

“Uno sufre más por adaptarse a este género que por expresar las ideas”:
Experiencias de doctorandos en la construcción de sus revisiones de
literatura

"One suffers more from adapting to this genre than from expressing
ideas": doctoral students' experiences in crafting their literature reviews

Lina Calle-Arango¹

Pontificia Universidad Católica de Chile

linacallearango@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4362-3075>

Natalia Ávila Reyes²

Pontificia Universidad Católica de Chile

naavila@uc.cl

<https://orcid.org/0000-0003-3528-6806>

Resumen: Actualmente, la publicación académica es parte fundamental de la escritura doctoral. La creciente frecuencia del formato de titulación por compendio pone de relieve la escritura del género artículo Revisión Sistemática de Literatura en la formación de investigadores. Esta investigación tiene como objetivo indagar cómo caracterizan los estudiantes doctorales en Educación su experiencia en la construcción de un artículo de revisión sistemática de literatura. Con un marco teórico de enculturación y Estudios Retóricos del Género, se indagó a lo largo de tres semestres el proceso de escritura de este género en una secuencia curricular por cuatro estudiantes de un doctorado en Educación chileno. Los resultados muestran que los estudiantes relevan recurrentemente (i) desafíos en procedimientos de búsqueda y análisis de literatura sobre un campo, (ii) desconocimiento del género y dificultades asociadas a su escritura, (iii) desafíos ligados a una autopercepción negativa y de poca autoridad académica, y (iv) desarrollo de mayor conciencia sobre el proceso de composición. Se ofrecen, finalmente, directrices para abordar programáticamente estos desafíos en la escritura de artículos de revisión sistemática de la literatura.

Palabras clave: escritura doctoral; enculturación; revisión sistemática de literatura.

¹ Doctora en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

² Doctora en Educación, Universidad de California, Santa Bárbara. Profesora asistente, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Abstract: Academic publication is currently a fundamental part of doctoral writing. The increasing frequency of the manuscript dissertation (compendium of publications) highlights the formative importance of the genre of Systematic Literature Review (SLR) in doctoral training. This investigation aims to investigate how doctoral students in Education characterize their experience in constructing a SRL article. With a theoretical framework of enculturation and Rhetorical Genre Studies, the process of writing this genre in a curricular sequence by four students of a Chilean doctorate in Education was investigated throughout three semesters. The results show that the students recurrently focus on (i) challenges in procedures for searching and analyzing literature on their field, (ii) lack of genre knowledge and writing, (iii) challenges pertaining a negative self-perception and perceived low academic authority, and (iv) greater awareness of the composition process. Finally, guidelines are offered to institutionally address these challenges in the writing of systematic literature review articles.

Keywords: doctoral writing; enculturation; systematic literature review.

Introducción

En las últimas décadas, la publicación académica se conceptualiza crecientemente como parte integral de la formación doctoral. Por una parte, la construcción y circulación del conocimiento en la sociedad contemporánea tiene una naturaleza escrita (Starke-Meyerring & Paré, 2011). Por otra, asistimos a un cambio de mentalidad, en el que la multiplicación de revistas científicas y la cultura de la rendición de cuentas mediante índices de impacto y otras clasificaciones tienen un poder performativo sobre las prácticas y la formación académica (Castelló, 2016).

Este escenario se ha vuelto propicio también para el desarrollo de tesis por compendio de publicaciones, que contrasta con el formato de tesis tradicional consistente en una investigación extensa sobre un tema (Boud & Lee, 2009; Jackson, 2013). La tesis cumple diversas funciones, no solo la de constituir un aporte al conocimiento, sino también la de introducir a los estudiantes a la dinámica de producción de conocimiento de una disciplina; de ahí que el compendio de artículos, frecuente en disciplinas científicas, se haya extendido a las ciencias sociales y humanidades y conviva con los modelos de tesis monográficas (Paré, 2017). En efecto, diversos autores sostienen que esta modalidad alternativa de grado permite que los investigadores noveles desarrollen habilidades, experiencias y capacidades ligadas a la producción científica (Asante & Abubakari, 2021; Jackson, 2013; Mason, 2018; Robins & Kanowski, 2008; O’Keeffe, 2020), y se familiaricen con las dinámicas de publicación, rechazos y procesos de revisión y comentarios de revisores y editores (Kamler, 2010), que a veces pueden resultar desafiante y hasta frustrante.

En síntesis, la publicación en el nivel doctoral constituye una ventaja formativa, pues los procesos de escritura para publicación representan fuertes desafíos para los estudiantes doctorales, al tiempo que corresponden a la forma en que el conocimiento se produce y difunde en la actualidad. Los desafíos tienen que ver con factores que van desde la poca familiaridad con el género artículo científico hasta tensiones identitarias encontradas durante la transición desde estudiantes a investigadores.

Además, la difundida idea de que los estudiantes doctorales ya deberían saber cómo escribir académicamente (Simpson, 2016) tiene como consecuencia que “los procesos a través de los cuales los estudiantes deben reunir información sobre las prácticas de comunicación disciplinarias suelen quedar tácitos e invisibles” (Madden, 2020, p. 9, traducción propia).

Así, los investigadores en formación declaran necesitar instrucción intencional y enfocada en la escritura para publicación dentro del currículum del programa (Brooks-Gillies et al., 2020, Jalongo et al., 2014), al igual que instancias enfocadas en oportunidades de publicación y acompañamiento en dicho proceso (Jalongo et al., 2014). La literatura reporta que uno de los mayores obstáculos que experimentan los investigadores en formación frente a su proceso de escritura consiste en una autopercepción negativa como escritores: los estudiantes frecuentemente se resisten a socializar sus trabajos porque se sienten con poca autoridad profesional y productores de textos carentes de importancia y originalidad (p.e. Adamek, 2015; Jalongo et al., 2014; Lindsay, 2015). Pero obstáculos como estos, lejos de aparecer hacia el ciclo final de la formación doctoral, emergen desde que el estudiante comienza su proceso de familiarización con el estado de desarrollo del campo de interés (Wisker, 2015).

En el formato de tesis tradicional, la revisión de literatura suele relegarse a parte de la introducción o bien constituir un apartado inmediatamente posterior a esta (Swales, 2004) que da cuenta de un conocimiento del campo y funge como fundamento crítico del aporte que la tesis doctoral busca ofrecer. Pese a que los doctorandos reciben poca o ninguna instrucción formal sobre cómo analizar y sintetizar el estado del arte en su campo (Boote & Beile, 2005), la revisión de literatura constituye un hito fundamental en el proceso de formación doctoral (Feak & Swales, 2009), entendiendo que de los investigadores se espera la capacidad de posicionarse críticamente frente a la literatura de su campo (Poulson & Wallace, 2004) para aportar en él. Incluso, un amplio análisis de comentarios y recomendaciones sobre la cobertura y el uso de la bibliografía indica que los examinadores enlazan el nivel de experticia del investigador en formación con su habilidad para valorar críticamente la literatura, sobre todo para situar el estudio y preparar el terreno para el debate (Holbrook et al., 2007).

El formato de tesis por publicación, en cambio, ofrece la oportunidad de que este ejercicio de revisión bibliográfica tome la forma de un género discursivo de mayor autonomía. No obstante, decantar esta labor en un artículo científico implicará sortear los ya mencionados desafíos que los procesos de escritura y publicación representan para los estudiantes doctorales.

El género de la revisión sistemática de literatura (RSL) se ha definido como una revisión que sigue una metodología estricta de selección de corpus, explicitando criterios de inclusión y exclusión para evitar sesgos y dar cuenta del estado de conocimiento sobre un tema (Feak & Swales, 2009). Boote y Beile (2005) argumentan, además, sobre la centralidad de este género en la investigación educacional, ya que dada la naturaleza compleja de los problemas investigativos, una revisión exhaustiva permite construir investigación sobre un conocimiento acumulado. A pesar de su importancia como punto de partida para cualquier investigación, son escasos los estudios empíricos sobre la escritura de la revisión de literatura en el proceso de escritura posgradual. Al respecto, destacan los estudios encaminados a levantar patrones estructurales o retóricos en estos textos o apartados que los incluyen (p.e. Difabio de Anglat & Álvarez, 2019; Kawase, 2018; Kwan, 2006; Meza & Rivera, 2018; Nguyen & Pramoolsook, 2014), además del estudio sobre patrones de citación en revisiones de literatura de maestría de Badenhorst (2019). Más exigua resulta la investigación sobre las experiencias

de realización y escritura de este hito doctoral, que indaguen sobre las percepciones de los participantes y orienten medidas institucionales que aporten a la formación de investigadores conocedores de su campo y preparados para enfrentar el mundo de la publicación académica. Sobresale el estudio de Wisker (2015), quien encontró mediante grupos focales a investigadores en formación que la realización de la revisión de literatura suele ser un reto, pues genera sensaciones de falta de autoridad y resistencia a establecer compromisos teóricos por temor a no comprender a cabalidad los supuestos que fundamentan las distintas teorías.

Frente a este escaso número de estudios empíricos que se hace cargo del género, contrasta la copiosa producción de manuales sobre cómo avanzar en la realización de una revisión de literatura (p.e. Feak & Swales, 2009; Jesson et al., 2011; Ridley, 2012; Zawacki-Richter et al., 2020). Desde esta producción, se reconoce ampliamente no solo la necesidad sino también la complejidad de la tarea para los investigadores en formación; y, como consecuencia, la urgencia de acompañar y orientar pedagógica y explícitamente este hito de la formación doctoral. Para atender a este vacío de evidencia empírica, este artículo analiza las experiencias de construcción y escritura de la revisión de literatura vivida por cuatro estudiantes en un programa doctoral en Educación que contempla una secuencia de tres cursos destinados a la realización del género revisión de literatura y cuyo producto final es un artículo publicable. La pregunta que orienta la investigación es ¿cómo caracterizan los estudiantes doctorales en Educación su experiencia en la construcción de un artículo de revisión sistemática de literatura (RSL)? Para responderla, a cada participante se le realizaron dos entrevistas que fueron luego sometidas a un análisis cualitativo de contenido. Los resultados fueron organizados en cuatro temas emergentes que resultaron recurrentes entre los participantes, a saber, (i) el *backstage*, o primera fase de realización; (ii) la escritura y el desconocimiento del género y contrastes disciplinares surgidos de ello; (iii) la autopercepción y sensación de autoridad; y (iv) un desarrollo de mayor conciencia sobre el proceso de composición. Por último, se ofrecen ciertas recomendaciones pedagógicas derivadas de los hallazgos.

Marco teórico

Los Estudios Retóricos del Género conceptualizan la escritura como una práctica social compleja, contextualizada y multidimensional, que involucra procesos cognitivos, sociales y culturales (Bazerman, 2013). Dado su carácter social y situado, ingresar a una nueva comunidad discursiva implica lo que se ha denominado un proceso de enculturación. Este proceso consiste en la participación gradual en las actividades comunicativas de determinada comunidad y la familiarización con los llamados géneros discursivos (Berkenkotter & Huckin, 1995); es decir, acciones tipificadas y basadas en situaciones recurrentes que se usan para cumplir con objetivos determinados (Russell, 1997). En este sentido, la enculturación constituye una forma de cognición situada (Berkenkotter & Huckin, 1995), de socializar con las formas en que determinada comunidad ha convenido resolver ciertos problemas retóricos comunes (Bazerman, 2017).

Por lo anterior, ingresar a un programa de doctorado implica un proceso de enculturación, que involucra la participación y socialización gradual de los recursos y convenciones especializadas y convenidas por determinada comunidad disciplinar (Prior, 2009). A lo largo de este proceso, los estudiantes desarrollan nuevas habilidades, diversifican sus maneras de atender a objetivos de comunicación y encuentran formas de transformar los conocimientos que traen consigo (Bazerman,

2017; Reiff & Bawarshi, 2011) para ajustarse a los recursos y convenciones comunes a este nuevo ámbito social.

No obstante, como estos recursos hacen parte de una dinámica social, y no de géneros estables o usos fijos de la lengua escrita, son susceptibles a cambios gracias a la agencia de los sujetos (Bazerman, 2003), de manera que si bien este proceso incluye familiarizarse con formas discursivas determinadas, también implica relacionarse con prácticas que se transforman y recontextualizan (Prior & Bilbro, 2012). Este carácter cambiante de los usos prototípicos conduce a que el proceso de enculturación sea problemático (Prior, 2009), razón por la cual cobra sentido que, pese a su amplia experiencia previa en la educación formal y la academia, para los investigadores en formación la escritura doctoral sea desafiante y compleja. Como consecuencia, el estudio de los procesos de enculturación ofrece un punto de partida efectivo hacia la comprensión de lo que se ha considerado como ‘problemas de escritura’ en estudiantes doctorales, y dado que la enculturación académica implica no solo qué se aprende sino cómo se aprende (Prior & Bilbro, 2012), demanda indagar el fenómeno desde la experiencia del estudiante.

Entendiendo entonces que el conocimiento del género se desarrolla conforme se participa de las actividades sociales propias de una comunidad (Berkenkotter & Huckin, 1995; Starke-Meyerring & Paré, 2011), la revisión de literatura se sitúa al inicio del proceso de enculturación del investigador en formación. Su elaboración genera un acceso al campo mediante la lectura de textos propios de la comunidad y la escritura de los géneros privilegiados tanto en la comunidad disciplinar como en el programa en estudio.

Metodología

Para responder a la pregunta ¿cómo caracterizan los estudiantes doctorales en Educación su experiencia en la construcción de un artículo de RSL? se plantea un estudio exploratorio cualitativo con alcance interpretativo, bajo la perspectiva de los Estudios Retóricos del Género, que permiten comprender la forma en que los estudiantes se relacionan individual y socialmente con el género en el nivel doctoral (Paré, 2017).

Contexto del estudio

El doctorado en Educación de la universidad chilena estudiada cuenta con más de treinta años de trayectoria y recibe anualmente entre doce y quince estudiantes. Desde el 2017, y como parte de su objetivo de trascender la preparación de los estudiantes de la producción de conocimiento a su difusión con el mundo académico, se ofrece, entre otras medidas, la opción de elegir entre dos modalidades de grado, a saber, formato de tesis tradicional, o compendio de tres artículos académicos.

El programa tiene una duración curricular de cuatro años, los dos primeros constituidos por asignaturas de contenido metodológico, profundización e instancias para la preparación, práctica y formulación del proyecto de tesis. Dentro de los cursos medulares se encuentran tres seminarios de investigación, impartidos durante los primeros tres semestres académicos, y cuyo objetivo es guiar y

acompañar la elaboración de una RSL (Feak & Swales, 2009) a partir de la cual se levantará la propuesta de tesis.

Durante el primer curso, el recién ingresado realiza, primero, una aproximación a las teorías de su campo mediante la lectura de handbooks y la redacción de un documento que dé cuenta de cierto conocimiento de las corrientes que existen en su área. Luego, tiene lugar un ejercicio de búsqueda exploratoria en bases de datos y redacción descriptiva de las características principales de los estudios empíricos encontrados.

El segundo curso ahonda en el ejercicio de revisión sistemática de la literatura, se acompaña la lectura crítica del corpus, enfatiza en la organización retórica de la introducción y apoya un primer avance en los demás apartados. El producto entregable consiste de una primera versión del artículo en el cual los resultados deben alcanzar, al menos, un nivel descriptivo en el reporte de los hallazgos.

El último curso de la secuencia revisa elementos de la escritura académica (estructura retórica, sintaxis, errores comunes de redacción, ajuste a normativas de revistas, entre otros) y orienta y fomenta la toma de posiciones críticas frente a la literatura. El producto final es un artículo de RSL en versión publicable (o cercana a la publicación) y ajustada a las normas de la revista –de alto impacto– elegida por el estudiante. Los tres cursos, además, incluyen diversas instancias de revisión y retroalimentación (pares, docentes y expertos externos al curso).

Muestra y recolección de datos

Para el presente estudio se contó con una muestra intencionada de cuatro doctorandos chilenos, dos mujeres y dos hombres de entre 28 y 34 años, y con trayectorias profesionales variadas. Con la intención de mantener un contexto académico compartido, los cuatro participantes eran ingresantes del mismo año y cursaron juntos los tres seminarios de investigación del programa previamente mencionado. Durante el primer semestre del programa, se invitó de manera presencial a los participantes a formar parte del proyecto. Los participantes Andy (físico), Pepita (economista), Pierre (licenciado en física y matemáticas) y Sara (bióloga y ecóloga) aceptaron voluntariamente participar en el estudio y firmaron consentimientos informados sobre los alcances de este análisis.

A cada uno se le realizaron dos entrevistas semiestructuradas: la primera finalizando el segundo curso destinado a la realización del género RSL (segundo semestre académico); y, la segunda, seis meses después, al culminar el último seminario (tercer semestre académico). Los instrumentos fueron sometidos a juicio de experto previa aplicación. Las entrevistas, cuyos procedimientos fueron revisados y aprobados por el Comité de Ética de la institución de estudio, fueron transcritas en procesador de texto en ortografía estándar utilizando los seudónimos elegidos por cada participante.

En ambos encuentros, se instó a los participantes a hablar sobre sus experiencias de escritura de la RSL en los cursos correspondientes, indagando en sus procesos de realización, dificultades y facilidades encontradas, opiniones sobre las instancias de retroalimentación realizadas, y valoraciones sobre los productos entregados.

Análisis de datos

Se utilizaron técnicas de análisis de contenido (Patton, 2015) con asistencia del software QSR NVivo Pro12 utilizando las respuestas de los participantes como unidad de análisis para una codificación descriptiva (Saldaña, 2010), es decir, un inventario de temáticas predefinidas. Así, se clasificaron los pasajes o fragmentos de las entrevistas que respondieran a tres grandes categorías para caracterizar las experiencias de los participantes, que se detallan en la Tabla 1 a continuación.

Tabla 1. Categorías descriptivas

| Categoría | Definición operacional |
|-----------------------------|---|
| Obstáculos y dificultades | Alusión a procedimientos, elementos o aspectos que dificultaban o entorpecían la realización de la RSL. |
| Facilidades y facilitadores | Alusión a procedimientos, elementos o aspectos que ayudaran o facilitaran la realización de la RSL. |
| Estrategias y procesos | Referencia a procedimientos y estrategias de composición utilizadas por los estudiantes para realizar la RSL, y opiniones/valoraciones asociadas a estos. |

A partir de este primer paso, se realizó un análisis de contenido que contempló varias lecturas de los fragmentos para identificar temas recurrentes. La revisión de contenido permitió identificar con claridad cuatro temas emergentes con una metodología interpretativa, que se detallan en la siguiente sección.

Resultados y discusión

A continuación se presentan los resultados agrupados en cuatro temas emergentes. El primero alude a los procedimientos previos a la escritura del género; el segundo se emparenta con la escritura y comprensión del género RSL; el tercero releva asuntos concernientes a la autopercepción y sensaciones de autoridad de los participantes como escritores; y el cuarto ofrece evidencia sobre el desarrollo de mayor conciencia frente al proceso de composición. Cabe señalar que los cuatro participantes coincidieron en que era la primera vez que llevaban a cabo una RSL, de manera que para todos constituía una práctica nueva en su formación como investigadores.

Tema 1. El *backstage*

Para comenzar, probablemente dado que las entregas parciales realizadas en los cursos lo solicitaron de esta manera, al indagar por los obstáculos y facilitadores percibidos por los participantes durante el periodo, todos tendieron a fragmentar el texto en términos de sus distintas partes

(introducción, metodología, resultados y discusión), así como de las etapas de realización, que son explicadas por Andy de la siguiente manera:

Hay dos etapas de la revisión [de literatura] que para mí son cruciales, que es el *backstage* y ya después cuando tienes que escribir. Son dos habilidades distintas, que requieren procesos mentales distintos, procesos cognitivos distintos [Andy, E2].

Este planteamiento tiene que ver justamente con la diferencia entre una etapa de indagación de la literatura encaminada a conocer el estado de desarrollo de un campo e identificar un vacío de conocimiento (Feak & Swales, 2009); y el poner por escrito según las convenciones del género de revisión de literatura. El *backstage*, en palabras de Andy, implica la búsqueda en bases de datos, formulación de palabras clave, identificación y filtro de artículos afines al campo de interés, planteamiento de una pregunta de revisión, “vaciado” de los artículos para la identificación de patrones entre los resultados, entre otros.

En efecto, esta primera fase implica conocimientos y habilidades para realizar procedimientos que no necesariamente han de ser reportados por escrito, pero que hacen parte del ejercicio investigativo. Al respecto, algunos participantes fueron enfáticos sobre los tropiezos surgidos durante la búsqueda y el vaciado de hallazgos de los artículos empíricos, dado el desconocimiento sobre los procedimientos. Esta situación conllevó a que tuvieran que realizar estos pasos más de una vez y volver sobre el trabajo hecho. Ejemplo de ello es la frustración de Pepita en su primera entrevista: “me costó hacer la búsqueda, porque yo no sabía hacer la búsqueda. Me costó identificar las palabras clave. O sea, en verdad tenía un problema desde lo más pequeño” [Pepita, E1], y en su segunda entrevista enfatiza: “No sé qué fue lo más fácil [risas] ¡Es que todo me costó! Me costó desde la búsqueda. Porque yo el segundo semestre del año pasado, nunca aprendí a buscar” [Pepita, E2].

Frustraciones semejantes son expresadas por Pierre y Sara cuando narran sus experiencias en durante los primeros dos cursos. El primero confiesa durante su primera entrevista: “finalmente entonces tu vaciado fue malo porque no tenías experiencia en hacer ese vaciado” [Pierre, E1], mientras en el segundo encuentro retoma: “escoger las palabras clave que vas a buscar no es trivial, no es fácil, y es un trabajo exploratorio que hay que hacerlo de manera sistemática” [E2]. Sara, por su parte, expone: “me di cuenta de que en Scopus había tenido unos errores en la combinación de códigos, entonces tuve que volver a cambiar los papers... perdí como 50% de lo que había leído y había resumido, porque tuve que hacerlo de nuevo.” [Sara, E1].

A estas experiencias negativas producto del desconocimiento de cómo llevar a cabo determinados procesos se contrapone a la facilidad percibida por Andy para realizar la búsqueda, sus conocimientos previos en programación de páginas web: “lo más fácil, buscar los papers, esa cuestión fue trivialísima. Andar buscando en las bases de datos, no me costó nada” [Andy, E1]. A pesar de esta ventaja, otros procedimientos propios de esta etapa no le fueron igualmente sencillos. En la segunda entrevista, repara sobre la calidad del análisis realizado:

los tengo que volver a analizar [los artículos] porque siento que hice mal ese trabajo. O sea, el *backstage* creo que no lo hice tan riguroso como debería haberlo hecho. Entonces es como reacción en cadena: como no lo hice riguroso, todo lo que estoy escribiendo lo considero *fake*. . . levantar patrones es complicadísimo. [Andy, E2].

Este último fragmento deja al descubierto que, aunque hubo procedimientos que para Andy eran conocidos y por lo tanto más fáciles, otros propios de esta etapa no fueron valorados positivamente por él. Es decir que nuevamente hay una insistencia en la complejidad inherente al *backstage*, que, desde la perspectiva de los estudiantes, requiere mayor orientación explícita. Sobre ello, Pierre evalúa: “nunca nos dijeron ‘así se arma un análisis de categorías’, sino ‘estos son algunos ejemplos’. Pero de un ejemplo a hacer tus propias categorías hay un salto de un millón de años” [Pierre, E1]. A tono con esta queja, Andy sentencia: “creo que hay mucha riqueza en ese proceso, que se asume que sabemos” [Andy, E2].

Tal como queda explicado en la intervención de Pierre, en los cursos se ofrecieron ejemplos para la construcción de categorías, pero al parecer ello no fue suficiente para este participante. Para Sara, sin embargo, este acompañamiento recibido dentro de los cursos fue satisfactorio, comparado con sus experiencias previas:

En biología era muy centrado en la investigación, en el diseño experimental, en recopilar los datos, hacer los gráficos. . . pero nunca había un acompañamiento, un seguimiento. Entonces, tener este proceso en que te digan ‘una búsqueda de bibliografía se hace así y asá. . .’ Que te guían con una estructura o con los formatos es súper bueno, encuentro yo. [Sara, E2].

Pese a las opiniones encontradas de Pierre, Andy y Sara, todos coinciden en la importancia del acompañamiento instruccional detallado de operaciones como estas. Ello cobra relevancia, entre otros, teniendo en cuenta que el tiempo constituye uno de los factores de mayor preocupación para los estudiantes. En esta línea, fueron frecuentes comentarios como el de Andy: “... estaba atrasado con mis entregas porque tuve que rehacer todo” [Andy, E1] o de Pepita:

Yo creo que releí todo tres veces, cada artículo. Yo no sé si eso pasó porque estaba contra el tiempo cuando tenía que hacer los resúmenes críticos, quizás estaba súper desconcentrada, pero sí algunos resúmenes críticos, de los que alcancé a hacer, estaban malos, me faltó información. Yo creo que ahí juega muy muy en contra el tiempo” [Pepita, E1].

En resumen, los participantes fueron enfáticos al tematizar el desconocimiento de procedimientos relativos a la búsqueda y análisis de la literatura, así como en los obstáculos y frustraciones derivadas. Lo expuesto resulta fundamental desde una arista pedagógica, pues insiste en la complejidad que este *backstage* representa para los participantes, y por consiguiente sugiere que la instrucción explícita en lo concerniente a esta etapa podría omitirse.

Por su parte, la segunda etapa, de poner por escrito lo hallado y analizado, incluye necesariamente esta primera fase, con dificultades particulares y necesidades de enseñanza explícita. Pero añade mayor complejidad, pues, para desempeñarse adecuadamente en la escritura, los participantes deben primero sortear retos afines a la familiarización y comprensión del género en particular, como se verá a continuación, en el segundo tema identificado.

Tema 2. La escritura: desconocimiento del género y contrastes disciplinares

Durante la primera entrevista, cuando se le pregunta a Pepita qué pareció más fácil durante la etapa de escritura de la RSL, ella responde: “¿Lo más fácil de la escritura? No sé. Lo encontré todo difícil” [Pepita, E1]. Como ella, a través de las experiencias de los demás participantes resultó evidente que ninguno estuvo exento de los desafíos que representa la escritura académica. Así, se encontraron nuevamente diferenciaciones entre la etapa de búsqueda y análisis frente aquella concerniente a la escritura en sí misma. Reflexionando sobre la experiencia vivida durante el primer año y medio, Pierre señala:

la revisión [de literatura] te permite tener una visión del mundo y del momento en que te estás insertando, de cuál es el conocimiento que ya se sabe, para dónde se puede construir, dónde hay un vacío, identificar una problemática... Ahora, eso al momento de escribirlo es ultra complejo” [Pierre, E2].

La “ultra complejidad” de la escritura podría ser interpretada o reducida a un inconveniente de reproducción de la cantidad de información encontrada durante el *backstage*. Sin embargo, las experiencias mostraron una mayor complejidad, vinculada no solo con escribir, sino también con comprender y aceptar las convenciones de un género específico, frecuente en investigación educacional, cuyas particularidades desconocían hasta el momento.

En virtud de lo anterior, durante el periodo de trabajo fueron emergiendo como obstáculos las particularidades demandadas por el contexto disciplinar y académico en el que se estaban insertando:

siento que hay mucha diversidad dentro del género, incluso dentro de las mismas revistas. Esa parte ha sido un poco difícil. [Sara, E2].

el formato que nosotros usamos es de revisión sistemática, que no es obvio que cualquier tipo de revisión de literatura se hace de manera sistemática [Pierre, E2].

Tal hecho suscitó comparaciones disciplinares, como la confesada por Andy:

prefiero más revisiones que sean descriptivas a críticas. Porque llega un punto que yo tengo que hacerme mis ideas. . . siempre hay una mirada, hay una posición. . . En física es al revés, en física las revisiones son como estados del arte, no son críticas [Andy, E2].

De esta forma, los participantes fueron descubriendo que este género, como cualquier otro (Bazerman et al., 2016), presenta una variabilidad contextual, dinamismo que problematiza el proceso de enculturación (Prior, 2009). Pero, lejos de implicar sencillas comparaciones entre comunidades disciplinares, esta socialización con el género y sus demandas contextuales implicaron el enfrentamiento con nuevas formas de construir conocimiento, que diferían de convenciones o prácticas conocidas o comunes en las disciplinas de origen de los participantes. Un ejemplo representativo es lo manifestado por Sara, quien manifiesta en su primera entrevista:

escribir una metodología para una revisión bibliográfica, y escribir resultados de una revisión bibliográfica para mí era como ‘¿qué es eso?!’. O sea, que tenga un resultado algo que tú lees para mí fue en verdad como un mundo totalmente nuevo [Sara, E1].

Más allá de la sorpresa, para Sara esta incompatibilidad epistemológica le infunde cuestionamientos sobre la replicabilidad del género discursivo que está trabajando:

viniedo de mis experiencias previas, donde las metodologías eran unas secciones enormes que eran ultra mega hiper detalladas... esa parte la encuentro un poco ambigua [en la revisión de literatura]. . . siempre hay cosas que se interpretan y se cuenta una parte del cuento, un poco. [Sara, E2].

Andy experimenta algo similar: “no *cachaba* bien cómo escribir la metodología, porque eso ya es bien disciplinar” [Andy, E1]. Esto es reforzado luego por una afirmación que se condice con lo formulado por Sara, pero desde una posición más categórica: “creo que las revisiones son un poco ingenuas en la replicabilidad. Yo no creo que las revisiones de literatura sean replicables. Para mí eso es como una falacia” [Andy, E2].

En los participantes, entonces, surgen discrepancias entre las normas y convenciones privilegiadas en la comunidad disciplinar del doctorado y las previamente conocidas. Sara y Andy establecen diferencias disciplinares en términos de los procesos de investigación y comprobación anidados a las Ciencias Naturales y la Física. En tanto, en Pepita se advierte un asombro frente a la forma de construir el conocimiento en el nuevo contexto, en este caso, dada la posibilidad de coexistencia de distintas teorías frente a las cuales es necesario “tomar partido” utilizando como medio las movidas retóricas de la introducción (Feak & Swales, 2009): “desde no sé qué año... 2007 hasta el 2018, o sea, me vi solo enfrentada a escribir informes de trabajo. Yo nunca en mi vida había escuchado lo de las movidas retóricas. Para mí es nuevo” [Pepita, E1].

Estas declaraciones y dilemas experimentados por los participantes se traducen en incomodidades frente al género que han sido invitados a construir. Así lo expresa Pierre tras un año y medio de trabajo: “aún sigo explorando cuál es la forma de escribir una revisión. . . No termino de entender el proceso para llegar a una revisión exitosa” [Pierre, E2], y luego explica:

Ese proceso de comprimir todo lo que tuviste, y de tú mismo tener súper clara tus ideas, y adecuarlas a un discurso, a una forma, que es este género académico, no es fácil. Uno sufre más por adaptarse a este género que en expresar las ideas que le surgieron al leer los 25 - 30 papers [Pierre, E2].

Sara es igualmente explícita al manifestar su incomodidad con el objetivo de este género discursivo:

La verdad es que no me gustó mucho [el género], me sentí muy limitada. Porque, claro, tuve que cambiar mi pregunta porque yo quería aprender sobre concepciones de estética en educación ambiental. . . y me dijeron que no, que solamente me quedara en los aportes y las contribuciones [Sara, E1].

Los participantes, entonces, se resisten a las convenciones del género; mientras Pierre lo verbaliza como “sufrimiento por su adaptación”, Sara siente que no se alinea a sus intereses como investigadora.

Este tipo de experiencias calificadas como negativas no solo estuvieron relacionadas con la adaptación al género en su totalidad, sino también con apartados específicos. Pepita explica su confusión sobre a la discusión, estableciendo un paralelo con la estructura de artículos con que ella estaba familiarizada: “cometí un error porque yo pensé que la discusión tenía que ser como la discusión de un *paper*, no de revisión de literatura. . . Entonces yo al principio había hecho una discusión nada que ver” [Pepita, E2].

Estos retos insisten en la importancia de recibir acompañamiento explícito en escritura, tal como varios estudios empíricos sobre procesos de escritura en este nivel formativo ya han sugerido (p.e. Jalongo et al., 2014; Kozar & Lum, 2015; Murphy et al., 2014; Page-Adams et al. 2009), así como las ventajas declaradas sobre instancias dedicadas a esta labor, por ejemplo, en grupos de escritura (Ciampa & Wolfe, 2020; Beasy et al., 2020) y *dissertation boot camps* (Cayley, 2020; Locke & Boyle, 2016). Para el caso particular, Sara agradece haber contado con este acompañamiento: “encuentro que este año y medio ha sido maravilloso el tener un proceso de escritura acompañada, de escritura tipo taller, con entregas, con retroalimentaciones...” [Sara, E2].

En suma, entre los participantes emergieron comparaciones con experiencias previas, variabilidad que problematizó la escritura del género. Algunas de las prácticas o convenciones que más parecían causarles conflicto se vinculaban con comprender las formas de construir el conocimiento privilegiadas en el nuevo contexto y dentro del género, específicamente aquellas que diferían de las convenciones con las que estaban familiarizados o que eran comunes en sus comunidades disciplinares de profesión. El desconocimiento de los géneros propios de la actividad de investigación ya ha sido señalado como una de las tensiones que enfrentan los estudiantes doctorales en su preparación como investigadores capaces de difundir por escrito conocimiento a su comunidad (Castelló, 2016). En la misma línea, resuena nuevamente la necesidad de contar con apoyos explícitos en la escritura. Por demás, este acompañamiento también ayudará a reforzar a los estudiantes doctorales en otros aspectos, tales como su autopercepción como escritores y su sensación de autoridad, obstáculos que emergieron como un tercer tema entre los participantes.

Tema 3. Autopercepción y sensación de autoridad

Cualquier experiencia de escritura interpela al escritor como individuo desde diferentes aristas; sociales, culturales, mentales (Bazerman, 2013), y por ende también emocionales. Por esto, en la caracterización de sus experiencias, no sorprende que los participantes suelen expresar algunos de los obstáculos en términos de falencias propias o carencia de ciertas habilidades. Así, Andy recuerda durante su primera entrevista:

Invertí tres semanas en hacer mil resúmenes, porque no sé hacer resúmenes, esa es mi debilidad. . . Después tenía que encontrar patrones en mis resúmenes, pero como estaban mal hechos no podía encontrar nada. Fue como un mar de estupidez [Andy, E1].

Esta dura autocrítica del participante colinda con la forma en que Pepita expresa su desilusión propia frente a la puesta en práctica de los nuevos aprendizajes:

Es como si yo recibiera la teoría, y se quedara la teoría 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 [Pepita, E1].

Suele ser común, en esta línea, que algunas experiencias negativas de los participantes en la realización de la revisión de literatura sean caracterizadas no como un fenómeno externo, de desconocimiento de ciertos procesos o convenciones, sino desde defectos personales. Este tipo de autopercepciones negativas entre los estudiantes doctorales ha sido identificada por otros autores, y se ha vinculado a una frecuente sensación de inseguridad y falta de autoridad (Locke & Boyle, 2016) en la academia, y específicamente en la escritura de revisiones de literatura (Wisker, 2015). Las entrevistas ofrecieron evidencia semejante, especialmente cuando los participantes tuvieron que asumir posiciones críticas frente a los artículos encontrados. Sara admite:

yo al principio no tenía ni un solo comentario crítico, me di cuenta, ni uno solo. Y, claro, creo que me siento un poco incómoda, no me sale tan natural. . . Tengo que pensar harto cuáles son los comentarios críticos. [Sara, E2].

A esta incomodidad de Sara, se suma el “miedo” anticipado por Pepita sobre la discusión:

Esa parte me complica, yo le tengo un poco de miedo a la discusión. . . gente que ha estado todo el rato trabajando en educación, ¡y de repente llega una *galla* a criticarlo! [Pepita, E1].

El miedo manifestado por Pepita atañe, como puede verse, a una autopercepción de incompetencia para realizar críticas a personas que ella presume tienen mayor experiencia. Esto cobra relevancia porque el proceso de enculturación, al constituir un ejercicio gradual, puede efectivamente llevar a crear en los estudiantes doctorales la sensación de poca experiencia e invitarlos a cuestionar su real posibilidad de contribuir al campo:

no logré armar estas súper categorías... cómo decirlo, estas categorías analíticas que son en verdad el aporte, y que en verdad mezclan cosas profundas de tu tema. Yo creo que eso, ni dedicándole un mes, va a salir interesante [Pierre, E1].

Pierre es enfático en establecer una distinción entre lo que ha llamado “categorías analíticas” y aquellas más sencillas, que nombra como “categorías descriptivas” “En los resultados, armar las categorías descriptivas yo siento es fácil. Es describir lo que encontraste” [Pierre, E1]. Pierre no es el único que percibe facilidad y cercanía al realizar procedimientos de corte descriptivo, que se contraponen a los reparos y preocupaciones experimentadas por los participantes en cuanto a ejercicios críticos. Pepita experimenta un sentimiento semejante frente a la metodología: “si yo pudiera, escribiría todo como escribí la metodología, por ejemplo, que es una cosa súper técnica. Es blanco o es negro. No hay opción de confundirse” [Pepita, E2], mientras que Andy anota: “con la metodología, esa cuestión está muy bien escrita, y fue la que menos me costó, la escribí en 10 minutos” [Andy, E2]. Estas dos últimas apreciaciones, además de hablar de la facilidad de escritura, hablan de la comodidad

con determinadas formas de escribir, posiblemente más cercanas, según lo manifestado por los participantes, a sus géneros disciplinares de origen.

En síntesis, estos hallazgos se condicen con los encontrados por otros estudios sobre procesos de escritura doctoral, especialmente respecto de sensaciones de poca autoridad y otros sentimientos asociados con una autopercepción negativa de los investigadores en formación. Puede observarse entonces que estas problemáticas son comunes incluso desde los primeros años de formación doctoral, e influyen en la forma en que los estudiantes se aproximan a la literatura de su campo; y, por lo tanto, pueden moldear la forma como conciben posteriormente su propuesta de investigación.

Tema 4. Desarrollo de mayor conciencia sobre el proceso de composición

La literatura sobre escritura doctoral (Calle-Arango y Ávila Reyes, 2022) ya ha ofrecido evidencia sobre el hecho de que estudios las estrategias de regulación y de transformación del conocimiento (Bereiter & Scardamalia, 1992), así como poseer una alta conciencia sobre el proceso de composición son características que funcionan como facilitadores de las experiencias de escritura doctoral. En efecto, los procesos de escritura continua de borradores, revisión, edición e iteración de los textos contribuyeron al desarrollo y sofisticación de estrategias de composición y de resolución de problemas retóricos. La evidencia sobre el desarrollo de estas estrategias y la toma de mayor conciencia sobre el proceso de producción en los estudiantes pudo ser relevada gracias, por un lado, a sus reconstrucciones retrospectivas sobre proceso; y, por otro, al diseño del estudio, que permitió identificar avances entre las respuestas de las dos entrevistas.

Para comenzar, fue común que cuando los participantes reconstruían los pasos de realización de la RSL, brotaran reflexiones generales en torno a cómo habían modificado sus procesos de escritura para poder atender a nuevos objetivos de comunicación. Durante la primera entrevista, Pierre confiesa: “[H]e aprendido muchas cosas sobre la escritura, que cuando partí no sabía... Por ejemplo, que nadie la primera vez escribe un documento perfecto”. El participante reconoce que la experiencia de escritura de ese primer año en el doctorado le ha mostrado la importancia de iterar los textos; y, por lo tanto, la relevancia de la escritura de borradores y los procesos de edición. Esta toma de conciencia sobre el proceso se ve reforzada en la segunda entrevista cuando, al hablar sobre la evolución que ha tenido su documento, devela una mayor consideración con la audiencia y de los objetivos comunicativos: “Es que ahora... cuando yo escribo, en particular siempre estoy pensando en quién lo va a leer y para qué va a servir” [Pierre, E2].

Un fenómeno análogo es experimentado por Sara, quien antes del doctorado estaba habituada a procedimientos de composición que considera epistemológicamente distintos:

Yo antes escribía... lo que pasa es que como las cosas que escribía eran mucho más con una lógica más lineal o menos caótica (...) y era siempre una estructura muy fácil de seguir, y con pura información objetiva, que uno la encuentra en ciertas bases que están. Entonces era un trabajo que no me requería esto de pensar tanto una idea [Sara, E1].

En el segundo encuentro, ella retoma esta comparación, esta vez acompañada por una sensación de logro con respecto a su forma de escribir:

Creo que estoy escribiendo mucho mejor que como escribía hace un año y medio, yo creo que sí. Porque, bueno, a mí me pasó el principio que yo venía de un campo en el que había muchos acuerdos y uno trabajaba de una manera muy deductiva. [Sara, E2].

Esta evaluación positiva sobre su desempeño se emparenta con una sensación de avance y de logro de enculturación. Pepita, por su parte, también experimenta una sensación de logro semejante sobre su forma de escribir. En la primera entrevista señala que: “Cada vez [la escritura] me queda más directa. A veces, cuando me echo para atrás un párrafo y me queda largo y enredado, después me doy cuenta, lo arreglo y me queda mejor”. En la segunda entrevista, nuevamente refiere a esta situación, esta vez como una característica ya incorporada:

Ahora es más automático. Antes, cuando me decían ‘arregla esta cuestión, se ve medio rara, está muy larga’, yo decía ‘ya, y ¿cómo lo arreglo?, no sé cómo’. Pero ahora, sola, mi manera de escribir está mucho más próxima a eso. Como que mi cabeza, sola, cuando piensa, piensa cómo va a escribir. [Pepita, E2].

Andy tematiza algo parecido a esta explicación de Pepita sobre la incorporación o automatización de ciertos procesos de escritura. Al hablar de la estructura que convencionalmente debe seguir en un artículo académico de su contexto educativo, el estudiante dice:

Ahora la cuestión ya es natural también. Ya es como parte de mí, ya sé qué lo que tengo que poner al principio, la introducción... o sea, más o menos, en verdad, no es que sepa, pero ya no es como un mundo nuevo, como desconocido [Andy, E1].

Las interesantes expresiones utilizadas por Andy y Pepita, tales como “natural”, “automático”, “parte de mí”, permiten ilustrar el proceso de familiarización con nuevas formas de resolución de problemas retóricos, pero, sobre todo, de incorporación de estos recursos en su forma de escribir. En la misma línea, durante el periodo estudiado Andy parece haber descubierto gran potencial en los procesos de planificación:

Yo, internamente, necesito un tiempo para meditar mis textos.

E: ¿Antes del doctorado no invertías tanta energía planificando?

A: No. Es que yo creo que no porque no tenía escritos tan complejos como ahora. La diferencia con los informes que hacía es que tenía secciones bien delimitadas donde yo sabía qué tenía que escribir. [Andy, E2].

Por un lado, esta necesidad de planificación complementa una confesión que el participante ya había adelantado en la primera entrevista: “Antes me sentaba y escribía no más así a lo loco.” [Andy, E1] y recuerda el descubrimiento de Pierre con respecto al potencial de los procesos de redacción y edición. Por otro lado, la comparación entre géneros y alusión a las convenciones a las que estaba habituado hacen eco en las palabras de Sara.

Las declaraciones de los participantes sobre sus procesos de escritura a lo largo de este periodo, junto con los contrastes mencionados permiten comprender cómo ellos van diversificando las maneras

de atender a situaciones de comunicación. Como escritores con experiencias previas, la resolución de nuevos problemas retóricos conlleva a que ellos participantes establezcan comparaciones (Reiff & Bawarshi, 2011). Más aún, estas estrategias de composición que han ido descubriendo y perfeccionado parecen ser experimentadas como sensaciones de logro, pues les sugieren un avance hacia una enculturación.

De manera semejante sucede con las impresiones que los entrevistados expresan frente a la escritura del género. Durante ambas entrevistas, se les instó a dar su opinión sobre la versión que entregada al finalizar el segundo y tercer curso, respectivamente. La Tabla 2 ilustra contrastivamente las respuestas de los participantes:

Tabla 2. Respuestas comparativas a pregunta: ¿Qué opinas de la versión de la RSL que entregaste al finalizar tu segundo/tercer curso? ¿Te gustó?

| Participante | Respuesta E1 | Respuesta E2 |
|--------------|--|---|
| Sara | “Había que ser tan estricto con las palabras y no sé qué que no sé si me va a dar para poder hacer una revisión bibliográfica publicable.” | “Siento que he ido avanzando muchísimo. Me sentí bien. La verdad es que quedé bastante contenta.” |
| Andy | “No, sabes que no tanto, la verdad, no. Es que la introducción no me gustó mucho como quedó”. | “Sí me gustó, sí... en general. O sea, todo lo que está ahí es objetivo, está rigurosamente bien hecho... digamos que hay una parte en resultados que no ahondé mucho, como ya la última concepción del resultado... la escribí así no más, pero la primera parte creo que está muy sólida, está muy bien redactada. Estoy muy contento.” |
| Pepita | “Mal. Yo lo entregué, con vergüenza. (...) La información sí es valiosa, pero cómo está puesta, cómo está escrita es el problema.” | “En el resultado final me voy sintiendo, a través del tiempo, mejor” |
| Pierre | “Yo sentí que la parte teórica la marqué bien. (...) la parte final, se me juntó como al final con todo. Y ahí, esa parte quedó ultramal”. | “Aún no me gusta al cien por ciento, pero creo que ya está a cierto nivel de exigencia que la puede leer alguien especialista en el campo y encontrar que no tiene ningún error gigante” |

Lo primero que llama la atención es que una comparación temporal de las apreciaciones de los participantes sugiere un avance en cuanto a la comodidad respecto a los productos entregados. Mientras que en las respuestas de la primera entrevista destacan expresiones como “vergüenza” o “ultramal”, las de la segunda develan satisfacción y sensación de avance. En efecto, al margen de estas apreciaciones positivas, también destaca la sugerencia a un proceso aún no culminado, que reconfirma

no solo la complejidad del género, sino también hace hincapié en el carácter gradual de la enculturación, como un proceso que requiere de tiempo.

Consideraciones finales

El presente estudio se propuso caracterizar las experiencias de cuatro estudiantes doctorales en Educación en la construcción del género RSL. Haber realizado la indagación durante un periodo sostenido permitió captar desafíos y avances relacionados con el proceso de enculturación y la familiarización con este género discursivo específico. En efecto, al principio del proceso predominan retos relacionados con el *backstage*, ya sea porque al momento de enfrentarlo genera confusión, o bien porque obstruye la realización de los procedimientos posteriores, como la identificación de patrones de resultado o la escritura del artículo. De manera afín, el desconocimiento del género y sus dificultades asociadas a la escritura parecen tomar la forma de obstáculos constantes en la experiencia de composición. En tanto, las autopercepciones negativas y sensaciones de poca autoridad parecen ser una constante durante todo el periodo de escritura. Pese a estos desafíos, el transcurso del tiempo permite develar el desarrollo de una mayor conciencia sobre el proceso de composición que, eventualmente, facilita el proceso de enculturación y permite que los participantes alcancen cierta comodidad con el producto final.

El hecho de que muchas de las dificultades prevalezcan durante el periodo sugiere que el proceso de enculturación requiere tiempo, teniendo en cuenta además que la escritura es una labor de carácter cíclico e iterativo, y, por lo mismo, requiere ser estudiado de forma sostenida. Consecuentemente, los esfuerzos institucionales de acompañamiento deben ser también sostenidos, y no concebidos como explicaciones o apoyos aislados. En virtud de lo anterior, se establecen a continuación algunas anotaciones pedagógicas a considerar al momento de estructurar lineamientos, cursos u otros acompañamientos en los programas doctorales.

En cuanto al primer tema identificado, los participantes manifestaron desconocimiento de ciertos procesos, como la búsqueda y el vaciado, lo que conllevó a la necesidad de repetición del proceso, en ocasiones más de una vez. Esto insiste en la importancia de no dar por sentados ciertos conocimientos y habilidades (como la búsqueda y capacidad de síntesis). Para apoyar estos posibles inconvenientes, resulta fundamental establecer orientaciones explícitas y detalladas de todos los procedimientos para la construcción de un género. Al respecto, resulta útil la propuesta de Miras y Solé (2007), que identifican etapas diferenciadas de lectura en el proceso de composición de un escrito académico: la “lectura y escritura exploratoria”, una etapa heurística en la que se construye un panorama completo (acaso más descriptivo) del campo, y la “lectura y escritura para comprender, integrar y elaborar”, que exigen la habilidad más compleja de elaborar su propia respuesta frente a la indagación previa. Estas fases resultan descriptivas del proceso que los participantes del estudio denominan *backstage* de la RSL.

Sobre el segundo tema, los estudiantes percibieron conflictos propios del enfrentamiento con nuevas prácticas letradas, vinculadas a aspectos epistemológicos y a convenciones retóricas, disciplinares del género y contexto (Bazerman et al., 2016). Estos fenómenos responden a la diferencia entre las convenciones de escritura y retórica a la base de los fundamentos epistemológicos; y, por lo tanto, a la variación de los géneros según comunidades disciplinares. En virtud de ello, es posible que

se requiera el esclarecimiento de convenciones propias de la comunidad y del género esperado, de manera de poder establecer y discutir de forma abierta y explícita que permitan evitar confusiones y frustraciones relacionadas con formas distintas de construir el conocimiento. En este aspecto, los directores de tesis podrían tomar un rol más preponderante, considerando especialmente que el campo educativo es multidisciplinar y epistemológicamente diverso y que existen variaciones en los géneros dentro de la disciplina.

Respecto al tercer tema, frecuentemente los investigadores en formación lidian con una autopercepción negativa como escritores y sensaciones de poca autoridad. Según estos hallazgos, tales episodios pueden manifestarse desde el inicio del proceso de enculturación; por lo tanto, se recomienda que estas posibles adversidades sean apoyadas desde que el estudiante ingresa al programa.

En consideración al último tema, frecuentemente se tiende a asumir que los estudiantes doctorales, dadas sus trayectorias previas, son escritores ‘expertos’ (Bereiter & Scardamalia, 1992), con complejas estrategias de composición. Frente a ello, no debe perderse de vista que los procesos de transformación de conocimiento son complejos y que la resolución de problemas retóricos tiene un carácter situado y responde a ciertas convenciones socialmente acordadas, que varían entre contextos y comunidades (Bazerman, 2017). Por esto, se recomienda no obviar la visibilización de la importancia y el valor de las distintas fases de composición. Al respecto, las características de la secuencia de cursos ofrecida por el programa de estudio, que exigía una continua iteración del género, habilitó la complejización de las estrategias de los participantes, así como su conciencia sobre el proceso de composición.

Finalmente, cabe reconocer como limitación del presente estudio la imposibilidad de realizar generalizaciones sobre los datos o extrapolación a otros contextos sin considerar previamente sus diferencias contextuales: se trabajó con una muestra pequeña y con condiciones estructurales muy específicas del programa. Pese a ello, los hallazgos permiten complejizar el proceso de enculturación de los estudiantes doctorales desde el inicio de su trayectoria de formación como investigadores, es decir, desde la revisión de literatura del campo, y cuyo cuerpo investigativo es aún exiguo pese a ser un elemento esencial y constitutivo de cualquier investigación. Asimismo, el estudio aporta a la tendencia actual de modalidad de tesis por publicación, que vela por una familiarización más temprana con las dinámicas de difusión a la comunidad disciplinar, de manera de ofrecer espacio para establecer reflexiones pedagógicas y permitir tomar decisiones institucionales informadas y basadas en evidencia.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, ANID, folio 21180042.

Referencias

- ADAMEK, M. 2015. Building Scholarly Writers: Student Perspectives on Peer Review in a Doctoral Writing Seminar. *Journal of Teaching in Social Work*, **35**(1–2):213–225. <https://doi.org/10.1080/08841233.2014.995333>
- AITCHISON, C.; KAMLER, B.; LEE, A. 2010. Introduction. Why publishing pedagogies? In: C. AITCHISON; B. KAMLER; A. LEE (eds.), *Publishing Pedagogies for Doctorate and Beyond*. London & NY, Routledge, p. 1–11. <https://doi.org/10.4324/9780203860960>
- ASANTE, L.A.; ABUBAKARI, Z. 2021. Pursuing PhD by Publication in Geography: A Collaborative Autoethnography of Two African Doctoral Researchers, *Journal of Geography in Higher Education*, **45**(1):87–107. <https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1803817>
- BADENHORST, C. 2019. Literature Reviews, Citations and Intertextuality in Graduate Student Writing. *Journal of Further and Higher Education*, **43**(2):263–275.
- BAZERMAN, C. 2003. Speech Acts, Genres, and Activity Systems: How Texts Organize Activity and People. In: C. BAZERMAN; P. PRIOR (eds.), *What Writing Does and How It Does It An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practice*. New Jersey, Routledge, p. 309–339.
- BAZERMAN, C. 2013. Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, **36**(4):421–441. <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>
- BAZERMAN, C. 2017. What Do Sociocultural Studies of Writing Tell Us about Learning to Write? In: C. MACARTHUR; S. GRAHAM; J. FITZGERALD (eds.), *Handbook of Writing Research* (2 ed.). NY & London, The Guilford Press, p. 11–23.
- BAZERMAN, C. et al. 2016. *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- BEASY, K.; et al. 2020. Writing together to foster wellbeing: doctoral writing groups as spaces of wellbeing. *Higher Education Research & Development*, **39**(6):1091–1105. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1713732>
- BEREITER, C.; M. SCARDAMALIA. 1992. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, **58**:43–64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>

BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. 1995. *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/culture/power*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates. 208 p.

BROOKS-GILLIES, M.; GARCIA, E.; KIM, S. 2020. Introduction: Graduate Writing Across the Disciplines. In: M. BROOKS-GILLIES; et al. *Graduate Writing Across the Disciplines. Identifying, Teaching, and Supporting*, Colorado, The WAC Clearinghouse and University Press of Colorado, p. 3–19. <https://doi.org/10.37514/ATD-B.2020.0407>

BOOTE, D.; BEILE, P. 2005. Scholars before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, **34**(6): 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X034006003>

BOUD, D.; LEE, A. 2009. *Changing practices of doctoral education*. NY, Taylor & Francis. 272 p. <https://doi.org/10.4324/9780203870488>

CALLE-ARANGO, L.; ÁVILA REYES, N. 2022. Obstacles, Facilitators, and Needs in Doctoral Writing: A Systematic Review. *Studies in Continuing Education*. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2026315>

CASTELLÓ, M. 2016. Escribir artículos de investigación. Aprender a desarrollar la voz y la identidad del investigador novel. In: G. BAÑALES; M. CASTELLÓ; N. VEGA (eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Ciudad de México, Libros Digitales, p. 211–232.

CAYLEY, R. 2020. Dissertation Boot Camps: Developing Self-Efficacy and Building Community. In: S. MADDEN; M. et al. (eds.), *Learning from the Lived Experience of Graduate Student Writers*. Colorado, Utah State University Press, p. 198–217. <https://doi.org/10.7330/9781607329589.c011>

CIAMPA, K.; WOLFE, Z. 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>

DIFABIO DE ANGLAT, H.; ÁLVAREZ, G. 2019. Estrategias retóricas del capítulo introductorio de tesis doctorales en educación. *Íkala*, **24**(1):69–84. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a03>

FEAK, C.; SWALES, J. 2009. *Telling a Research Story: Writing a Literature Review*. Ann Arbor, University of Michigan Press. 98 p. <https://doi.org/10.3998/mpub.309338>

HOLBROOK, A.; BOURKE, S.; FAIRBAIRN, H.; LOVAT, T. 2007. Examiner Comment on the Literature Review in Ph.D. theses. *Studies in Higher Education*, **32**(3):337–356. <https://doi.org/10.1080/03075070701346899>

JACKSON, D. 2013. Completing a PhD by Publication: A Review of Australian Policy and Implications for Practice. *Higher Education Research & Development*, **32**(3):355–368. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.692666>

JALONGO, M.; BOYER, W.; EBBECK, M. 2014. Writing for Scholarly Publication as “Tacit Knowledge”: A Qualitative Focus Group Study of Doctoral Students in Education. *Early Childhood Education Journal*, **42**:241–250. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0624-3>

JESSON, J.; MATHESON, L.; LACEY, F. 2011. *Doing Your Literature Review: Traditional and Systematic Techniques*. London, SAGE. 192 p.

KAMLER, B. 2010. Revise and Resubmit. The Role of Publication Brokers. In: C. AITCHISON; B. KAMLER; A. Lee (eds.), *Publishing Pedagogies for Doctorate and Beyond*. London & NY, Routledge, p. 64–82.

KAWASE, T. 2018. Rhetorical Structure of the Introductions of Applied Linguistics Phd Theses. *Journal of English for Academic Purposes*, **31**:18–27. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.12.005>

KOZAR, O; LUM, J. 2015. Online Doctoral Writing Groups: Do Facilitators or Communication Modes make a Difference?” *Quality in Higher Education*, **21**(1):38–51. <https://doi.org/10.1080/13538322.2015.1032003>

KWAN, B. 2006. The Schematic Structure of Literature Reviews in Doctoral Theses of Applied Linguistics. *Journal of English for Specific Purposes*, **25**(1):30–55. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.06.001>

LINDSAY, S. 2015. What Works for Doctoral Dtudents in Completing their Thesis? *Teaching in Higher Education*, **20**(2):183–196. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.974025>

LOCKE, L.; BOYLE, M. 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*, **21**(9):1574–1593. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2167>

MADDEN, S. 2020. Introduction. Valuing Lived Experiences and Community Mentorship. In: S. MADDEN; et al. (eds.), *Learning from the Lived Experience of Graduate Student Writers*. Colorado, Utah State University Press, p. 3–31. <https://doi.org/10.7330/9781607329589.c000>

MASON, S. 2018. Publications in the Doctoral Thesis: Challenges for Doctoral Candidates, Supervisors, Examiners and Administrators. *Higher Education Research & Development*, **37**(6):1231–1244. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1462307>

MEZA, P.; RIVERA, B. 2018. La comunicación del conocimiento propio en tesis: variación entre grados académicos en la sección desarrollo teórico. *RLA*, **56**(1):115–138. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832018000100115>

MIRAS, M.; SOLÉ, I. 2007. La elaboración del conocimiento científico y académico. In: M. CASTELLÓ (ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias*. Barcelona, Graó, p. 83–112.

MURPHY, S.; MCGLYNN-STEWART, M.; GHAFOURI, F. 2014. Constructing Our Identities through a Writing Support Group: Bridging from Doctoral Students to Teacher Educator Researchers. *Studying Teacher Education*, **10**(3):239–254. <https://doi.org/10.1080/17425964.2014.949656>

NGUYEN, L.; THUY, T.; PRAMOOLSOOK, I. 2014. Rhetorical structure of Introduction Chapters Written by Novice Vietnamese Tesol Postgraduates. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, **20**(1):61–74. <https://doi.org/10.17576/3L-2014-2001-05>

O'KEEFFE, P. 2020. PhD by Publication: Innovative Approach to Social Science Research, or Operationalisation of the Doctoral Student ... or Both? *Higher Education Research & Development*, **39**(2): 288–301. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1666258>

PAGE-ADAMS, D.; CHENG, L.; GOGINENI, A.; SHEN, C. 2009. Establishing Groups to Encourage Writing for Publication among Doctoral Students. *Journal of Social Work Education*, **31**(3):402–407. <https://doi.org/10.1080/10437797.1995.10672275>

PARÉ, A. 2017. Re-thinking the dissertation and doctoral supervision / Reflexiones sobre la tesis doctoral y su supervisión. *Infancia y Aprendizaje*, **40**(3):407–428. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341102>

PATTON, M. 2015. *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4 ed.). Los Angeles, SAGE.

- POULSON, L.; WALLACE, M. 2004. *Learning to Read Critically in Teaching and Learning*. London, SAGE. 232 p. <https://doi.org/10.4135/9780857024466>
- PRIOR, P. 2009. *Writing/Disciplinarity. A Sociohistoric Account of Literate Activity in the Academy*. London, Routledge. 333 p.
- PRIOR, P.; BILBRO, R. 2012. Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. In: M. CASTELLÓ; C. DONAHUE (eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Bingley, UK, Emerald, p. 19–31. <https://doi.org/10.1163/9781780523873>
- REIFF, MJ.; BAWARSHI, A. 2011. Tracing Discursive Resources: How Students Use Prior Genre Knowledge to Negotiate New Writing Contexts in First-Year Composition. *Written Communication*, 28(3):312–337. <https://doi.org/10.1177/0741088311410183>
- RIDLEY, D. 2012. *The Literature Review* (2nd ed.), California, SAGE. 232 p.
- ROBINS, L.; KANOWSKI, L. 2008. PhD by Publication: A student’s Perspective. *Journal of Research Practice*, 4(2):Article M3. <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/136/154>
- RUSSELL, D. 1997. Rethinking Genre in School and Society. An Activity Theory Analysis. *Written Communication*, 14(4):504–554. <https://doi.org/10.1177/0741088397014004004>
- SALDAÑA, J. 2010. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, New Delhi, SAGE. 223 p.
- SIMPSON, S. 2016. New Frontiers in Graduate Writing Support and Program Design. In: S. SIMPSON; N. CAPLAN; M. COX; T. PHILLIPS (eds.), *Supporting Graduate Student Writers : Research, Curriculum, and Program Design*. Ann Arbor, University of Michigan Press, p. 1–20. <https://doi.org/10.3998/mpub.8772400>
- STARKE-MEYERRING, D.; PARÉ, A. 2011. The Roles of Writing in Knowledge Societies: Questions, Exigencies, and Implications for the Study of Teaching Writing. In: D. STARKE-MEYERRING; et al. (eds.), *Writing in Knowledge Societies*. Fort Collins, Colorado, The WAC Clearinghouse and Parlor Press, p. 3–28. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2011.2379.2.01>
- SWALES, J. 2004. *Research Genres. Exploration and Applications*. Cambridge, Cambridge University Press. 314 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524827>

WISKER, G. 2015. Developing Doctoral Authors: Engaging with Theoretical Perspectives through the Literature Review. *Innovations in Education and Teaching International*, **52**(1):64–74. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981841>

ZAWACKI-RICHTER, O.; KERRES, M.; BEDENLIER, S.; BOND, M.; BUNTINS, K. (eds.), 2020. *Systematic Reviews in Educational Research. Methodology, Perspectives and Application*. Wiesbaden, Springer. 161 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7>

Submissão: 15/12/2021

Aceite: 19/04/2022