el sistema, el acompañante) la responsabilidad de la enseñanza-aprendizaje de estas capacidades fundamentales para los estudios de posgrado, la institución universitaria debe hacerse cargo de su parte en este proceso. En el caso que nos ocupa, el del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la UNLu, es claro que la opción asumida fue dejar en manos de sus especialistas el diseño y la puesta en marcha de propuestas que atiendan a las nuevas realidades y a los nuevos perfiles de los tesis, en el marco de un contexto educativo particular.



Referencias bibliográficas

- Alvarez, Guadalupe y Difabio de Anglat, Hilda. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, 11(2), 40-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1540>
- Amossy, Ruth (dir.). (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Delachaux et Niestlé.
- Arnoux, Elvira; Borsinger de Montemayor, Ann; Carlino, Paula.; di Stefano, Mariana; Pereira, Cecilia y Silvestre, Adriana. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16. <https://tinyurl.com/26xkjsqx>
- Bain, Daniel y Schneuwly Bernard. (1997). Hacia una Pedagogía del texto. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 42-49. Centro de Profesores de Gijón.
- Bitonte, María Elena. (2019). Tesinas y géneros de graduación: esquematizaciones sociales, metadiscurso y ethos académico. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(11), 139-159.
- Borsinger de Montemayor, Ann. (2005). La tesis. En Cubo de Severino, Liliana (dir.), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico científico* (pp. 267-284). Comunicarte.
- Bosio, Iris. (2011). Modalidades discursivas en la escritura académico-científica. En Escalante, Eduardo y Páramo, María de los Ángeles (eds.), *Aproximación al análisis de datos cualitativos* (pp. 535-557). Editorial de la Universidad del Aconcagua. <https://tinyurl.com/2cb4qx3b>
- Bronckart, Jean-Paul. (1994). *Le fonctionnement des discours*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, Jean-Paul. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux et Niestlé.
- Carlino, Paula. (2008). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento. *Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*. Red Nacional para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior, Asociación Colombiana de Universidades y Universidad Javeriana. <https://tinyurl.com/26w6vkt7>
- Castelló, Monserrat; Bañales Faz, Gerardo y Vega López, Norma.(2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22(1), 97-114. <https://www.doi.org/10.1590/S0103-73072011000100009>
- Cavallini, Ayelén. (2025). *Retroalimentación escrita como práctica letrada de enseñanza en la elaboración de capítulos teóricos de tesis de posgrado en Ciencias Sociales y Humanas* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Luján.
- Charaudeau, Patrick y Maingueneau, Dominique. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.
- Colombo, Laura. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, 15, 61-68. <https://tinyurl.com/26brszva>
- Colombo, Laura. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Jornaler@s*, 3(3), 154-164. <https://tinyurl.com/248aveu2>
- Colombo, Laura y Álvarez, Guadalupe. (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://www.doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>
- Dolz, Joaquim y Gagnon, Roxane. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527. <https://tinyurl.com/2dypx5x3>



- Dorronzoro, María Ignacia. (2020). Los géneros textuales: instrumento de mediación en el contexto de la educación superior. *RELEN Revista de Estudios de Lenguas*, 3(1), 41-52.
- Dorronzoro, María Ignacia y Luchetti, María Fabiana. (2017). Dispositivos didácticos para la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en la universidad: algunos lineamientos para su elaboración. *Revista SCRIPTA*, 21(43), 105-126.
- Doubront, Luis Gerardo; Doubront, Marcel Alejandro y Ortúñez, Eladia. (2023). Ensayo académico ejemplos: fundamentación metodológica para la orientación del estudiante universitario. *Revista Educa UMCH*, (22), 121-140. <https://www.doi.org/10.35756/educaumch.202322.306>
- García Negroni, María Marta. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 41(66), 5-31.
- García Negroni, María Marta. (2011). Modalización autonímica y discurso científico académico. Comillas, glosas y ethos en la ponencia científica en español. En García Negroni, María Marta (coord.), *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica* (pp. 41-65). Editoras del Calderón. <https://tinyurl.com/2dkog5j2>
- Kozulin, Alex. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Paidós.
- Maingueneau, Dominique. (2004). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Armand Colin.
- Miras, Mariana y Solé, Isabel. (2010). La elaboración del conocimiento científico y académico. En Castelló, Monserrat (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 83-112). Editorial Graó.
- Montero, Ana. (2011). Los 'usos' del ethos: acepciones lingüístico-discursivas y sociológicas. *Actas de las VI Jornadas de Jóvenes Investigadores* (pp. 1-9). Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-093/170>
- Montero, Ana. (2012). Los usos del ethos: abordajes discursivos, sociológicos y políticos. *Rétor*, 2(2), 223-242.
- Padilla, Constanza y López, Esther. (2018). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de Humanidades: comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 330-356. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>
- Pasquale, Rosana. (1999). *La incidencia de las operaciones discursivas de definición y de reformulación en la lectura comprensiva en FLE* [Informe final de Beca de Investigación]. Universidad Nacional de Luján. <https://tinyurl.com/243wks48>
- Santos, Yendi. (2015). *Guía para la elaboración de Ensayos Académicos*. Centro Universitario de Occidente.
- Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. <https://tinyurl.com/24ntbvyy>
- Silvestri, Adriana. (1994). Bajtín y Vigotski: teoría del enunciado y concepción socio-cultural del psiquismo. En del Río, Pablo; Álvarez, Amelia y Wertsch, James (comps.), *Explorations in socio-cultural studies. Vol I: Historical and theoretical discourse* (pp.213-219). Infancia y Aprendizaje.
- Silvestri, Adriana (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Cantaro Editores.



Silvestri, Adriana (2001). Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje. En Martínez, M. (comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos*. Volumen 3(pp. 29-47).Universidad del Valle.

Solé, Isabel; Castells, Nuria; Gracia, Marta y Espino, Sandra (2006). Aprender psicología a través de los textos. *Anuario de Psicología*, 37(1 y 2), 157-176.

Tosi, Carolina (2020). Los textos de estudio del nivel superior. Un abordaje acerca de los gestos didácticos en el entramado discursivo académico. En Pereira do Nascimento, Erivaldo y de Bezerra Bessa, Clécida Maria (orgs.), *A argumentação nos gêneros científicos e acadêmicos: A construção de sentidos e o uso da palavra alheia* (pp. 129-147). Universidade Federal da Paraíba

Vigotski, Lev (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Pleyade.

Vigotski, Lev (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grupo Editorial Grijalbo.

Wertsch, James (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Visor.

Wertsch, James (1999). La mente en acción. Buenos Aires, Argentina. Aique

Zemelman, Hugo (2021). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244. <https://www.redalyc.org/journal/122/12268654011/html/>

NOTAS

¹ En nuestro caso, este nivel del modelo es asimilado a nuestro primer criterio de progresión didáctica ya que, según Bronckart, en *la infraestructura textual* se manifiestan sobre todo las influencias de las actividades prácticas del contexto y, en consecuencia, es allí donde se define el género textual cuyas propiedades dependen de la naturaleza de esas prácticas, de su contexto, así como de las finalidades que las orientan (Bronckart, 1996).



AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/785/7855484009/7855484009.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

María Ignacia Dorronzoro, Rosana Pasquale
LECTURA Y ESCRITURA EN LOS ESTUDIOS DE
POSGRADO: UNA PROPUESTA TEÓRICO-DIDÁCTICA
PARA LA FORMACIÓN DOCTORAL
Reading and writing in postgraduate studies: a theoretical-didactic proposal for doctoral studies

Cuadernos de Literatura
núm. 28, e2807, 2025
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
revistas@unne.edu.ar

ISSN: 0326-5102

ISSN-E: 2684-0499

DOI: <https://doi.org/10.30972/clt.288996>



CC BY-NC 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.