



# ESCRIBIR EN EL DOCTORADO: CALIDAD TEXTUAL, ARGUMENTACIÓN Y CONCEPCIONES SOBRE LA ESCRITURA

Writing in the doctorate: textual quality, argumentation and conceptions about writing

GABRIEL VALDÉS-LEÓN<sup>1</sup>, JAVIER GONZÁLEZ RIFFO<sup>2</sup>, ROMINA OYARZÚN YÁÑEZ<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España. Universidad Bernardo O'Higgins, Chile

<sup>2</sup> Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

<sup>3</sup> Universidad Andrés Bello, Chile

---

## KEYWORDS

Text quality  
Argumentation

---

## ABSTRACT

*This study aims to investigate the relationship between the conceptions about writing those doctoral students have and their relationship with the textual and argumentative quality that texts written by them have. 31 texts produced by the doctoral students were reviewed and the textual quality and the argumentative quality were evaluated; then, a writing process questionnaire was applied, which allowed knowing the students' conceptions about the two mentioned variables. It was found that the dimensions 'blocking' and 'procrastination' affect the quality of writing, while 'transformation of knowledge' is related to argumentative quality.*

---

## PALABRAS CLAVE

Calidad textual  
Argumentación  
Alfabetización académica  
Escritura en el doctorado  
Proceso de escritura

---

## RESUMEN

*Este estudio busca indagar en la relación entre las concepciones sobre la escritura que tienen estudiantes de doctorado y su relación con la calidad textual y argumentativa que poseen textos redactados por ellos. Se revisaron 31 textos producidos por los doctorandos y se evaluó la calidad textual y la calidad argumentativa; luego, se aplicó un cuestionario de procesos de escritura, lo que permitió conocer las concepciones de los estudiantes sobre las dos variables mencionadas. Se encontró que las dimensiones 'bloqueo' y 'procrastinación' inciden en la calidad de la escritura, mientras que 'transformación del conocimiento' se relaciona con la calidad argumentativa.*

---

Recibido: 17/ 06 / 2022

Aceptado: 24/ 08 / 2022

## 1. Introducción

La escritura en la universidad ha sido un tema ampliamente abordado en los últimos años, pues representa uno de los mayores desafíos para superar con éxito la educación terciaria. Debido al potencial epistémico que tiene la escritura y a que se constituye como uno de los principales mecanismos para demostrar el dominio de habilidades disciplinares, conocer los géneros propios de la comunidad académica resulta imprescindible para alcanzar el éxito académico.

En efecto, la importancia de la escritura en el rendimiento académico ha sido estudiada tanto en el nivel primario (Duran y Kataras, 2019; Ulu, 2019) como secundario (González-Valenzuela y Martín-Ruiz; Türkben, 2021) y, por cierto, terciario (Carlino, 2004; Valdés-León y Barrera, 2020). En este último nivel educativo se puede observar un fuerte incremento en el interés de los investigadores de América Latina por este tema (Navarro et al., 2016; Valdés-León, 2021).

Ahora bien, en el plano de la formación doctoral, las exigencias académicas del itinerario académico suelen ser muy altas, pues se busca que los estudiantes se integren a comunidades altamente especializadas. En este proceso, nuevamente la escritura adquiere un rol clave: el requisito de titulación más común para alcanzar este grado es la realización de una tesis doctoral, trabajo que permite dar cuenta de habilidades escriturales, críticas, investigativas y disciplinares, entre otras.

Entre los estudiantes de doctorado, el camino de elaboración de la tesis suele ser descrito como un camino solitario y muy demandante (Calle-Arango y Ávila, 2022). Debido a esto, hay registros de que su bienestar se ve mermado durante este proceso (Posselt, 2018), lo que puede repercutir en la deserción, deshonestidad académica o la excesiva extensión del tiempo que tardan en terminar la tesis (Osipian, 2021; Tremblay-Wragg, Mathieu, Labonté-Lemoyne, Déry y Gadbois, 2021). Para enfrentar este problema, es posible identificar diversas iniciativas alrededor del globo que dan cuenta de esfuerzos por apoyar a los estudiantes en el proceso de escritura de la tesis doctoral: se ha contribuido al desarrollo de habilidades como la escritura crítica a través de trabajo colaborativo (Woodhouse y Wood, 2022; Ciampa y Wolfe, 2020), se han implementado grupos de escritura (Hastings, Davenport y Sheppard, 2022; Vacek, Donohue, Gates, Lee y Simpson, 2021; Ciampa y Wolfe, 2020) y se ha fortalecido el proceso de acompañamiento o supervisión por parte de los tutores (Johnson, 2018; Johnson, 2019; Sun y Trent, 2020), entre los principales.

Dado que la escritura es un fenómeno complejo, pues involucra también aspectos epistémicos, retóricos, habilitantes, críticos y expresivos (Navarro, 2021), resulta evidente que requiere un fuerte apoyo por parte de los tutores, pues “Without sufficient guidance, PhD students may develop and maintain conceptions of writing that are not optimal in respect of successfully their completing doctoral studies” (Lonka, Chow, Keskinen, Hakkarainen, Sandström, y Pyhältö, 2014, p.3).

Ahora bien, dentro de los estudios sobre alfabetización académica en la educación superior en el ámbito chileno, Calle-Arango y Ávila Reyes (2020) dan cuenta de que la mayor cantidad de investigaciones sobre este tema se centran en pregrado: de hecho, tan solo uno de los 24 artículos que conformaron el corpus con el que trabajaron aborda la escritura en dicho nivel. La tendencia en el interés por el nivel de pregrado por sobre el de posgrado que se observa en las investigaciones publicadas en Chile se condice con los hallazgos encontrados a nivel sudamericano por Navarro, Ávila-Reyes, Tapia-Ladino, Cristovão, Moritz, Narváez y Bazerman (2016), quienes dan cuenta de la baja presencia de trabajos enfocados en el nivel de posgrado durante los 15 años previos a la publicación de su estudio.

### 1.1. Concepciones sobre la escritura y calidad textual

Conocer las concepciones de la escritura de los estudiantes resulta clave para acompañar de manera efectiva el proceso formativo. Desde hace un par de décadas se han abordado las “representaciones o nociones sobre la escritura académica que favorecen o no la utilización de la escritura como recurso para la construcción de conocimiento o herramienta epistémica” (González, González y González-Ocampo, 2020, p.2), tanto en docentes como en profesores.

En los últimos años, son varios los estudios que han identificado la relación entre concepciones sobre la escritura y la calidad de la escritura. Al respecto, podemos destacar la investigación de Miras, Solé y Castells (2013), quienes estudiaron la relación que existe entre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje en un grupo de 48 estudiantes de secundaria. Para ello, aplicaron dos cuestionarios cuyo fin era conocer las creencias sobre lectura y escritura, respectivamente y, luego, se evaluó nivel de aprendizaje y comprensión escrita para así establecer relaciones entre las variables. Dentro de los resultados, las autoras identificaron que los textos “que elaboran los estudiantes con creencias más transaccionales respecto de la lectura y, sobre todo, de la escritura muestran un mayor grado de organización textual (...) y un mayor nivel de integración de los contenidos de los diversos textos” (Miras, Solé y Castells, 2013, p. 452).

En el nivel terciario, White y Bruning (2005) investigaron la relación que existe entre las creencias sobre la escritura y la calidad de esta en estudiantes universitarios. Para ello, realizaron tres experimentos en los que indagaron en a) las creencias transaccionales o transmisivas, b) la relación entre calidad de la escritura,

creencias sobre esta y otras variables relacionadas con la escritura (motivación, experiencias, creencias sobre la lectura), y c) el esclarecimiento de los hallazgos del segundo experimento. Dentro de los principales resultados, los investigadores señalan que las creencias sobre la escritura “would be evident in writing and we found that writers can have high and low levels of each belief. Furthermore, these beliefs appear to be related to writing quality and thus are influential in the writing process” (White y Bruning, 2005, p.186).

También en el nivel terciario, destaca el trabajo de Álvarez, Villardón y Yániz (2010), quienes indagan sobre cómo inciden las instrucciones, las actitudes, las estrategias y los estilos de aprendizaje en la calidad de la escritura de un texto argumentativo. En cuanto a la relación entre actitudes y calidad, que es lo que concierne a nuestra investigación, los autores señalan que “Las actitudes de los estudiantes hacia la escritura influyen en la calidad de sus producciones escritas” (p.10), en la misma línea de los hallazgos de White y Bruning (2005).

Los estudios que han abordado las concepciones sobre la escritura a nivel de doctorado suelen relacionarlas con factores vinculados al proceso de escritura más que con aspectos puntuales del producto textual. El aporte de Calle-Arango y Ávila-Reyes (2022), quienes realizaron una revisión sistemática de la literatura respecto de los obstáculos, facilitadores y necesidades de la escritura en el doctorado, da cuenta de que una baja auto percepción como escritor es uno de los principales obstáculos del proceso de escritura.

Desde una perspectiva más amplia, Lonka et al. elaboran y validan un cuestionario llamado *The writing process questionnaire*, el que surge de un trabajo previo orientado hacia estudiantes universitarios (Lonka, 1996) y que, posteriormente, fue adaptado específicamente para estudiantes de doctorado. En esta investigación, los autores no solo validan el instrumento mencionado, sino que también establecen relaciones entre las concepciones sobre la escritura de los doctorandos y su bienestar. Otro trabajo que ha profundizado en este vínculo, lo que implica una mirada integral del proceso de escritura, es el aporte de Beasy, Emery, Dyer, Coleman, Bywaters, Garrad, Crawford Swarts y Jahangiri (2020), quienes relevan el efecto positivo de los grupos de escritura en el bienestar de los estudiantes de doctorado, lo que, consecuentemente, mejora la productividad de la escritura.

## 1.2. Concepciones sobre la escritura y calidad argumentativa

Para los fines de esta investigación, se adhiere a la postura de Larraín, Freire, Moretti, Requena y Sabat (2005), quienes definen argumentación como:

...la actividad social y discursiva de lidiar con opiniones controversiales, con el objeto de alcanzar un mayor entendimiento, ya sea entre dos personas que sostienen distintos puntos de vista, o bien, entre dos puntos de vista sostenidos por un mismo hablante. En este sentido, la argumentación involucraría la justificación de los puntos de vista y/o su evaluación crítica, coordinando evidencia teórica y/o empírica. (Larraín et al., 2005, p.203)

El valor de la propuesta de dichos autores no solo radica en la mirada pragmatológica de la argumentación, sino también en que en ella plantean un modelo de evaluación que involucra dos subaspectos de la argumentación (estructura y calidad), y que ha sido replicado en otras investigaciones de carácter empírico con buenos resultados (p.e. Ramírez y Latorre, 2020).

La calidad argumentativa en la educación superior se ha abordado desde diversas perspectivas: por ejemplo, desde una mirada amplia, entendida como competencia transversal, a la par de otras como el trabajo en equipo, la creatividad y el liderazgo; y otra más especializada, de carácter disciplinar, que la entiende como una (sub) competencia comunicativa y que indaga en la solidez argumentativa de un discurso oral o escrito (Valdés-León, 2021). Quienes estudian este fenómeno desde la mirada disciplinar suelen relacionar la capacidad de los estudiantes para argumentar con el rendimiento académico (Larraín et al., 2015), motivo por el cual es posible encontrar trabajos que buscan potenciar la calidad de los argumentos de los alumnos (p.e. Luna, Villalón, Mateos y Martín, 2020), o bien, de contribuir con la formación docente (Fortes, Larraín y Gómez, 2021), para apoyar el desempeño académico de los estudiantes.

En contraste con la vasta cantidad de investigaciones sobre argumentación y rendimiento académico, poco se ha escrito en revistas de corriente principal sobre el vínculo entre concepciones de la escritura y la calidad de los argumentos. La tendencia de las investigaciones sobre argumentación en la educación superior se orienta hacia la relación entre esta variable y otras más ligadas con el aprendizaje que con otra competencia comunicativa: aprendizaje de las matemáticas (Meyer y Schnell, 2020), de la química (Hosbein, Lower y Walker, 2021) o del ámbito de la ingeniería (Gulen, 2018), por nombrar algunos ejemplos.

## 2. Método

## 2.1. Participantes

En esta investigación participaron 31 estudiantes universitarios pertenecientes a tres programas de doctorado del área de las humanidades. Del total de ellos, 18 cursan un programa de educación, mientras que los 13 restantes cursan uno en comunicación. En cuanto al año de ingreso de los participantes, este oscila entre el 2018 y el 2022.

## 2.2. Instrumentos

Para esta investigación, se consideraron tres variables, por lo que se utilizó un instrumento para medir cada una de ellas. Para la medición y sistematización de las concepciones sobre la escritura se hizo uso del *The Writing Process Questionnaire* (Lonka et al., 2014). Se trata de un cuestionario validado que por medio de escalas Lickert de autopercepción en cinco niveles pretende dar cuenta del grado de acuerdo o desacuerdo de los informantes con respecto a sus habilidades de escritura. El instrumento se compone de 26 enunciados organizados en seis escalas de interés: bloqueo, procrastinación, perfeccionismo, habilidad innata, transformación del conocimiento y productividad. Posteriormente, Cerrato-Lara et al. (2017) realizaron la validación sociocultural del cuestionario en dos poblaciones de España y México, validación que ha sido considerada en esta investigación y que implicó una reducción de la extensión del cuestionario (pasó de 26 a 22 ítems). Asimismo, dentro de los aspectos que fueron adaptados, se encuentra la traducción especializada del cuestionario, la que posteriormente fue revisada por los responsables de la investigación.

Para valorar la calidad textual de los escritos se adaptó la rúbrica validada por juicio experto propuesta por Valdés-León y Barrera (2020), quienes utilizaron indicadores asociados con tres competencias escriturales distintas: sociolingüística, discursiva y lingüística. Para cada indicador la rúbrica dirime tres niveles de logro, los que, para efectos de su operacionalización y cuantificación, se consolidan en puntajes 1, 3 y 5.

Por último, la tercera variable de esta investigación se corresponde con la calidad argumentativa. Para su medición, se utilizó la rúbrica elaborada por Larraín et al. (2015), quienes, a su vez, se basan en el trabajo de Leitão (2000) y Govier (1999). Este instrumento valora dos dimensiones del texto argumentativo: su estructura y su calidad. La primera de ellas se evalúa por medio de tres indicadores: planteamiento de posición, fundamentación y contra-argumentación; mientras que la calidad se puntúa considerando otros tres criterios: aceptabilidad, relevancia y suficiencia. Sumado a esto, se aplicó un dilema social tomado de Rest (2013), siguiendo la propuesta de Santibáñez y Gascón (2020).

## 2.3. Procedimiento

Lo primero que se realizó fue la adaptación del *Writing Process Questionnaire* a un formulario online utilizando Google Forms®. Posteriormente, se añadió el dilema social antes mencionado al final del cuestionario con formato de respuesta abierta. Luego, el instrumento se difundió a la totalidad de los estudiantes de doctorado de los tres programas participantes a través de sus respectivas direcciones. Gracias a ello, se obtuvieron 33 respuestas, de las cuales 2 fueron descartadas por no poseer carácter argumentativo.

Una vez recolectados los datos, se analizaron los datos cuantitativos utilizando el programa SPSS, mientras que la respuesta abierta fue revisada por tres especialistas en lingüística utilizando las dos rúbricas mencionadas: calidad textual y calidad argumentativa. Luego, con la finalidad de mantener el rigor en este proceso, los correctores revisaron en conjunto los instrumentos, aunaron criterios al momento de evaluar y, posteriormente, resolvieron las discrepancias en la evaluación utilizando correcciones matemáticas.

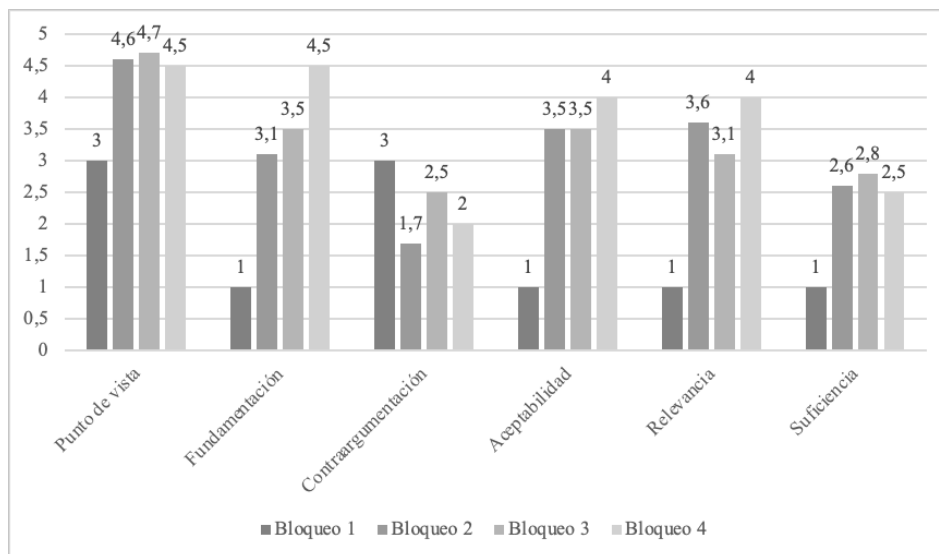
Luego de que fueron recogidas las valoraciones a cada texto y sistematizados los resultados de la aplicación de los cuestionarios, se diseñó una matriz de análisis que consideró todos los indicadores anteriores. Con ello, se realizaron pruebas de estadística inferencial utilizando el software SPSS, particularmente pruebas de chi cuadrado y Anova multifactorial para el análisis inter-grupos.

De esta forma, y con la finalidad de organizar la información de manera clara, hemos optado por utilizar como referente los resultados del cuestionario sobre el proceso de escritura, resultados que hemos relacionado tanto con los resultados sobre el desempeño en escritura como con los obtenidos en el plano argumentativo.

## 3. Resultados

En este trabajo se ha estudiado cómo se relacionan las concepciones sobre la escritura y la calidad textual y argumentativa de un grupo de estudiantes de postgrado. En relación con las concepciones, agrupadas en dimensiones, no se evidenciaron relaciones estadísticamente significativas con la calidad textual y argumentativa. Sin embargo, sí fue posible observar asociaciones significativas a nivel de algunos indicadores específicos que componían la encuesta. En lo que sigue, se describen las relaciones que resultaron relevantes tras el análisis: se relaciona 'bloqueo', 'procrastinación' y 'transformación del conocimiento' con los resultados en calidad textual y calidad argumentativa. La primera de ellas, el bloqueo, relacionada con la calidad argumentativa de los escritos se ilustra en el siguiente gráfico:

Gráfico 1. Medias marginales de indicadores de calidad argumentativa en relación con la dimensión de bloqueo

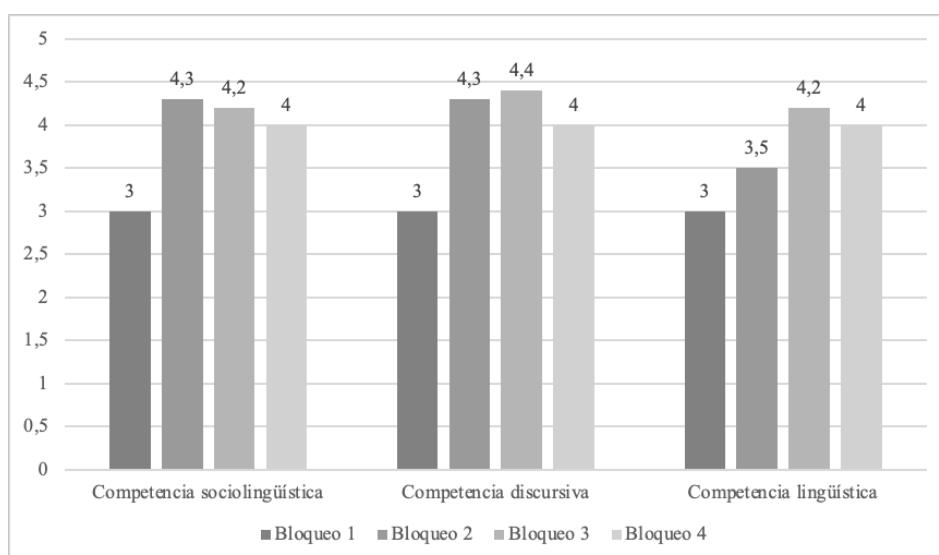


Fuente: elaboración propia

Como se evidencia en el gráfico anterior, por lo general, todos los indicadores de calidad argumentativa evidencian tendencias relativamente similares en cuanto a su relación con el bloqueo. Cabe destacar que, para este indicador, el mayor grado de bloqueo se identifica como “Bloqueo 1”, mientras que quienes consideran no sentirse bloqueados al enfrentarse a tareas de lectura se agrupan bajo la etiqueta “Bloqueo 4”. En este sentido, el gráfico ilustra que la calidad argumentativa se ve favorecida, en general, en los escritos de quienes admiten no tener dificultades de este tipo de presión. Esta tendencia, sin embargo, es moderada salvo en el indicador de fundamentación. Por último, es importante destacar que únicamente hubo un caso en que el informante reconoció sentirse gravemente bloqueado en sus tareas de escritura (“Bloqueo 1”).

Relacionado el bloqueo con la calidad textual según el tipo de competencia comunicativa los resultados son los que siguen:

Gráfico 2. Medias marginales de indicadores de calidad textual en relación con la dimensión de bloqueo



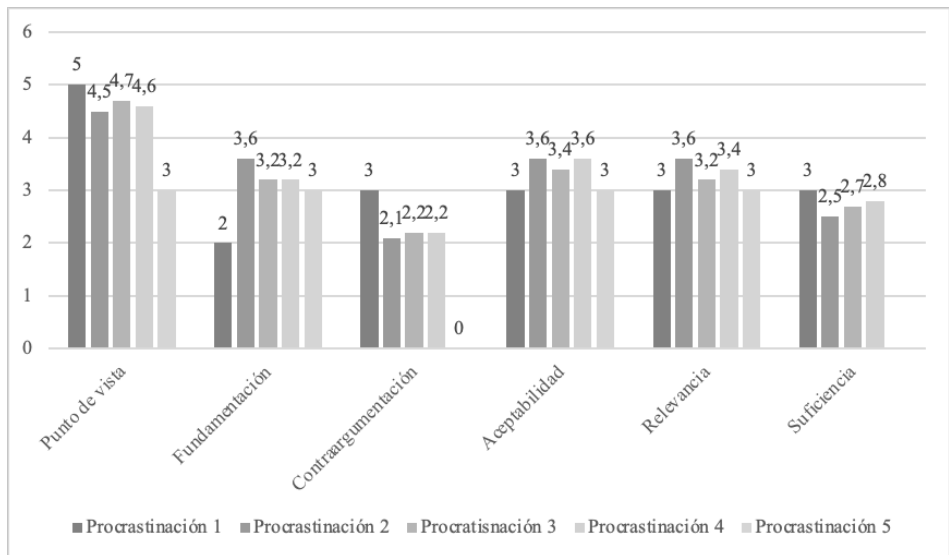
Fuente: elaboración propia

Considerando que “Bloqueo 1” se constituye únicamente de un caso, los resultados que ilustra el gráfico anterior no dan cuenta de variaciones notables. La desviación estándar únicamente es un tanto más considerable en la competencia lingüística ( $DE = 0,36$ , sin consideración de ‘Bloqueo 1’), en que es posible apreciar que los textos que evidencian mejor calidad textual coinciden con ser aquellos cuyos escritores reconocen no verse afectados de forma importante por bloqueos.



La procrastinación constituye la segunda dimensión analizada en este trabajo. En estos casos, “Procrastinación 1” representa los casos en que los informantes admiten verse gravemente afectados en su proceso de escritura por problemas de concentración. “Procrastinación 5”, por el contrario, agrupa a los escritores que reconocen un mayor control sobre su actividad de escritura. A continuación, el gráfico que procede da cuenta de la relación hallada entre procrastinación y calidad argumentativa:

Gráfico 3. Medias marginales de indicadores de calidad argumentativa en relación con dimensión de procrastinación

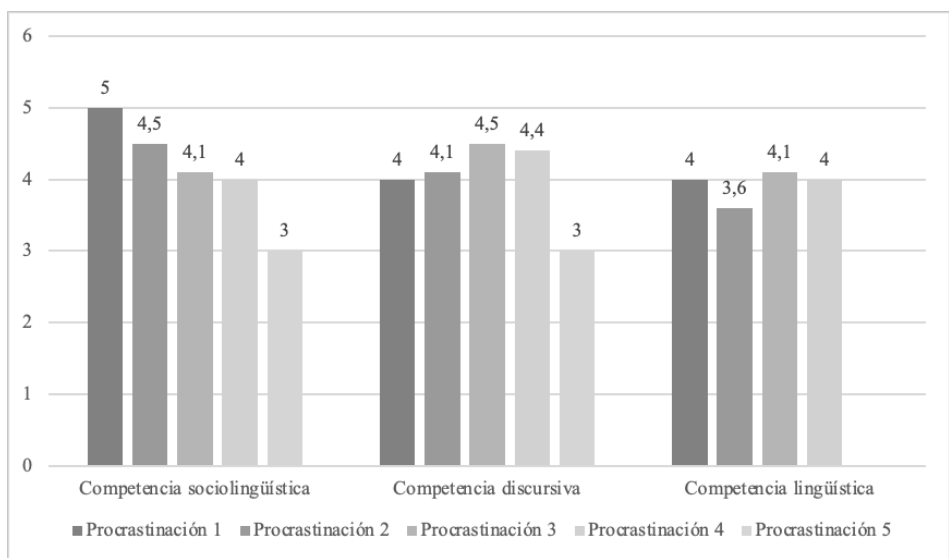


Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en el gráfico anterior, la calidad argumentativa parece no evidenciar tendencias marcadas en relación con el grado de procrastinación de las y los escritores. Sin considerar los extremos de la escala de procrastinación, que en su conjunto registran únicamente tres casos, cada indicador evidencia una dispersión interna moderada (desviación estándar de 0,14).

En relación con la calidad textual, y nuevamente sin considerar los extremos, las tendencias parecen ser más evidentes tal y como ilustra el siguiente gráfico:

Gráfico 4. Medias marginales de indicadores de calidad textual en relación con dimensión de procrastinación

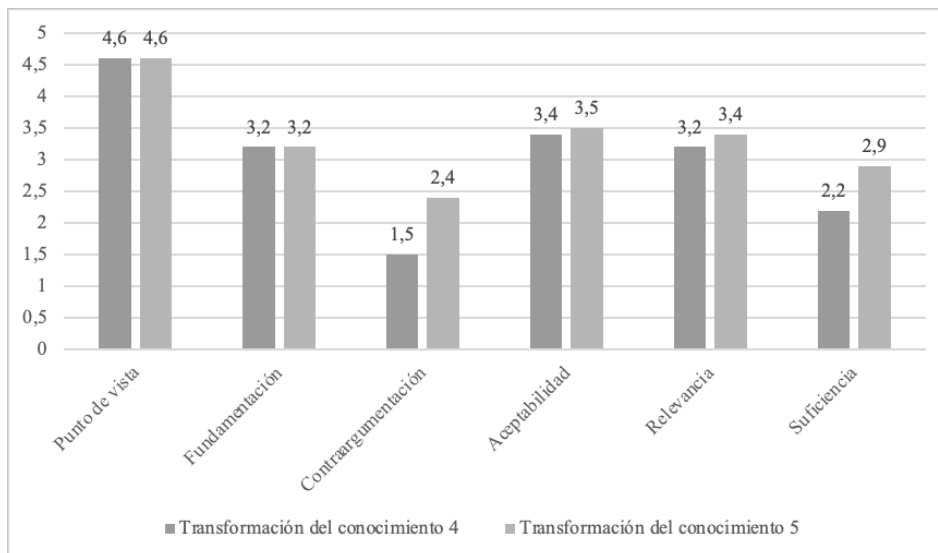


Fuente: elaboración propia

El gráfico anterior invita a concentrar la atención en las tendencias de la competencia sociolingüística y la competencia discursiva. En relación con la primera, quienes admiten ser más procrastinadores tienen un rendimiento desmejorado con respecto a quienes se consideran poco procrastinadores. La tendencia es la inversa en cuanto a la competencia discursiva, en la que se aprecia una correlación positiva.

Por último, todos los informantes tienen una visión favorable hacia la escritura como medio para generar conocimiento. Esto se constata en que la totalidad de los informantes se agrupó en los niveles de mayor acuerdo con las premisas que se vinculan con esta dimensión. Considerando, entonces, que se trata únicamente de una diferencia de grado, mas no de posicionamiento, solo dos indicadores de calidad argumentativa parecen evidenciar una mayor variación: contraargumentación (D = 0,63) y suficiencia (DE = 0,49). En ambos casos la correlación es positiva, como da cuenta el siguiente gráfico:

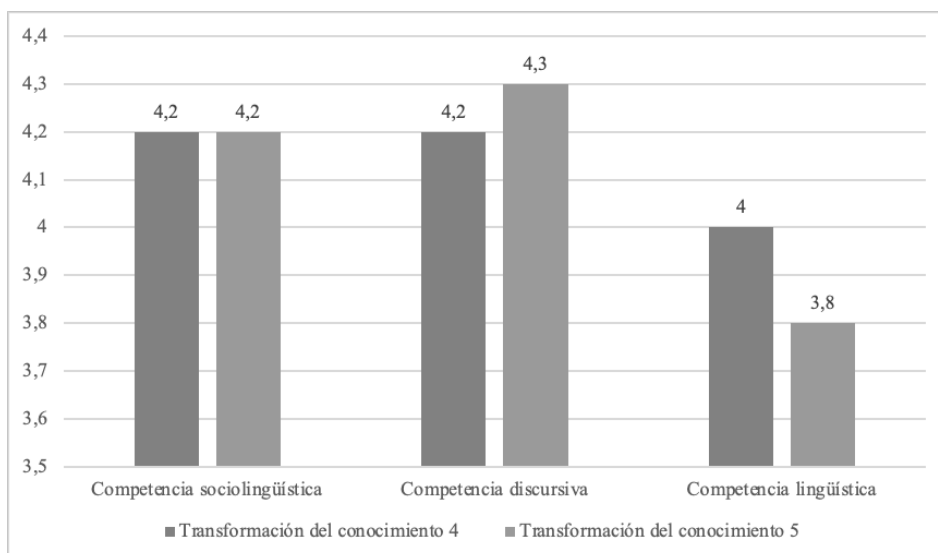
Gráfico 5. Medias marginales de indicadores de calidad argumentativa en relación con dimensión de transformación del conocimiento



Fuente: elaboración propia

Para finalizar, revisten de interés las asociaciones que establece la productividad en relación con la calidad textual. El siguiente gráfico ilustra los resultados al respecto:

Gráfico 6. Medias marginales de indicadores de calidad textual en relación con dimensión de transformación del conocimiento



Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en el gráfico precedente, y considerando una vez más que los informantes se ubican generalmente en los tramos intermedios, se evidencia una relación positiva moderada en cuanto a las competencias discursiva y sociolingüística. Por último, no se observa un patrón estable en cuanto a la competencia lingüística, ya que las diferencias en las medias alcanzadas por cada grupo son mínimas.

## 4. Discusión

Considerando que el objetivo del trabajo es indagar en la relación que existe entre las concepciones sobre la escritura que tienen estudiantes de doctorado y su relación con la calidad textual y con la calidad argumentativa que poseen textos redactados por ellos como parte de su proceso formativo, este estudio optó por medir cada una de las variables a través de una prueba específica: las concepciones sobre la escritura, que se recogieron mediante *The Writing Process Questionnaire* (Lonka et al., 2014); la calidad textual, evaluada mediante la aplicación de rúbricas (Valdés-León y Barrera, 2020); y la calidad argumentativa (Larraín et al., 2015). Lo anterior permite reflexionar sobre los resultados particulares que obtuvieron los doctorandos en cada uno de estos aspectos y, finalmente, sobre cómo estos se relacionan.

En cuanto a las concepciones de la escritura, los resultados, en términos generales, están dentro de lo esperado para estudiantes que cursan el más alto grado académico y que cuentan con varios años de educación de posgrado: conciben la escritura como un proceso complejo, valoran su carácter epistémico y están conscientes de que es una habilidad que se desarrolla con el tiempo. Si bien muestran cierta inclinación a la procrastinación y al perfeccionismo, estos niveles se ubican en estadios intermedios, por lo que no representan una tendencia mayoritaria. Se desprende, entonces, que los estudios de doctorado exigen un nivel de desarrollo intermedio-avanzado de la escritura, sobre todo si se considera lo que señala la literatura al respecto: suele ser un proceso solitario (Hastings et al., 2022) durante el cual los estudiantes pueden enfrentar obstáculos relacionados con la falta de acompañamiento docente (Ciampa & Wolfe, 2020), un bajo respaldo institucional para apoyar la escritura académica (Aitchinson and Guerin, 2014) y problemas psicosociales derivados de la intensa exigencia del proceso (Vacek et al., 2021).

Ahora bien, resulta interesante contrastar estas percepciones con el desempeño de los estudiantes en cuanto a la calidad textual. Si nos enfocamos en lo que se ha investigado respecto del nivel de la escritura en posgrado en el ámbito latinoamericano, los resultados suelen acusar grandes deficiencias en los estudiantes: trabajos como el de Márquez et al., (2010) y Vivero (2021) dan cuenta de un bajo nivel en la competencia lingüística y sociolingüística, y enfatizan en la necesidad de fortalecer los estudios universitarios previos a la formación doctoral. En lo que concierne a la investigación que acá se presenta, los resultados más interesantes no se encuentran en el resultado global (resultado que se ubica en un nivel intermedio), sino, más bien, la relación entre estos y cada una de las dimensiones del cuestionario sobre concepciones de la escritura.

Efectivamente, los aspectos que más inciden en la calidad de la escritura de los participantes del estudio son 'bloqueo' y 'procrastinación'. De esta manera, sin llegar a declarar correlaciones, sí se puede establecer una tendencia entre estos y el desempeño escrito, con énfasis en la competencia discursiva. Lo anterior podría explicarse debido a que la procrastinación en los procesos de escritura suele incidir en factores estructurales de un texto, pues, al escribir a contrarreloj, las instancias reflexivas suelen quedar en segundo plano y, en consecuencia, la atención se centra en aspectos superficiales (Aiello, 2022), por lo que los textos producidos carecen de un punto de vista propio (Carlino, 2004).

En el plano argumentativo, se observa, a nivel general, una correspondencia entre lo que la revisión bibliográfica arroja y los resultados que aquí se ofrecen. Por ejemplo, en los trabajos de Larraín et al., (2015) y Valdés-León (2021), quienes indagaron en la calidad argumentativa de estudiantes de educación superior, destaca la prácticamente inexistente presencia de contraargumentación, lo que les permitió inferir que los estudiantes no le otorgan valor al carácter dialógico de la argumentación o, si lo hacen, lo consideran un aspecto secundario. Si bien esa tendencia se mantiene en esta investigación, pues sigue siendo el desempeño más descendido, los estudiantes de doctorado que participaron de ella presentan mejores resultados en dicho ámbito, lo que da cuenta de una mayor madurez asociada a la dimensión sociolingüística.

Por su parte, al relacionar la calidad argumentativa con los aspectos evaluados por el cuestionario de concepciones sobre la escritura, es posible encontrar algunos datos interesantes: en cuanto a 'bloqueo', se percibe que, mientras mayores niveles declaran los informantes, más baja es la calidad de la fundamentación entregada; luego, se observa que 'procrastinación' parece tener también una relación con la fundamentación, ya que tienden hacia una correlación positiva; por último, la dimensión 'transformación del conocimiento' parece incidir en los aspectos de contraargumentación y suficiencia.

Tanto el bloqueo como la procrastinación al momento de escribir suele ser vinculado con otras dificultades cognitivas y con un menor desempeño académico. En el nivel de doctorado, los resultados obtenidos por Peña y Uzcátegui (2020) indican que el bloqueo suele afectar la exposición de ideas argumentativas y una "inclinación de los estudiantes por reproducir ideas, en detrimento de la construcción de las mismas" (p.16). La procrastinación académica, en tanto, se suele atribuir como un miedo a no cumplir con los estándares personales y, en consecuencia, suele estar muy relacionada con el perfeccionismo (Rahimi y Hall, 2021).

Debido a esto, y considerando que los estudiantes de doctorado se están formando para contribuir a la sociedad a través de la investigación, la falta de estrategias para superar los bloqueos y, a su vez, de apoyo académico o institucional puede repercutir en un bajo desempeño o, incluso, en la deserción. La incidencia de este fenómeno en la productividad académica la señala con claridad Gülay y Ungan (2021):



Writing block can also cause some temporary or permanent hesitations. Academic writing skill is an important tool which plays a central role in publishing research findings. So that it requires not only an efficient postgraduate student or a scholar but also a very productive writer. On some occasions, following on the completion of successful research authors might experience some writing problems independently when they want to report their findings. Authorship that followed by research skills could come to a halt due to some internal and external reasons. Those students and academics who could not overcome these difficulties cannot make enough progress into their writing process. (Gülay y Ungan, 2021, p.179)

En relación con el valor epistémico de la escritura, vale decir, con la dimensión 'transformación del conocimiento', se ha señalado que los resultados obtenidos se vinculan con 'contraargumentación' y 'suficiencia'. En estos dos casos, se comprueba lo que se ha señalado desde hace varios años el cuanto a la distinción entre decir y transformar el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1992), ya que, quienes le otorgan un valor secundario a la capacidad de la escritura para transformar el conocimiento suelen ser los mismos estudiantes que no contraargumentan, o bien, aquellos que no entregan argumentos suficientes para respaldar sus afirmaciones. Esta relación entre escritura, contexto y conocimiento invita a un escritor experimentado a "escribir pensando en la significación y la relevancia de las ideas y para un potencial lector, conduce al escritor a sostener un diálogo interiorizado que establece con su posible destinatario" (Serrano, 2014, p.111).

## 5. Conclusión

Este trabajo se ha propuesto como objetivo indagar en la relación que existe entre las concepciones sobre la escritura que tienen estudiantes de doctorado y su relación con la calidad textual y con la calidad argumentativa que poseen textos redactados por ellos como parte de su proceso formativo. Para esto, se le solicitó a 33 doctorantes escribir un texto argumentativo en el que resolvieran un dilema y, además, responder el cuestionario *The Writing Process Questionnaire* (Lonka et al., 2014). Los textos producidos por los estudiantes fueron evaluados en dos términos: su calidad textual y su calidad argumentativa. Para ambas tareas se utilizaron rúbricas: la de Valdés-León y Barrera (2020) y la de Larraín et al. (2015), respectivamente.

Los resultados evidenciados y descritos en este trabajo dan luces sobre el vínculo entre determinadas concepciones y aspectos determinados de la calidad textual y la calidad argumentativa. Si bien los análisis estadísticos inferenciales no permitieron corroborar asociaciones estadísticamente significativas, sí fue posible evidenciar tendencias que permiten vislumbrar algunas correlaciones negativas para 'bloqueo' y 'procrastinación'; y otras positivas para 'transformación del conocimiento'. En lo que respecta a la calidad argumentativa, los indicadores asociados al grado de desarrollo y fundamentación de los argumentos evidenciaron ser más sensibles a la variación, mientras que, en cuanto a la calidad textual, la competencia discursiva y la competencia sociolingüística parecen corresponderse con aquellas que más varían según las concepciones.

Para finalizar, los resultados reportados en este trabajo invitan a reflexionar sobre posibles diferencias que se hallen en la relación entre las concepciones de escritura, la calidad textual y la calidad argumentativa y las áreas del saber con las que se vinculan la formación académica previa y en curso de los doctorando. En esta línea, es posible pensar que las concepciones sobre la escritura estén en parte vehiculadas precisamente por el rol que desempeñan las tareas de lectoescritura en cada disciplina, así como también la propia argumentación dentro de las mismas.

## 6. Agradecimientos

El presente texto ha contado con la financiación de una estancia posdoctoral por parte del Ministerio de Universidades otorgada por Orden UNI/501/2021 de 26 de mayo, así como la financiación por la Unión Europea-Fondos Next Generation EU".

## Referencias

- Aiello, F. (2020). Taller de escritura virtualizado: nuevas dinámicas de intercambio y conceptualización. In Masseti, A. (ed.) *Las universidades no se distancian*. (pp 217-227). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EduLP).
- Aitchison, C., & Guerin, C. (2014). Writing groups, pedagogy, theory and practice: An introduction. In *Writing groups for doctoral education and beyond* (pp. 3-17). Routledge.
- Álvarez, M., Villardón, M., & Yániz, C. (2010). Influencias de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 181-204. <http://hdl.handle.net/10201/27122>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, (58), 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- 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>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, revista venezolana de educación*, 8(26), 321-327. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/104>
- Cerrato-Lara, M., Castelló, M., García-Velázquez, R., & Lonka, K. (2017). Validation of the writing process questionnaire in two Hispanic populations: Spain and Mexico. *Journal of Writing Research*, 9(2), 151-171. <https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.02.03>
- 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*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1822313>
- Duran, E., & Karatas, A. (2019). Elimination of Writing Difficulty in Primary School: An Action Research. *International Journal of Progressive Education*, 15(5), 288-300. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.212.19>
- Fortes, G., Larraín, A., & Gómez, M. (2021). Diseño De un programa De formación Docente para el Desarrollo de conocimiento pedagógico de contenido de la argumentación. *Cogency*, 12(2), 169-205. <https://doi.org/10.32995/cogency.v12i2.365>
- Gaeta González, M. L., Zanotto González, M., & González-Ocampo, G. (2020). Concepciones de escritura académica en estudiantes de medicina. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 11, e855. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.855](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.855)
- Gülay, E., & Ungan, S. (2021). Development of Academic Writing Block Scale (AWBS): A Validity and Reliability Study. *Participatory Educational Research*, 9(2), 178-198. <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.35.9.2>
- González-Valenzuela, M. J., & Martín-Ruiz, I. (2019). Rendimiento académico, lenguaje escrito y motivación en adolescentes españoles. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.rale>
- Gulen, S. (2018). Determination of the Effect of STEM-Integrated Argumentation Based Science Learning Approach in Solving Daily Life Problems. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 10(4), 95-114. <https://doi.org/10.18844/wjet.v10i4.4087>
- Hastings, C., Davenport, A., & Sheppard, K. (2022). The loneliness of a long-distance critical realist student: the story of a doctoral writing group. *Journal of Critical Realism*, 21(1), 65-82. <https://doi.org/10.1080/14767430.2021.1992740>
- Hosbein, K. N., Lower, M. A., & Walker, J. P. (2021). Tracking student argumentation skills across general chemistry through argument-driven inquiry using the assessment of scientific argumentation in the classroom observation protocol. *Journal of Chemical Education*, 98(6), 1875-1887. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c01225>
- Woodhouse, J., & Wood, P. (2022). Creating dialogic spaces: developing doctoral students' critical writing skills through peer assessment and review. *Studies in Higher Education*, 47(3), 643-655. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1779686>
- Beasy, K., Emery, S., Dyer, L., Coleman, B., Bywaters, D., Garrad, T., ... & Jahangiri, S. (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>
- Larraín, A., Freire, P., Moretti, R., Requena, M., & Sabat, B. (2015). ¿ La Universidad de Chile promueve las habilidades de argumentación escrita: Un estudio exploratorio comparativo de estudiantes de educación universitaria y educación técnica. *Calidad en la Educación*, (43), 201-228. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200007>
- Luna, M., Villalón, R., Mateos, M., & Martìn, E. (2020). Improving university argumentative writing through online training. *Journal of Writing Research* 12(1), 233- 262. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.08>
- Lonka, K. (1996). *The writing process questionnaire*. Department of Psychology, University of Helsinki, Finland.

- Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N., & Pyhältö, K. (2014). How to measure PhD students' conceptions of academic writing—and are they related to well-being?. *Journal of Writing Research, 5*(3). <http://hdl.handle.net/10138/232712>
- Márquez, S., Ancira, A., & Lozano, A. (2010). Diagnóstico de las habilidades de Redacción Académica de estudiantes de nivel posgrado. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 1*(1), 10-16.
- Miras, M., Solé, I., & Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista mexicana de investigación educativa, 18*(57), 437-459.
- Meyer, M., & Schnell, S. (2020). What counts as a “good” argument in school? how teachers grade students' mathematical arguments. *Educational Studies in Mathematics, 105*(1), 35-51. <https://doi.org/10.1007/s10649-020-09974-z>
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir, 1*(9), 38-55.
- Navarro, F., Ávila-Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, L., Moritz, M., Narváez, E. y Bazerman, C. (2016). A historical and contrastive account of higher education reading and writing studies published in Latin America. *Revista signos, 49*(Suppl. 1), 78-99. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Osipian, A. L. (2021). Let me write a dissertation for you: the micro-level cost-benefit approach to doctoral degree fraud. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 51*(4), 475-494. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1630801>
- Peña, J. M. A., & Uzcátegui, K. Y. (2020). Los bloqueos de escritura en la elaboración de las tesis doctorales. *Revista Chilena de Pedagogía, 2*(1), 1-23. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.57595>
- Posselt, J. (2018). Normalizing Struggle: Dimensions of Faculty Support for Doctoral Students and Implications for Persistence and Well-Being. *Journal of Higher Education, 89*(6), 988–1013. <https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1449080>
- Rahimi, S., & Hall, N. C. (2021). Why Are You Waiting? Procrastination on Academic Tasks Among Undergraduate and Graduate Students. *Innovative Higher Education, 46*(6), 759-776.
- Ramírez, N., & Latorre, D. (2020). Criterios de evaluación de la calidad de las argumentaciones por estudiantes universitarios brasileños y colombianos. *Cogency, 12*(1). 39-68. <https://doi.org/10.32995/cogency.v12i1.352>
- Santibáñez, C., & Gascón, J. (2020). Who argues better?: Schemes and argumentative quality in Chilean elderly and young people. *Circulo de Linguística Aplicada a La Comunicación, 81*, 249–278. <https://doi.org/10.5209/CLAC.67941>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje, 42*(1), 97-122. <http://dx.doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- Sun, X., & Trent, J. (2020). Promoting agentive feedback engagement through dialogically minded approaches in doctoral writing supervision. *Innovations in Education and Teaching International*. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1861965>
- Tremblay-Wragg, É., Mathieu Chartier, S., Labonté-Lemoine, É., Déri, C., & Gadbois, M. È. (2021). Writing more, better, together: how writing retreats support graduate students through their journey. *Journal of Further and Higher Education, 45*(1), 95-106. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1736272>
- Türkben, T. (2021). The Relationship Between Fifth Grade Student's Writing Anxiety And Blocking With Their Written Expression Skills. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 8*(2). 998-1021.
- Ulu, H. (2019). Investigation of Fourth Grade Primary School Students' Creative Writing and Story Elements in Narrative Text Writing Skills. *International Journal of Progressive Education, 15*(5), 273-287. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.212.18>
- Vacek, K., Donohue, W. J., Gates, A., Lee, A. S. J., & Simpson, S. (2021). Seeking balance within personal writing ecologies: a collaborative autoethnography of a doctoral student writing group. *Studies in Continuing Education, 43*(1), 104–118. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1703670>
- Valdés-León, Gabriel S., & Barrera, Luis G. (2020). La reseña como puerta de entrada a los géneros académicos: un estudio de caso. *Formación universitaria, 13*(4), 119-128. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400119>
- Valdés-León, G. (2021). Habilidades argumentativas y riqueza léxica en un curso de educación superior. *Cogency, 13*(1), 105-124. <http://hdl.handle.net/10553/115236>
- Valdés-León, G. (2021). Competencia léxica y escritura académica: analíticas de aprendizaje en un curso de escritura universitaria. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, 14*(1), 12. <http://hdl.handle.net/10553/111119>
- White, M. J., & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology, 30*(2), 166-189. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.07.002>