

“¿ESTE PROYECTO ME REPRESENTA O NO?” NEGOCIACIONES IDENTITARIAS EN ESTUDIANTES DOCTORALES

Dos estudios de caso

LINA CALLE-ARANGO

Resumen:

Este trabajo parte de la pregunta de investigación: ¿qué procesos de negociaciones identitarias relevan estudiantes de doctorado en su familiarización con nuevas prácticas letradas durante sus primeros dos años en el programa? Mediante un diseño cualitativo exploratorio e interpretativo de estudio de caso longitudinal, se documentan las experiencias de dos estudiantes chilenas en un programa doctoral en Educación. Los resultados constatan que las participantes enfrentaron crisis y negociaciones identitarias a raíz del contraste entre las posibilidades de “ser” disponibles en el nuevo contexto y los valores sobre la escritura académica previamente desarrollados.

Abstract:

This article is based on the research question: What identity negotiation processes do doctoral students reveal as they become familiar with new academic practices during their first two years in the program? Through an exploratory/interpretive design of a longitudinal case study of a qualitative nature, the experiences of two Chilean students in a doctoral program in education were documented. The results show that the participants faced identity negotiations and crisis due to the contrast between the available possibilities of “being” in the new context, and the previously developed values of academic writing.

Palabras clave: identidad; escritura académica; estudio de casos; formación doctoral.

Keywords: identity; academic writing; case study; doctoral training.

Lina Calle-Arango: investigadora postdoctoral de la Universidad de O'Higgins. Libertador Bernardo O'Higgins 611, Rancagua, O'Higgins, Chile. CE: lina.calle@uoh.cl / <https://orcid.org/0000-0003-4362-3075>

Introducción

El estudio de la escritura en la formación de investigadores ha alcanzado un auge durante las últimas décadas, posiblemente derivado de la acelerada proliferación mundial de la oferta y demanda de programas doctorales (OECD, 2019; White y Grinnell, 2011). Entre las perspectivas que han abordado el tema están aquellas enfocadas en las y los aprendices,¹ quizá para hacerse cargo de los comprobados altos riesgos socioemocionales y mentales a los que se exponen durante dicho periodo de estudios (Levecque, Anseel, De Beuckelaer, Van der Heyden *et al.*, 2017; Maddox, 2017; Stubb Pyhäältö y Lonka, 2011).

Efectivamente, escribir en el doctorado constituye un proceso complejo. Investigaciones sobre procesos de escritura en este nivel académico han documentado una alta frecuencia de bloqueos, perfeccionismo y procrastinación al momento de escribir (Castelló, Iñesta y Monereo, 2009; Lonka, Ketonen, Vekkaila, Cerrato Lara, Pyhäältö *et al.*, 2019; Sala-Bubaré, Peltonen, Pyhäältö y Castelló, 2018) y una correlación significativa entre estos problemas y emociones negativas como estrés, ansiedad, agotamiento y falta de interés (Lonka, Chow, Keskinen, Hakkarainen *et al.*, 2014). Otros estudios insisten en la inseguridad, el predominio de una autopercepción negativa como escritores (Fisher, Brock, Frahm, Van Wig *et al.*, 2020; Locke y Boyle, 2016), un constante cuestionamiento sobre las propias habilidades y preparación para escribir una tesis (Murphy, McGlynn-Stewart y Ghafouri, 2014; Page-Adams, Cheng, Gogineni y Shen, 2009), así como la consecuente reticencia a socializar los escritos (Jalongo, Boyer y Ebbeck, 2014; Lassig, Dillon y Diezmann, 2013) y recibir retroalimentación (Adamek, 2015; Ciampa y Wolfe 2020; Inouye y McAlpine, 2017).

En este escenario, la identidad y la agencia de los escritores han cobrado creciente relevancia (Castelló, McAlpine, Sala-Bubaré, Inouye *et al.*, 2021; Choi, Bouwma-Gearhart y Ermis, 2021; Inouye y McAlpine, 2019). Las investigaciones han constatado que la formación doctoral implica negociaciones entre las identidades discursivas de los aprendices y tensiona las formas de concebir la escritura y de posicionarse dentro de una comunidad disciplinar (p. ej., Berkenkotter, Huckin y Ackerman, 1988; Fazel y Shi, 2015; Fisher *et al.*, 2020; Inouye y McAlpine, 2017).

Hasta ahora, los estudios sobre escritura doctoral desde perspectivas socioculturales han tendido a focalizarse en retroalimentación y supervisión, cursos o grupos de escritura y vivencias de estudiantes internacionales (en

segunda lengua) (Inouye y McAlpine, 2019). Pero poco han ahondado en posiciones críticas que permitan relevar la agencia de los estudiantes y sus declaraciones de identidad ante los discursos privilegiados (Calle-Arango y Ávila Reyes, 2022). Estas aproximaciones resultan aún más escasas en América Latina. Como indica Trigos-Carrillo (2019a), las investigaciones latinoamericanas en educación superior han tendido a presumir estabilidad en las prácticas letradas de las comunidades discursivas, y poco han abordado posturas socioculturales y críticas. Estas últimas, al concebir las prácticas como constructos sociales (Barton y Hamilton, 2004; Street, 2003), facilitan la comprensión de las acciones que el escritor, como sujeto agente y socialmente construido, realiza ante las prácticas letradas que tienen mayor valor en determinado contexto. Las escasas investigaciones de la región que han avanzado hacia estos estadios en niveles primarios de educación superior (p. ej., Ávila Reyes, Navarro y Tapia-Ladino, 2020; Ávila Reyes, Calle-Arango y Léniz, 2022; Trigos-Carrillo, 2019b; Zavala, 2011) han aportado evidencia que complejiza la teorización de la identidad discursiva y releva acciones agenciales ante los discursos privilegiados por parte de los estudiantes.

Pese a la acelerada multiplicación de programas y estudiantes doctorales en la región (Dávila, 2012; Muga, 2018; Unesco-Iesalc, 2007), es exigua la investigación sobre escritura doctoral (Calle-Arango y Ávila Reyes, 2020; Chois y Jaramillo, 2016). Por ello, no sorprende que las investigaciones críticas en niveles terciarios en la región constituyan un nicho por atender. El presente estudio busca ofrecer evidencia latinoamericana que aporte a la tradición sobre los escritores doctorales y sus negociaciones identitarias. Para ello, presento los estudios de caso de dos estudiantes durante la etapa inicial de su formación doctoral en Educación. El trabajo se enmarca en la propuesta sociocultural crítica de identidad formulada por las Literacidades Académicas cuyo objetivo es responder a la siguiente pregunta: ¿qué procesos de negociaciones identitarias relevan los estudiantes de doctorado en su familiarización con nuevas prácticas letradas durante sus primeros dos años en el programa? Espero que los resultados permitan aportar a los estudios sobre identidad en contextos de formación académica.

Marco teórico

Las Literacidades Académicas se adscriben a un modelo ideológico (Street, 2003). Contrario al modelo autónomo, que entiende las prácticas escritas

como estables, neutrales y universales, el ideológico postula que en las comunidades discursivas anidan formas particulares y privilegiadas de pensar y escribir, que tributan a intereses y fenómenos de poder susceptibles de modificación y disputa (Barton y Hamilton, 2004; Street, 2003). Consecuentemente, estas comunidades son inestables y carecen de una clara delimitación.

Afín con esta definición de las comunidades, la identidad es concebida como un constructo social, dinámico, activo y procesual (Lillis, 2013). Su dimensión discursiva es el producto de las disposiciones, entendimientos, valores y percepciones sobre la escritura que vamos desarrollando conforme tenemos acceso a determinadas prácticas letradas y nos familiarizamos con patrones sociales particulares (Ivanič, 1998; Lillis, 2013), que se alinean o distancian de aquellos que hemos conocido previamente, y con los que nos hemos identificado.

Cada uno de nosotros cuenta entonces con un repertorio de elecciones retóricas para actuar ante situaciones de comunicación (Ivanič, 1998) que hemos alimentado mediante la participación de distintas comunidades y contextos. Esto significa que las elecciones y usos de dichos recursos estarán condicionadas por las creencias, valores y prácticas que conocemos y restringidas por los contextos a los que hemos tenido acceso.

Tal noción de identidad se condice con la de agencia (Zavala, 2011), entendida como la capacidad para actuar y posicionarnos frente a las prácticas letradas, recursos privilegiados y restricciones estructurales en contextos y comunidades disciplinares, comprendiendo que “los sujetos no son totalmente libres para elegir pero tampoco están totalmente determinados por variables estructurales, sino que en algunas circunstancias pueden desarrollar acciones que transgreden las estructuras sociales que influyen en ellos y los limitan” (Zavala, 2011:53). Pero estos posicionamientos que constituyen declaraciones de identidad no se generan frente a un discurso en su totalidad, sino que se cristalizan en la identificación –o no– con una o más posibilidades discursivas prototípicas de “ser” (Ivanič, 1998) ofrecidas por cierto contexto.

En virtud de lo anterior, nuestras identidades discursivas y sus correspondientes negociaciones involucran tanto procesos de interiorización –valores, creencias y prácticas con las que nos identificamos– como de externalización –elecciones discursivas que realizamos al escribir–. Así, participar de determinadas prácticas letradas, adaptarlas y reproducirlas

implica convertirnos en un cierto tipo de persona (ser miembro de una comunidad, ser estudiante, ser profesional, etcétera). En tanto, la participación simultánea en diferentes culturas escritas puede conllevar una identidad heterogénea (Ivanič, 1998; Zavala, 2011).

Una experiencia de formación académica como la doctoral constituye, entonces, un enfrentamiento con nuevos contextos culturales y formas de construir conocimiento. Los valores, creencias y convenciones privilegiadas en estos nuevos contextos pueden coincidir o contrastar (Lillis, 2013) con los usos y disposiciones frente a la escritura académica que hemos desarrollado, así como con nuestras representaciones previas del mundo. Por esto, se generan negociaciones y tensiones que pueden conducir a sentimientos de inadecuación y crisis de identidad (Ivanič, 1998), toda vez que los contextos institucionales y académicos son altamente regulados (Lillis, 2013).

Marco metodológico

Siguiendo una mirada sociocultural de la escritura, se procuró un acercamiento “ecológico” (Barton y Hamilton, 2004; Ivanič, 1998). Es decir, comprendiendo que la escritura está situada en contextos y entornos culturales, su investigación debe relevar explicaciones sociales justamente a partir de los comportamientos y acciones que se generan en torno a la escritura y la forma en que los tipos de escritura se adaptan a diferentes contextos sociales. Se trató de asumir una postura émica (Lillis, 2008) que permitiera a las participantes profundizar en lo que, desde sus perspectivas sociohistóricas, consideraran más significativo sobre sus experiencias.

El diseño elegido para esta investigación ha sido cualitativo exploratorio e interpretativo de estudios de caso longitudinal (Yin, 2003), entendiendo que el seguimiento temporal no pretende establecer relaciones causales entre los eventos, pese a presentar los resultados cronológicamente, sino explicar la multiplicidad de acontecimientos secuenciados, interrelacionados y situados que pueden darse en la experiencia de una persona (Stake, 2005). La sinergia metodológica entre el estudio de caso (Yin, 2003) y un carácter longitudinal (Bazerman, 2013; Fishman, 2012) permite considerar a los escritores como unidades individuales y completas de análisis y comprender sus transformaciones, acumulación de experiencias y adopción de prácticas y estrategias. Por esto, en conjunto, constituye un diseño adecuado para dibujar un mapa claro y fiel de los procesos de identificación de cada participante de manera situada y temporal.

El propósito de este estudio es contribuir con evidencia partiendo de la idea de que lo general radica en lo particular, de manera que cada caso es, pese a sus características individuales, una representación de “algo más” y, por ende, puede transferirse a situaciones y sucesos semejantes, en ocasiones aún por venir (Merriam, 2009; Stake, 2005). En este caso, hablo de la representación del dinamismo y multiplicidad de la identidad del escritor, que es afectada por elementos contextuales, sociales y culturales y posibilita acciones agenciales frente a discursos privilegiados. Finalmente, siguiendo a Simons (2009), la metodología de estudios de caso cobra particular importancia en escenarios educativos como insumo orientador para la toma de decisiones, la formulación de políticas y la práctica educativa.

Contexto del estudio

El estudio se sitúa en una institución tradicional chilena de alta selectividad, cuyo programa doctoral en Educación dura cuatro años, tiene varias décadas de funcionamiento, está acreditado nacionalmente y recibe anualmente entre 8 y 12 estudiantes provenientes de diversas áreas disciplinares. Este rasgo resulta relevante pues “desde la Filosofía de la Ciencia”, la Educación podría considerarse un campo “difuso” (Toulmin, 1972), dada su variedad de problemas de investigación no necesariamente comunes a todos los miembros de la comunidad. Su naturaleza interdisciplinar, privada de un canon de conocimiento compartido, le otorga mayor inestabilidad y diversidad de audiencias (Boote y Beile, 2005), de manera que constituye un espacio de tensiones epistemológicas (Navarro, 2017). Esta característica puede complejizar la negociación entre diversas prácticas letradas y formas de concebir la escritura, a la vez que se multiplican las posibilidades de ser académicamente ofrecidas por el contexto.

Los primeros dos años del programa implican dedicación completa para la toma de asignaturas metodológicas y teóricas. Durante los primeros tres semestres, la malla incluye una secuencia de seminarios de investigación dedicada a realizar una revisión sistemática de la literatura del tema de tesis, en formato de artículo. El tercer y cuarto semestres incluyen, además, dos cursos dirigidos a la escritura del proyecto de tesis, que será presentado como examen de candidatura finalizando el segundo año. El tercer y cuarto años están destinados a la recolección de datos y escritura de la tesis.

Muestra y recolección de datos

Este trabajo presenta los casos de Sara y Pepita, una muestra intencionada (Merriam, 2009) de dos estudiantes chilenas que habían cursado sus estudios previos en la misma universidad en la que ahora ingresaban al doctorado. Ambas tenían edades cercanas al promedio del grupo ingresante. Al comienzo de la investigación, Sara tiene 34 años, es profesional en Biología y maestra en Ecología; Pepita, 33 años y es licenciada y maestra en Economía.

Se documentaron las trayectorias de las participantes durante los primeros dos años del programa. Para esto, se realizaron tres entrevistas semiestructuradas a cada una, como medio de acercamiento a la manera en que comprenden el mundo e interpretan las situaciones y contextos (Merriam, 2009). Se definieron tópicos orientadores y algunos se mantuvieron durante dos o tres de las entrevistas para hacer seguimientos, además de construir preguntas personalizadas que ahondaran en temas emergentes. Siguiendo a Lillis (2008), este diálogo cíclico durante un periodo sostenido permite la exploración émica de procesos de identificación que pueden generarse en un estudiante en relación con los discursos específicos que utiliza para escribir académicamente.

La primera entrevista tuvo lugar finalizando el primer año académico. En ese momento, la indagación se centró en la trayectoria y formación previa, para reconstruir sus historias de literacidad (Lillis, 2001), imprescindibles como referencia para comprender los posibles contrastes con las nuevas prácticas. También se conversó sobre las concepciones y los valores atribuidos a la escritura académica, así como respecto de las experiencias frente a la elaboración de la revisión de literatura. La segunda y tercera entrevistas se realizaron con seis meses de diferencia, a mediados y finales del segundo año académico, respectivamente. En ellas se retoman las concepciones sobre la escritura académica, con el objeto de identificar posibles modificaciones. Asimismo, se trata de que hablen sobre los desafíos de escritura enfrentados en las diferentes asignaturas del programa y la experiencia de escritura del proyecto de tesis.

Cada entrevista duró una hora aproximadamente. Todas fueron grabadas en audio y transcritas en formato Word en ortografía estándar de forma anonimizada. Las participantes firmaron el consentimiento informado en el que se les explicaba el estudio y la voluntariedad de su participación. Previa aplicación, cada instrumento se sometió a juicio de expertos en el área y modificado según sus recomendaciones.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó con una técnica interpretativo-hermenéutica, que ofrece una experiencia para orientar el entendimiento del mundo, en una interpretación encubierta entre el texto y la comprensión (Gadamer, 2001; Kvale, 1996). Siguiendo a Kvale (1996), aunque las entrevistas no constituyen textos preconcebidos, de estas emerge el mismo proceso de interpretación negociada y creación que permite obtener un posible consenso entre los actores en determinado marco de referencia. El análisis involucró varias relecturas de las transcripciones, a partir de las cuales se marcaron las alusiones de identificación y alejamiento con prácticas discursivas, que luego se reconstruyeron cronológicamente, sin sugerir relaciones causales.

Para mantener una orientación ética se compartieron los resultados con las participantes para recibir su retroalimentación, asegurar adecuación de las representaciones realizadas, y evitar posibles malinterpretaciones sobre sus significados o perspectivas. Con sus comentarios, se realizaron ajustes a las narraciones. Este proceso de validación de los respondientes (Merriam, 2009; Simons, 2009) permitió, además, salvaguardar la validez interna y credibilidad de los resultados.

Resultados

Formación profesional previa: identificación, cesión y resistencia

Al reconstruir su historia letrada, Sara recuerda que en la educación escolar tuvo buenas profesoras de lenguaje, con quienes está agradecida porque le ayudaron a desarrollar un gusto por la escritura, hábito que siente haber perdido cuando ingresó a la universidad: “En Biología, estuve muchos años sin escribir nada, siento que en el pregrado tuve un retroceso de escritura” [sE1]. Esta declaración sobre no haber escrito “nada” es complementada con la explicación: “Durante el pregrado, la verdad no escribía tanto. Cosas muy cortas, técnicas, harto diseño experimental y harta presentación, discusión de *papers*, eso sí. Pero escribir..., no mucho” y añade “En el magíster sí. Escribí *papers* científicos de Ciencias Naturales” [sE1].

Pepita también considera que durante el pregrado no escribió “nada”: “Escritura académica como la vemos ahora..., en pregrado, nunca tuve” [pE1]. A esta coincidencia, se añade el reconocimiento de haber tenido que escribir *académicamente* cursando el magíster, en un módulo sobre la escritura de la tesis:

[...] nos decían que las frases tienen que ser súper cortas, súper directas, como cuando uno las lee en los artículos científicos [...] que no era necesario usar tantas palabras para adornar las oraciones, que fueran bien concretas, que dijéramos lo que queríamos decir y nada más [pE1].

La instrucción que recibió Pepita parece plantearse en términos de una única forma de escribir en la universidad. Esto se reconfirma cuando, al iniciar el doctorado, le pregunté cómo describía la escritura académica: "Yo diría que las mismas [características] que vi cuando tuve que hacer la tesis de magíster, en el fondo, directa, concisa, oraciones cortas, mucha más estructura en los párrafos" [pE1]. Sara expresa algo semejante:

[...] yo pensaba en escritura académica con el formato *paper* corto. Siempre en estudios empíricos [...] Cuando me decían literatura académica, yo pensaba en *paper* con introducción, con una teoría muy general, en que toda la gente estaba muy de acuerdo, y que de esa se desprendía una hipótesis, con una lógica más deductiva. Después estaba la metodología, muy centrada. Después, resultados con muchas tablas, muchos gráficos. Después, una discusión y una conclusión. No más de 10 hojas [sE1].

Las declaraciones sobre sus formaciones previas develan en las estudiantes el desarrollo de una relación entre las prácticas académicas y los llamados "géneros profesionales" (Navarro, 2010) del mundo académico, cuyo representante por excelencia es el *paper* científico. Asimismo, las narraciones dejan entrever ese fenómeno común al que tienden las instituciones de presentar determinadas características de escritura como monológicas y estables, cuando en realidad reproducen ciertos intereses y estructuras de poder construidas socialmente. Este enfrentamiento con nuevas prácticas letradas en su formación durante el pregrado y la maestría genera en las participantes un primer extrañamiento y un desafío. Pepita explica que esa manera de escribir originalmente la frustró, pero luego le sugirió identificación:

PEPITA: Al principio no me gustó porque sentía que todo lo que a uno le habían enseñado en el colegio en verdad no servía [*risas*] [...] Pero al final lo agradecí, porque sentí que se ajustaba más a mi personalidad; no tenía que decir cosas que no tenía sentido decir...

ENTREVISTADORA: Te identificabas más con esa escritura...

PEPITA: Sí. Con mi personalidad más reservada. No me acomoda escribir más de lo que tengo que decir, como no me acomoda hablar más de lo que tengo que hablar [pE1].

Sara, por su parte, cuenta haber recibido críticas sobre la forma en que ella se expresaba por escrito, pues no iban a tono con “el formato en Biología”:

[...] una de las cosas que me costó un poco fue cuando empecé a escribir en el magíster. Mi tutor me criticaba que yo hacía oraciones muy largas, porque en el formato en Biología uno escribe en español como si estuviera escribiendo en inglés, casi [...] era un solo verbo, un solo sujeto, oraciones muy sencillas [...] Mucho de lo que escribía era en estas plataformas *online* para postular a fondos, entonces me acostumbré a escribir muy corto, sin usar conectores. Reducción al máximo (d)el número de caracteres [sE1].

Desde un modelo autónomo de la literacidad, los procesos de Sara y Pepita, el uso de expresiones como “me acostumbré” o “lo agradecí” podrían interpretarse como casos exitosos de adquisición de las normas del lenguaje académico o disciplinar de formación, previo al ingreso de su formación doctoral. Pero desde un modelo ideológico y de identificación, aunque ambas incorporaron a su repertorio de recursos las convenciones impuestas y aceptaron su reproducción, las posturas asumidas ante este desafío difieren, gracias a su agencia. Así, durante su trayectoria académica previa, Pepita finalmente se reconoce en *la* escritura académica, “le acomoda” y se identifica con esta, mientras que Sara “se acostumbra” a esta escritura propia de su área; es decir, cede ante ella. Esta cesión, no obstante, estuvo limitada a la reproducción, pero no modificó sus creencias y valores sobre la escritura, razón por la cual decide tomar distancia: ante la pregunta “¿Te identificas con ese tipo de escritura?”, su respuesta fue: “¿Con la científica? No. De hecho, yo quería irme de ahí porque me sentía totalmente harta” [sE1].

Sara toma distancia de estas prácticas, pero no de su identidad como científica, ejercicio en el que encuentra temas valiosos para rescatar, que coinciden con sus principios epistemológicos y ontológicos. Ella moviliza su agencia para participar de otros escenarios en los que sus prácticas tienen validez:

SARA: Yo he escrito capítulos de difusión porque para mí lo más importante de la investigación en sí quedaba fuera de los *papers* académicos del formato de Ciencias Naturales.

ENTREVISTADORA: ¿Qué es lo más importante?

SARA: Lo que uno vive y aprende haciendo esto. Por ejemplo, yo trabajaba con comunidades de plantas que cooperaban en ambientes adversos. Lo que yo aprendí de cómo relacionarse, de cómo vivir, de cómo cooperar, cómo cohabitar, no lo podía poner en un *paper* con ese formato porque era una cosa muy *hippie* [...] muchas veces la razón que lleva a la ciencia son esas experiencias, esas vivencias afectivas y emocionales que se excluyen de este otro tipo de literatura; y que, en mi opinión, son súper importantes y deberían estar, aunque sea mal visto [sE1].

Para Sara, el valor de la ciencia recae sobre la experiencia y sobre lo que, como persona, esta significa para el investigador. Si bien entonces “se acostumbra” a escribir en su disciplina como y cuando se le solicita, no se abstiene de buscar otros contextos en los cuales usar la escritura para lo que considera valioso.

Las experiencias de formación previas al doctorado conducen a que Pepita y Sara conciban la escritura académica como una práctica unívoca de consenso y estructuras rígidas. Sumado a ello, los actos de resistencia que Sara genera y la forma como los resuelve ejemplifican cómo el repertorio de recursos discursivos no responde a una total libertad de selección, sino que está limitado por los contextos y prácticas a los que se ha tenido acceso (Ivanič, 1998; Lillis, 2013; Zavala, 2019).

Primer año: inadecuación y desafíos epistemológicos

Sara entró al doctorado en Educación porque su experiencia en temas socioambientales y en el trabajo con comunidades y escuelas le había mostrado que la educación de su país carecía tanto de bases sólidas en Educación ambiental, como de mecanismos de implementación y evaluación:

[...] la Educación ambiental se da mucho en paralelo con una necesidad práctica que surge de la urgencia, muchas veces vinculada a áreas científicas, pero nunca hay una línea muy fuerte en Educación. Entonces, muchas veces son con fondos que duran muy poco, es muy difícil en Chile hacer proyectos a largo plazo, o no se evalúan [sE1].

Pepita, en tanto, decidió hacer el doctorado porque siempre le había gustado el campo de la Educación: “quería que ahí estuviera mi futuro laboral” [pE1]. Es decir que, mientras en Sara parece haber ya una identidad como investigadora, Pepita ve en el campo laboral una identidad deseada (Zavala, 2011).

Pero además de haber un interés personal para cursar estudios doctorales, en ambas hay una motivación relacionada con el peso socialmente atribuido a este grado como habilitante para alcanzar cambios sociales. Sara explica que: “en algunos de los proyectos y fondos en los que participaba, había cosas en que me pedían grado de doctor para poder postular” [sE1]. Decidió entonces capacitarse para intervenir en la formación de docentes con experiencias ambientales que, según dice, “los marquen” y motiven a transmitir esas vivencias a sus estudiantes: “en el currículum está todo declarado, pero las personas que lo encarnan y que le dan vida son los profesores y los directivos. Si es que no hay una voluntad, esas cosas se pueden pasar rápidamente” [sE1]. Pepita, por su parte, añadió en nuestro último encuentro: “Sabía que, si quería hacer algo importante en Educación, no podía llegar con un magíster..., quizá si no tengo un doctorado, nadie me va a escuchar, o es menos probable que me escuchen” [pE3].

Estas motivaciones sugerirían que Sara y Pepita reproducen ciertos valores sociales, que Bourdieu ha llamado “capital cultural institucionalizado”, dentro del cual se privilegia una dinámica en la que “[e]l título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado” (Bourdieu, 2001:46). Sin embargo, esta reproducción no constituye una aceptación, porque ellas no están motivadas por el deseo de alcanzar prestigio social-capital en sí mismo. Constituye, por el contrario, una adaptación, una forma de sacar provecho del capital para validar sus capacidades y alcanzar una membresía que las faculte para intervenir en los ámbitos educativos nacionales.

Durante el primer año del doctorado, ambas enfrentan el reto de tener que asumir posturas y opinar, habilidad que, según cuentan, no les fue intencionada ni requerida en su formación previa. Pepita señala:

Ensayos nunca escribí en mi vida [...] Me cuesta leer algo y que me pregunten “¿Cuál es tu opinión?” [...] Las únicas veces que tuve que escribir algo fue para las pruebas de ramos en cálculo, pero eran preguntas de prueba, no eran “reflexiones sobre un tema” [pE1].

Esta carencia dificulta su experiencia:

PEPITA: Me cuesta dar mi opinión, y además después trazar mi opinión en un papel [...]. Hasta ahora, siento que resumo lo que las otras personas hacen, no sé si puedo todavía expresar mi opinión.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo te sientes cuando has tenido que escribir tu opinión en el doctorado?

PEPITA: Mal, estresada, estoy horas mirando lo que he escrito sin poder agregar palabras... En verdad, es una cosa costosa [pE1].

Sara manifiesta una preocupación similar: “Trato de desarrollar un poco la escritura crítica, que es algo que no tengo, porque en ciencias no te dejan ser crítico; una no tiene opinión, hay que mostrar solamente los datos” [sE1].

La tensión emergida entre las prácticas valoradas en sus disciplinas de origen y las del nuevo contexto se traduce en un primer desafío para las participantes. Les resulta sorprendente descubrir otras formas de construir conocimiento. Para Sara es motivo de identificación:

ENTREVISTADORA: En el doctorado has encontrado otras líneas.

SARA: Sí. Las he amado [*risas*]. Las he encontrado más difícil que la *miércale* pero para mí... yo me quedé solamente en el positivismo, no sabía que existían las cosas críticas, deconstructivas, ni post, nada. Entonces, ha sido un mundo impresionante que se me ha abierto, y muy bonito. Ha sido [estar] en el pantano máximo, pero con muchas ganas [...] de hecho, la fenomenología a mí me ha encantado, y la posfenomenología, un montón [sE1].

En Pepita, este mismo enfrentamiento la hace sentir “súper perdida. Invertí un montón de tiempo en leer artículos fenomenológicos para saber cómo lo abordaban... Aparte de la escritura, cómo hacían los análisis...” [pE1]. En esta tensión epistemológica inesperada surge un efecto contrario al hallado en la reconstrucción de las historias letradas previas al doctorado: ahora es Pepita quien encuentra incompatibilidad con estas nuevas formas de construir el conocimiento, mientras Sara halla motivos de identificación, aunque no por ello le resulta fácil de comprender. Tal coexistencia de la identificación y la dificultad percibida durante el pregrado por Pepita, y durante el primer año por Sara, confirma que la identificación con deter-

minados recursos no está necesariamente ligada a la facilidad o el hábito. En este caso, Sara muestra un arraigo de sus prácticas previas, pese a haber presentado resistencia y no comulgar con las creencias y valores que señala como privilegiados en las Ciencias Naturales. Por su parte, Pepita experimenta una sensación de inadecuación (Ivanič, 1998) y una crisis de identidad, pues no se siente identificada con las posibilidades identitarias que parecen ser más valoradas en el programa: “Eso me ha costado en el doctorado en general, una manera de pensar distinta. No logro acoplarme todavía bien a lo que yo voy a estar supuestamente haciendo en el futuro, quizá [...] lo encontré medio alejado de mí [pE1].

Durante el segundo semestre, esta sensación de inadecuación se intensifica: “después los cursos van avanzando y se van agregando nuevos cursos... y ahora en verdad estoy notando que estoy más atrás de lo que pensaba” [pE1]. Estas autoevaluaciones negativas como escritora fueron recurrentes en Pepita durante nuestros primeros dos encuentros. En otra ocasión manifiesta:

[...] siento que he aprendido cosas teóricas, pero que no puedo aplicarlas. En parte, es como si no las aprendiera [...] Como si recibiera la teoría, y esta se quedara en mi cabeza y no saliera al teclado. Entonces, yo creo que siempre me pueden hacer las mismas críticas... Porque, de una entrega a otra, cuando debería haber evolucionado, no evolucioné [pE1].

La frustración de no haber alcanzado todavía esa identidad deseada, traducida en términos de “evolución”, aunada a la sensación de incompatibilidad que le dificulta “acoplarse” a prácticas que no hacían parte de su repertorio de recursos de comunicación y que difieren de sus creencias sobre la escritura, se cristalizan en una autopercepción negativa como escritora: “cuando yo empiece a escribir bien, si es que empiezo a escribir bien, voy a tener hartas cosas que decir” [pE1]. Esta sensación de inadecuación contrasta con la experiencia positiva de Sara.

Para ambas, el primer año podría resumirse en un periodo de descubrimientos, de enfrentamientos con prácticas que las sorprenden y alimentan su repertorio de recursos discursivos. Las posibilidades de ser que el nuevo contexto les ofrece generan efectos contrarios en las participantes; en Pepita se manifiesta en una sensación de inadecuación que deriva en una crisis identitaria, mientras que en Sara esta novedad es bienvenida y

flexibiliza su concepción de la escritura académica. Finalizando nuestro primer encuentro, Sara habla sobre su actual concepción de esta:

Primero que nada, existe una variedad de géneros con la escritura académica, que dialoga mucho con comunidades. O sea que escribir académicamente en un lugar es distinto del otro. No es escribir todo de una manera, no todos los *papers* se escriben introducción-método-resultados-discusión [sE1].

La modificación de esta concepción se materializa en una diversificación de las posibilidades de expresarse y ser en la academia. En Pepita, por su parte, también se advierte una complejización de la noción de escritura académica: “entrenar esa habilidad se logra con escribir y escribir y escribir y escribir [...] he ido aprendiendo más cosas con el tiempo, que antes no me dijeron” [pE1], pero aún no pareciera advertirse la comprensión sobre otras posibilidades de ser que están disponibles en la academia.

Segundo año: negociación, reconciliación y equilibrio

Durante el tercer semestre, las tensiones y negociaciones epistemológicas parecen mantenerse. En nuestro segundo encuentro, las dos participantes tematizan el desafío de pasar de consensos y teorías unificadas a la demanda de asumir y explicitar posiciones teóricas. Pepita señala: “me cuesta justificarme. Esto lo justifico por un lado, pero después también lo puedo justificar por el otro [...]. Debe ser súper valioso porque muchos lo hacen, pero me cuesta entenderlo” [pE2].

Por su parte, Sara explica:

[...] yo venía de un campo en el que había muchos acuerdos y uno trabajaba de manera muy deductiva [...] entendí que en Educación hay miles de corrientes en paralelo, que coexisten, que dialogan. Uno tiene que explicar muchas cosas, de dónde me sitúo [teóricamente]. Al principio entender eso me costó harto [sE2].

Nuevamente, un mismo evento desencadena efectos opuestos, que contrastan con cómo ellas se habían sentido frente a la *unívoca* forma de escribir académicamente que les había sido enseñada en su formación previa; y, por ende, tensiona las identidades académicas que traían consigo. Pepita se siente incapaz de reproducir estos nuevos recursos, y no logra comprenderlos;

mientras que Sara, aunque le costó entenderlas, se siente más cómoda entre estas nuevas prácticas tan poco valoradas, según ella, por las Ciencias Naturales: “Me encanta [...] me gusta mucho más escribir en Educación que en otras áreas porque uno puede también motivar reflexiones, escribir muchas preguntas, no solamente describir un proceso y un patrón” [sE2].

Ante ellas se abren nuevas posibilidades identitarias en la academia, al parecer incompatibles con los valores e identidades de Pepita y afines a las creencias de Sara, para quien la búsqueda por la “libertad de reflexión y expresión de sus opiniones y experiencias” había constituido un acto de resistencia a la supuesta estabilidad de la escritura científica en su disciplina de origen, pero que ahora brotaba como posibilidad identitaria como investigadora:

[...] desde la perspectiva teórica en la que me voy a situar, que es la fenomenología, le viene muy bien la primera persona y se ocupa la primera persona [...]. Creo que yo, en el fondo de mi corazón, siempre he sido de primera persona, porque siempre he creído en la fenomenología. Pero durante toda mi formación siempre se negó esta primera persona, porque tiene que ser este conocimiento objetivo, general, sobre todo viniendo de las Ciencias Naturales [sE2].

Este descubrimiento, habilitado dentro del mismo contexto por el carácter interdisciplinario de la Educación, pareciera embarcar a Sara en un tránsito hacia convertirse en un nuevo tipo de investigadora, que implica una tensión con su “entrenamiento” previo. Esta tensión se manifiesta desde dos aristas. La primera, un estado no concluido de negociación entre las identidades, que descansa en el hecho de que estos usos –identidades como escritora– se “mezclan” involuntariamente al momento de escribir: “Mi entrenamiento ha sido más de tercera [persona], mi interior es más de primera, y ahora es que puedo volver a usar la primera por esta línea teórica que estoy siguiendo, pero se me mezcla. Es un desafío personal que me exige mucha corrección” [sE2].

La segunda se manifiesta en su dificultad por concebir otras prácticas como igualmente válidas en la academia, aunque se identifique con ellas: “En hartas cosas escribo en primera persona. Pero también me pasa que en algunas cosas hay otro contexto, proyectos clásicos, que siento que es más formal la tercera persona” [sE2].

Pese a no comulgar con los valores atribuidos a la escritura desde su formación previa, la relación que establece entre formalidad y el uso de tercera persona, así como el vínculo entre la escritura “científica” como propia de “proyectos clásicos”, evidencian su arraigo a las prácticas de privilegio de su disciplina de origen.

Paralelamente, la dificultad de Pepita de considerar la existencia de variedad de perspectivas teóricas y asumir distintas posiciones frente a un mismo asunto profundiza su sensación de inadecuación:

[...] la generalidad es que nuestros compañeros que están escribiendo son mucho más expertos en varias cosas y pueden mirar un problema desde distintos puntos de vista [...] Yo llegué con un problema y encontré la manera más o menos de solucionarlo, y no he salido de ahí [pE2].

Aunque sigue considerándose en “desventaja”, durante este encuentro surgen indicios de que, efectivamente, Pepita ha modificado su relación con la escritura —y, por tanto, con las creencias y valores sobre esta—. Para comenzar, siente que hay otros recursos que sí ha incorporado a su repertorio, y estos le han otorgado mayor seguridad y control sobre su escritura:

PEPITA: Ahora es más automático. Antes, cuando me decían “arregla esta cuestión, que se ve medio rara, está muy larga”, yo decía “¿cómo lo arreglo, no sé cómo?” Pero ahora sola, mi manera de escribir está mucho más próxima a eso. Mi cabeza, sola, cuando piensa, piensa cómo va a escribir.

ENTREVISTADORA: ¿Desde cuándo sientes que te ha pasado eso?

PEPITA: Desde este semestre [pE2].

Expresiones como “ahora es más automático”, “estoy más próxima” o “mi cabeza, sola, piensa” sugieren en Pepita mayor comodidad e incorporación de estas nuevas prácticas, de manera que su identidad como escritora académica ha tenido modificaciones. Más aún, pareciera que ha comenzado a vencer sus dificultades con respecto al planteamiento de opiniones y ha desarrollado una conciencia estratégica de la escritura: “Siento un poquito más de autoridad y también un poco de *paruda* [atrevida], como de tirarme no más a la piscina [arriesgarme sin pensarlo] y decir ‘tal vez me puede servir para algo en el futuro’” [pE2]. Finalmente, cuando durante nuestro segundo encuentro le repito la pregunta realizada

durante el primero sobre qué considera que es la escritura académica, ella evidencia haber complejizado su noción: “pienso que es una cosa que no se acaba nunca” [pE2].

La relación de las estudiantes con la escritura efectivamente se ha transformado. Con ella, sus identidades académicas y sus creencias sobre la escritura han comenzado a adquirir nuevos matices. En este proceso, otro fenómeno que emerge es el relacionado con la “modelación identitaria” (Brooke, 1988). Conversando sobre la elaboración de la revisión de literatura, las estudiantes confiesan haberse basado en modelos para su redacción. Pepita comenta: “[...] en el segundo semestre uno tenía que mandarle a la profesora un artículo que estuviera publicado en la revista que uno quería publicar. Siempre me basé en ese; cómo empezaban los párrafos [...] después de un título, qué informaciones había...” [pE2]. A su vez, Sara narra:

[...] yo creo que fui disfrazada copiándole mucho a Sadler [...] él hablaba de “emergieron tal y tal”, yo hablo también “emergieron estas categorías inductivamente...” [...] Y, claro, y también leí cosas de estructura, de qué manera se presenta, cómo armar las tablas, qué palabras usó, busqué los verbos que ocupó [sE2].

Mediante esta apropiación y resignificación de las identidades imitadas, las escritoras alimentan su repertorio de recursos discursivos y van encontrando una nueva manera de actuar en el mundo académico.

Durante el tercer semestre, entonces, ambas estudiantes continúan negociando las identidades académicas forjadas previamente y las posibilidades de ser que el nuevo contexto les ofrece, además de dilucidarse un cambio en la relación con la escritura, que las hace desarrollar nuevas identidades. En esta búsqueda de participación del nuevo contexto, ambas encarnan el fenómeno de modelación de identidad mediante la replicación de estilos de publicaciones realizadas por escritores a los que desean parecerse.

En nuestro último encuentro, estas negociaciones adquieren más matices. Pepita expresa sentirse más cómoda con la escritura y, en retrospectiva, relaciona sus dificultades al énfasis adoptado por el contexto educativo:

Me da la impresión de que [en Educación] hay corrientes distintas; una que ve temas mucho más parecidos a de donde yo vengo, que es Economía, que es

mucho más técnico, más estadístico. Y hay otra corriente que es como la de los post y filósofos, que es una novela [*risas*] [...]. Al principio, cuando nos pasaban los primeros ramos del doctorado, que hablaban de la epistemología, que uno tenía que “casarse” [teóricamente], yo decía “¡uy!, esta cuestión es demasiado difícil...” Pero en verdad estaban pensando en un tipo de escritura, yo encuentro, como de la escritura más cuali. No estaban tan enfocados en lo cuanti. Si se enfocan en lo cuanti, no es muy distinto a lo que se hace en economía [pE3].

Pepita, finalmente, desecha la idea de que hay una única forma válida de escribir académicamente y se reconcilia con sus creencias e identidad como académica. Si bien conserva una noción dicotómica (cualitativo-cuantitativo), ya no la formula desde una autopercepción negativa, sino desde la coexistencia y convivencia de distintas formas de construir conocimiento y concebir la escritura –y, por lo tanto, de posibilidades de ser en la academia–, algunas de mayor privilegio que otras según los intereses contextuales y culturales que conviven en el campo de la Educación. Con esta comprensión supera su sensación de inadecuación, se apropia de su escritura y se reafirma como escritora académica:

PEPITA: [...] cuando la escritura estaba más enfocada en cosas cuali, yo me sentía un poquito incómoda. Pero ahora siento que fluye mucho más, y que no estoy intentando casarme con una postura, que soy mucho más sincera. Como que “lo que yo quiero hacer es esto”, no estoy diciendo nada de nadie...

ENTREVISTADORA: ¿Por qué sientes que fue ese cambio?

PEPITA: Creo que fue cuando ya estaba terminando el proyecto de tesis, y ya era una cosa mía, que tenía que ser mío porque iba a ser mi proyecto de aquí a dos años más, que tenía que hacerlo como yo tenía que hacerlo [pE3].

Sara, en tanto, durante nuestro último encuentro confiesa haberse planteado el siguiente dilema:

[...] me pasó ahora con respecto al proyecto de tesis, por ejemplo. En un momento lo leí y dije “¿será que esto es mi tutor o soy yo?”, porque sentía demasiado influencia. De ahí, hablé con él, tuve una buena conversación y volví a cosas que eran importantes para mí [...] Volví a mis inicios..., había cosas que yo quería que estuvieran, que son muy importantes para mí, de mi

manera de ser, de pensar, y yo decía “eso no está acá en el proyecto”, yo decía “¿este proyecto me representa o no?” [sE3].

Ella activa una negociación y búsqueda de equilibrio entre sus capas identitarias anteriores y las adquiridas en los primeros semestres del programa, entre lo que llama su “origen”, que también hace parte de “su manera de ser, de pensar”, y la nueva capa identitaria que ha venido desarrollando. Esta adaptación de las prácticas privilegiadas en dos comunidades discursivas para hacerlas convivir en un solo proyecto encarna una declaración de la identidad académica que fue construyendo durante los primeros dos años del programa.

Discusión y conclusiones

Ingresar al doctorado implicó en las estudiantes negociaciones entre las nuevas posibilidades de ser que se desplegaban en su nuevo contexto de formación. Estas negociaciones, sin embargo, no estuvieron exentas de dificultades y complejos desafíos, principalmente resultantes de los contrastes entre los recursos, creencias y valores sobre la escritura académica que habían desarrollado previamente y los que parecían privilegiarse en el nuevo contexto. Así, la caracterización de escritura académica, estable y monolítica que traen consigo las participantes, y ante la cual habían, bien cedido, bien acomodado, constituyen una fuente de tensión. El acceso a otras prácticas y formas de construir el conocimiento permitió activar su agencia; dio lugar a cuestionamientos, replanteamientos y reafirmaciones de sus identidades y la construcción de otras. Por demás, la adaptación y el equilibrio alcanzado por Sara entre las prácticas de privilegio de dos comunidades discursivas aparentemente incompatibles, así como el acomodarse de Pepita a ciertas prácticas pese a su sensación de inadecuación respecto de otras, reafirman lo postulado por Ivanič (1998) en relación con el hecho de que estas formas de posicionamientos o de declaración de identidad no se generan frente a discursos o convenciones como un todo, sino frente a prácticas con las que el individuo actúa.

Para Pepita los contrastes epistemológicos entre las prácticas conocidas y las nuevas condujeron a sensaciones de inadecuación y motivaron el desarrollo de una autopercepción negativa como escritora. Los resultados de otros estudios (p.ej., Fisher *et al.*, 2020; Liu, Du, Zhou y Huang, 2020; Sala-Burbaré *et al.*, 2018) ya han advertido sobre lo común que resultan

las autopercepciones negativas en estos estudiantes; no obstante, el caso de Pepita permite llevar esta discusión más lejos. La forma dicotómica en que ella interpreta estos contrastes devela un discurso de “otrificación” (Zavala, 2011) en el que se sitúa en el espacio excluyente. Incluso, plantear el escenario en términos de “estar más atrás”, en vez de estar “de otro lado”, delata una percepción de “desventaja” que podríamos llamar “otrificación vertical”. Sus prácticas, creencias y valores se ubican en un lugar inferior a los nuevos. La verticalidad de esta estructura hace eco en la narrativa de déficit (Smit, 2012), común en ciclos iniciales de la educación superior a raíz de la ampliación de la matrícula universitaria en la región (Ávila Reyes, Navarro y Tapia-Ladino, 2020), pero que podría presumirse superada en niveles avanzados de formación como el doctoral. Por demás, cabe recordar que las participantes cursaron sus estudios previos en una universidad de elite y reconocida calidad, lo que descarta la posible presunción de que estas narrativas del déficit o de sensación de falta de enseñanza de escritura puedan deberse a una carencia de formación o recursos de determinada institución.

Sara, por su parte, ingresa al programa pensando que las prácticas que consideraba valiosas carecían de valor académico. No es menor su sorpresa ante el descubrimiento de las nuevas posibilidades de ser y escribir en la academia que le sugieren identificación. La participante emprende un proceso de heterogenización identitaria que decanta en un Proyecto de Tesis que equilibra sus distintas capas identitarias y consigna sus valores epistemológicos y ontológicos. Las acciones de resignificación y adaptación de las prácticas que subyacen a este equilibrio constatan que la adopción de una mirada crítica para estudiar las experiencias de escritura permite relevar conclusiones más amplias que aquellas limitadas a la adquisición no problemática de ciertos recursos o usos. A su vez, las dificultades descritas por la participante para incorporar los recursos con los que siente identificación permiten descartar una relación directa entre identificación y facilidad de uso.

En conjunto, los casos presentados permiten comprender los riesgos que puede encarnar la presunción generalizada de que las prácticas letradas y las comunidades disciplinares poseen estabilidad. Por un lado, esta estabilidad puede atizar la idea de que las prácticas que los estudiantes traen consigo carecen de validez si no coinciden con las privilegiadas en el contexto institucional; y, por otro lado, sugiere una restricción de las posibilidades de ser y escribir, de manera que no se da lugar a la modificación o disputa.

En este caso, ingresar a un programa de carácter interdisciplinario, y su consecuente variedad de posibilidades de ser académicamente, ofreció a las participantes la posibilidad de problematizar la presunción excluyente de que la escritura académica es unívoca. Así, pese a que este rasgo del campo de la Educación suscitó originalmente tensiones identitarias en las participantes, la posterior comprensión de su pluralidad les permite entender que su identidad académica no constituye una imposición, sino una elección de alineamiento social. Así, Sara alcanza un equilibrio entre sus identificaciones y Pepita se reconcilia consigo logrando que su estructura de otrificación asuma una posición horizontal.

Desde un interés por la agencia del sujeto y su identidad en la formación doctoral, estos resultados constatan la importancia de continuar estudiando las acciones y tensiones emergidas de la familiarización con nuevas prácticas y creencias de escritura desde una postura ideológica. Comprender e informar las experiencias de formación doctoral y aspectos relativos a la identidad de los estudiantes no debe soslayar estas negociaciones, ni limitarse al retrato momentáneo de una experiencia que implica un proceso sostenido.

Se señala como limitación el ciclo temporal del estudio. Se documentó la trayectoria de las participantes durante los primeros cuatro semestres del programa. Es probable que, en el futuro, enfrenten otros desafíos de esta y distinta naturaleza. No obstante, estos hallazgos relevan, primero, la importancia de la agencia de los investigadores en formación como actores clave en la transformación de los discursos de privilegio; y, en segundo lugar, recalcan la importancia de no desestimar el estudio del periodo inicial del ciclo doctoral, constatando lo encontrado por otros estudios longitudinales (Berkenkotter, Huckin y Ackerman, 1988; Fisher *et al.*, 2020; Inouye y McAlpine, 2017) respecto a que tanto las negociaciones identitarias como los desafíos de declaración de autoridad tienen lugar desde el inicio de los programas y no necesariamente con el inicio formal de la escritura de la tesis.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, ANID, folio 21180042. Además, quiero agradecer profundamente a Theresa Lillis y Natalia Ávila Reyes por su invaluable tiempo, lectura y valiosos comentarios.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará más fluida la lectura, sin menoscabo de el masculino con el único objetivo de hacer género.

Referencias

- Adamek, Margaret (2015). "Building scholarly writers: Student perspectives on peer review in a doctoral writing seminar", *Journal of Teaching in Social Work*, vol. 35, núms. 1-2, pp. 213-225. <https://doi.org/10.1080/08841233.2014.995333>
- Ávila Reyes, Natalia; Navarro, Federico y Tapia-Ladino, Mónica (2020). "Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 28, núm. 98, pp. 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Ávila Reyes, Natalia; Calle-Arango, Lina y Léniz, Estrella (2022). "Researching in times of pandemic and social unrest: A flexible mindset for an enriched view on literacy", *International Studies in Sociology of Education*, vol. 31, núms. 1-2, <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1927142>
- Barton, David y Hamilton, Mary (2004). "La literacidad entendida como práctica social", en Zavala, Niño-Murcia y Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.
- Bazerman, Charles (2013). "Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 36, núm. 4, pp. 421-441. <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>
- Berkenkotter, Carol; Huckin, Thomas y Ackerman, John (1988). "Conventions, conversations, and the writer: Case study of a student in a rhetoric Ph.D. program", *Research in the Teaching of English*, vol. 22, núm. 1, pp. 9-44.
- Boote, David y Beile, Penny (2005). "Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation", *Education Researcher*, vol. 34, núm. 6, pp. 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X034006003>
- Bordieu, Pierre (2001). *Poder, derecho y clases sociales*, 2ª ed., Sevilla: Desclée de Brouwer.
- Brooke, Robert (1988). "Modeling a writer's identity: Reading and imitation in the writing classroom", *College Composition and Communication*, vol. 39, pp. 24-41. <https://doi.org/10.2307/357814>
- Calle-Arango, Lina y Ávila Reyes, Natalia (2020). "Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década", *Literatura y Lingüística*, vol. 41, pp. 455-482. <https://doi.org/10.29344/0717621X.41.2280>
- Calle-Arango, Lina y Ávila Reyes, Natalia (2022). "Obstacles, facilitators, and needs in doctoral writing: A systematic review", *Studies in Continuing Education*, <https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2026315>
- Castelló, Montserrat; Iñesta, Anna y Monereo, Carles (2009). "Towards self-regulated academic writing: An exploratory study with graduate students in a situated learning environment", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 7, núm. 3, pp. 1107-1130. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i19.1336>

- Castelló, Montserrat; McAlpine, Lynn; Sala-Bubaré, Anna; Inouye, Kelsey y Skakni, Isabelle (2021). "What perspectives underlie 'researcher identity'? A review of two decades of empirical studies", *Higher Education*, vol. 81, pp. 567-590. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00557-8>
- Choi, Yoon; Bouwma-Gearhart, Jana y Ermis, Grant (2021). "Doctoral students' identity development as scholars in the education sciences: Literature review and implications", *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 16, pp. 89-125. <https://doi.org/10.28945/4687>
- Chois, Pilar y Jaramillo, Luis (2016). "La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte", *Lenguaje*, vol. 44, núm. 2, pp. 227-259. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a05.pdf>
- Ciampa, Katia y Wolfe, Zora (2020). "From isolation to collaboration: Creating an intentional community of practice within the doctoral dissertation proposal writing process", *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1822313>
- Dávila, Mabel (2012). "Tendencias internacionales en posgrados", *Integración y Conocimiento*, vol. 1, pp. 18-26. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5630>
- Fazel, Ismaeil y Shi, Ling (2015). "Citation behaviors of graduate students in grant proposal writing", *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 20, pp. 203-214. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.10.002>
- Fisher, R.; Brock, C.; Frahm, T.; Van Wig, A. y Gillis, V. (2020). "Reflections on writing and identity: Exploring the role of qualifying exams in the sociocultural development of doctoral students", *Studies in Continuing Education*, vol. 42, núm. 3, pp. 365-380. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1661237>
- Fishman, Jenn (2012). "Longitudinal writing research in (and for) the twenty-first century", en L. Nickoson y M. Sheridan (eds.), *Writing Studies Research in Practice. Methods and Methodologies*, Illinois: Southern Illinois University Press, pp. 171-182.
- Gadamer, Hans-Georg (2001). *Antología*, Salamanca: Sígueme.
- Inouye, Kelsey y McAlpine, Lynn (2017). "Developing scholarly identity: Variation in agentic responses to supervisor feedback", *Journal of University Teaching & Learning Practice*, vol. 14, núm. 2, pp. 1-19. Disponible en: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol14/iss2/3>
- Inouye, Kelsey y McAlpine, Lynn (2019). "Developing academic identity: A review of the literature on doctoral writing and feedback", *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 14, pp. 1-31. <https://doi.org/10.28945/4168>
- Ivanič, Roz (1998). *Writing and identity. The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: Lancaster University.
- Jalongo, Mary; Boyer, Wanda y Ebbeck, Marjory (2014). "Writing for scholarly publication as 'tacit knowledge': A qualitative focus group study of doctoral students in education", *Early Childhood Education Journal*, vol. 42, núm. 4, pp. 241-250. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0624-3>

- Kvale, Steinar (1996). *The interviews. An introduction to qualitative research interviewing*, Thousand Oaks: Sage.
- Lassig, Carly; Dillon, Lisette y Diezmann, Carmel (2013). "Student or scholar? Transforming identities through a research writing group", *Studies in Continuing Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 299-314. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.746226>
- Levecque, Katia; Anseel, Frederik; De Beuckelaer, Alain; Van der Heyden, Johan y Gisle, Lydia (2017). "Work organization and mental health problems in PhD students", *Research Policy*, vol. 46, núm. 4, pp. 868-879. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Lillis, Theresa (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*, Londres: Routledge.
- Lillis, Theresa (2008). "Ethnography as method, methodology, and 'deep theorizing': Closing the gap between text and context in academic writing research", *Written Communication*, vol. 25, núm. 3, pp. 353-388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Lillis, Theresa (2013). *Sociolinguistics of writing*, Edimburgo: Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139164597.013>
- Liu, Fangtong; Du, Jianxia; Zhou, Danny y Huang, Bosu (2020) "Exploiting the potential of peer feedback: The combined use of face-to-face feedback and e-feedback in doctoral writing groups", *Assessing Writing*, vol. 47. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100482>
- Locke, Leslie y Boyle, Melanie (2016). "Avoiding the A.B.D. Abyss: A grounded theory study of a dissertation-focused course for doctoral students in an educational leadership program", *The Qualitative Report Article*, vol. 21, núm. 9, pp. 1574-1593. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2167>
- Lonka, Kirsti; Chow, Angela; Keskinen, Jenni; Hakkarainen, Kai; Sandström, Niclas y Pyhältö, Kirsi (2014). "How to measure PhD students' conceptions of academic criting - and are they related to well-being?", *Journal of Writing Research*, vol. 5, núm. 3, pp. 245-269. <https://doi.org/10.1145/2674005.2674995>
- Lonka, Kirsti; Ketonen, Elina; Vekkaila, Jenna; Cerrato Lara, Maria y Pyhältö, Kirsi (2019). "Doctoral students' writing profiles and their relations to well-being and perceptions of the academic environment", *Higher Education*, vol. 77, núm. 4, pp. 587-602. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0290-x>
- Maddox, Sarah (2017). *Did not finish: Doctoral attrition in higher education and student affairs*, Greeley: University of Northern Colorado.
- Merriam, Sharan (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*, San Francisco: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1097/NCL.0b013e3181edd9b1>
- Muga, Alfonso (2018). "Desafíos para el aseguramiento de la calidad en programas doctorales", en Comisión Nacional de Acreditación, *Aseguramiento de la calidad de programas de doctorado: convergencias y desafíos para Iberoamérica. Seminario internacional*, serie Estudios sobre Acreditación, Santiago, Chile: Comisión Nacional de Acreditación, pp. 7-9.
- Murphy, Shelley; McGlynn-Stewart, Monica y Ghafouri, Farveh (2014). "Constructing our identities through a writing support group: Bridging from doctoral students to

- teacher educator researchers”, *Studying Teacher Education*, vol. 10, núm. 3, pp. 239-254. <https://doi.org/10.1080/17425964.2014.949656>
- Navarro, Federico (2010). “¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional”, *IV Congreso Internacional de Letras*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. pp. 1294-1303.
- Navarro, Federico (2017). “De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar”, en R. Ibáñez y C. González (eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 7-15.
- OECD (2019). *Education at a glance 2019*, París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/889e8641-en>
- Page-Adams, Deborah; Cheng, Li-Chen; Gogineni, Aruna y Shen, Ching-Ying (2009). “Establishing groups to encourage writing for publication among doctoral students”, *Journal of Social Work Education*, vol. 31, núm. 3, pp. 402-407. <https://doi.org/10.1080/10437797.1995.10672275>
- Sala-Bubaré, Anna; Peltonen, Jouni; Pyhältö, Kirsi y Castelló, Montserrat (2018). “Doctoral candidates’ research writing perceptions: A cross-national study”, *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 13, pp. 327-345. <https://doi.org/10.28945/4103>
- Simons, Helen (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*, Madrid: Morata.
- Smit, Renee (2012). “Towards a clearer understanding of student disadvantage in higher education: Problematising deficit thinking”, *Higher Education Research and Development*, vol. 31, núm. 3, pp. 369-380. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.634383>
- Stake, Robert (2005). “Qualitative case studies”, en N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *The handbook of qualitative research*, 3ª ed., Thousand Oaks: Sage, pp. 443-466.
- Street, Brian (2003). “What’s “new” in new literacy studies?: Critical approaches to literacy in theory and practice”, *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5, núm. 2, pp. 77-91. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.02.026>
- Stubb, Jenni; Pyhältö, Kirsi y Lonka, Kirsti (2011). “Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students’ experienced socio-psychological well-being”, *Studies in Continuing Education*, vol. 33, núm. 1, pp. 33-50. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.515572>
- Toulmin, Stephen (1972). *Human understanding*, Princeton: Princeton University Press.
- Trigos-Carrillo, Lina (2019a). “A critical sociocultural perspective on academic literacies in latin america”, *Íkala*, vol. 24, núm. 1, pp. 13-26. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>.
- Trigos-Carrillo, Lina (2019b). “Community cultural wealth and literacy capital in Latin American communities”, *English Teaching: Practice & Critique*, vol. 19, núm. 1, pp. 3-19. <https://doi.org/10.1108/ETPC-05-2019-0071>

- Unesco-Iesalc (2007). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- White, William y Grinnell, Jason (2011). "The Ed.D. v2.0: Imagining a new doctorate in education", en Callejo, Fain y Slater (eds.), *Higher education and human capital: Re/ thinking the doctorate in America*, Rotterdam: Sense Publishers, pp. 91-102.
- Yin, Robert (2003). *Case study research. Design and methods*, 3ª ed., Thousand Oaks: Sage.
- Zavala, Virginia (2011). "La escritura académica y la agencia de los sujetos", *Cuadernos Comillas*, vol. 1, pp. 52-66.
- Zavala, Virginia (2019). "Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy", *Íkala*, vol. 24, núm. 2, pp. 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>

Artículo recibido: 6 de octubre de 2021

Dictaminado: 10 de marzo de 2022

Segunda versión: 22 de marzo de 2022

Aceptado: 24 de marzo de 2022