




<h1>PRAXIS</h1> <p>educativa</p> <p>Universidad Nacional de La Pampa Facultad de Ciencias Humanas Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria</p>	 <p>ISSN 2313-934X SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar Disponible en https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis</p>
---	---

ARTÍCULO

Panorama de estudios latinoamericanos sobre retroalimentación escrita en formación de posgrado

Overview of Latin American studies on written feedback in graduate education

Panorama dos estudos latino-americanos sobre feedback escrito na formação de pós-graduação

Ayelén Cavallini

Universidad Nacional de Luján, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
ayelencavallini@gmail.com
ORCID 0000-0003-4803-9951

Guadalupe Alvarez

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina
galvarez@campus.ungs.edu.ar
ORCID 0000-0001-7152-730X

Resumen

Las investigaciones que abordan la enseñanza de la escritura en el posgrado valoran a la retroalimentación escrita (RE) en dicho proceso. Con el propósito de conocer esta práctica, realizamos un estado del arte para identificar conceptualizaciones, categorizaciones, percepciones y cambios textuales y escriturales a partir de la RE en comunicaciones del campo de las Ciencias Sociales y Humanas. Entre los resultados, se concibe a la RE como una práctica interactiva, desarrollada en contextos pedagógico-didácticos diversos y condicionada por diferentes factores. Además, se identifican clasificaciones sobre la RE orientadas a diferentes aspectos implicados en la escritura de investigación. Sobre las percepciones, los participantes enfatizan el carácter formativo de la práctica. Finalmente, registramos escasas investigaciones orientadas a documentar los cambios textuales y escriturales a partir de la RE. Concluimos que investigar esta práctica puede colaborar con el diseño de dispositivos orientados a mejorar la enseñanza de la escritura en el posgrado.

Palabras claves: retroalimentación; enseñanza de la escritura; escritura en posgrado

Abstract

Research on the teaching of writing at postgraduate level values written feedback (WF) in this process. In order to understand this practice, we conducted a state of the art study to identify conceptualisations, categorisations, perceptions and textual and scriptural changes based on WF in communications in the field of Social and Human Sciences. Among the results, WF is conceived as an interactive practice, developed in diverse pedagogical-didactic contexts and conditioned by different factors. In addition, classifications of WF are identified, oriented towards different aspects involved in research writing. In terms of perceptions, the participants emphasise the formative nature of the practice. Finally, we found little research aimed at documenting the textual and scriptural changes resulting from WF. We conclude that research into this practice can contribute to the design of devices aimed at improving the teaching of writing at postgraduate level.

Keywords: feedback; writing teaching; postgraduate writing

Resumo

As pesquisas sobre o ensino da escrita em nível de pós-graduação valorizam o feedback escrito (FE) nesse processo. Para compreender essa prática, realizamos um estudo do tipo estado da arte para identificar conceituações, categorizações, percepções e mudanças textuais e escriturais a partir do FE em comunicações no campo das Ciências Sociais e Humanas. Entre os resultados, o FE é concebido como uma prática interactiva, desenvolvida em diversos contextos pedagógico-didáticos e condicionada por diferentes factores. Além disso, são identificadas classificações de FE, orientadas para diferentes aspectos envolvidos na escrita de investigação. Em termos de percepções, os participantes salientam o carácter formativo da prática. Finalmente, encontramos pouca investigação destinada a documentar as mudanças textuais e escriturais resultantes dos FE. Concluimos que a investigação sobre esta prática pode contribuir para a concepção de dispositivos destinados a melhorar o ensino da escrita ao nível da pós-graduação.

Palavras-chave: feedback; ensino da escrita; redação na pós-graduação

Introducción

En los últimos años, numerosas investigaciones que abordan las propuestas pedagógicas de posgrado ponen de relieve la necesidad de enseñanza de la escritura en este nivel (e.g. Aitchison, 2020; Brooks-Gillies *et al.*, 2020; Giraldo-Giraldo, 2020; Mattsson, Brandin y Hult, 2020). En efecto, de estos estudios se desprende que enseñar a escribir constituye un proceso paulatino de socialización y formación en un campo disciplinar de referencia, que implica la apropiación de las prácticas, normas y convenciones involucradas en la construcción y difusión del conocimiento científico académico propias de ese espacio (Valente, 2016).

En esta línea, una perspectiva sociocultural de la escritura (Camps y Castelló, 2013; Dorrnoro, 2013; Dorrnoro y Luchetti, 2017; Pérez Guzmán, 2022; Zavala, 2009, 2011) nos permite reconocer que saber escribir académicamente, incluso en posgrado, no es un conocimiento individual ni adquirido precedentemente, sino una práctica social que es apropiada y reconstruida durante la participación en comunidades disciplinares que hacen usos singulares de la lectura y escritura (Wenger, 1998). Al respecto, Zavala (2011) señala que la literacidad es una forma de emplear la lectura y la escritura en un contexto particular, que posee reglas y lógicas propias, y también un modo de vincularse con otras personas mientras se emplean dichas prácticas para alcanzar finalidades específicas. Desde este posicionamiento el aprendizaje de la lectura y la escritura, y sus usos con propósitos singulares y situados, no es una apropiación que acontece espontáneamente, sino que requiere de instancias de socialización paulatina en la práctica, junto con expertos¹, tesisas y sus pares que conocen las dinámicas comunicativas y sentidos singulares de esos espacios de formación. A partir de esta consideración, en las últimas décadas se han desarrollado crecientemente diferentes propuestas pedagógico-didácticas, ya sea curriculares como extracurriculares, que buscan favorecer la apropiación de las prácticas discursivas propias de las comunidades disciplinares en las que se encuentran insertos los investigadores en formación (Chois Lenis *et al.*, 2020).

En este sentido, en el campo de la pedagogía del posgrado, las investigaciones relevan y analizan diferentes propuestas didácticas orientadas a acompañar las experiencias de escritura de tesisas: desde seminarios o talleres de escritura a cargo de docentes expertos (Arnoux *et al.*, 2004; Carlino, 2008; Delyser, 2003), y grupos de escritura (Aitchison y Lee, 2006; Colombo, 2013; Colombo y Carlino, 2015), hasta las acciones de los supervisores expertos (Basturkmen y East, 2010; Basturkmen *et al.*, 2014; Difabio de Anglat, 2011; Li y Seale, 2007). Un denominador transversal a esos estudios está dado por la *retroalimentación escrita* (en adelante, RE) en el proceso de enseñanza de la escritura en el posgrado (Álvarez y Difabio de Anglat, 2018; Caffarella y Barnett, 2000; Can y Walker, 2011; Tapia Ladino *et al.*, 2016).

Sin embargo, si bien en el contexto latinoamericano existen revisiones documentales referidas a la investigación de la escritura a nivel de posgrado y a su enseñanza (Chois Lenis y Jaramillo, 2016; Chois Lenis *et al.*, 2020), el estudio de la RE en este ámbito es un tópico que requiere mayor indagación. Así, el presente artículo busca presentar un estado del arte sobre la RE en el posgrado. Para ello, se relevarán y analizarán estudios en español que aborden la RE en la elaboración de producciones (e.g., tesis de posgrado) que comuniquen investigación en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas. Nos interesa responder los siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo se concibe la RE?

¹ Estamos a favor de formas de expresarse orientadas a la igualdad en torno a los géneros. Sin embargo, como no hay un acuerdo generalizado vinculado con alternativas más inclusivas de nombrarlos, emplearemos el tradicional masculino como genérico a los fines de hacer más fluida la lectura.

2. ¿Qué clasificaciones de RE se presentan?
3. ¿Cuál es la perspectiva de tesis y directores sobre la RE?
4. ¿Qué cambios operan en los textos y las prácticas de escritura a partir de las RE?

Metodología

El estudio es exploratorio y consistió en la búsqueda y relevamiento de artículos de investigación referidos a la RE en la elaboración de producciones (tesis, ponencias, etc.) que comuniquen investigación en el posgrado. Esta tarea fue desarrollada entre julio del 2021 y enero del 2022 y fueron consultadas cuatro bases de datos: Scielo, Dialnet, Doaj y Open Aire Explore. La elección de estos buscadores radica en que se trata de bases que permiten el acceso abierto y libre a artículos de calidad académica y científica actualizada, por lo que alcanzan gran difusión en contextos latinoamericanos donde no siempre hay acceso a base de datos o buscadores privativos. Esto posibilita la accesibilidad tanto a estudios confiables, como a información de alto impacto y masividad.

La consulta se realizó con una frecuencia mensual para evaluar la ocurrencia de nuevas publicaciones referidas al tema de interés. Como motores de búsqueda se seleccionaron un conjunto de veinte (20) combinaciones de palabras claves asociadas con la RE en el proceso de escritura de géneros vinculados con el nivel de posgrado. Este relevamiento inicial arrojó como resultado un total de ciento sesenta (160) artículos, publicados entre el año 2000 y el 2021 inclusive. Cabe señalar que si bien la búsqueda por palabras clave permite orientar el rastreo e identificar las publicaciones que las contienen, no asegura efectivamente que su contenido se vincule específicamente con el tópico de estudio. En este sentido, tras este relevamiento inicial, el trabajo comprendió diferentes instancias. Inicialmente se leyeron los principales para textos de los artículos (título, resumen y referencias bibliográficas) y se excluyeron trabajos cuyos elementos paratextuales indicaron que los artículos no se ocupaban de la retroalimentación en el nivel buscado, lo cual permitió seleccionar 43 artículos.

Con posterioridad ambas investigadoras leyeron comprensivamente de manera completa y analizaron este conjunto de producciones teniendo en cuenta las preguntas planteadas para el estudio. Tras una discusión orientada a establecer consensos, identificaron 18 documentos que, si bien se referían a la retroalimentación escrita en el marco del proceso de producción de textos de investigación, lo hacían en relación a diferentes dimensiones (por ejemplo, relaciones académicas o voz autoral) que resultaban los verdaderos tópicos de interés, por lo que ofrecían aportes muy escasos y sintéticos en torno al tema de nuestro estudio y los interrogantes formulados (Aguilar-Vargas *et al.* 2016; Calle-Arango, Ávila Reyes y Meneses, 2022; Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2016; Colombo, 2014a; Colombo, 2014b; Díaz Bernal, 2021; Difabio, 2012; Franco, 2016; Gómez Escalante, 2016; Gutiérrez Serrano, 2014; Jiménez Marata, 2021; Méndez-Rebolledo, Ojeda-Ramírez y Suriñach, 2018; Maldonado-Gallardo y Solís-Muñoz, 2021; Mendoza, 2018; Moreno Cardozo y Hernández Barbosa, 2014; Ochoa Sierra, 2017; Retamozo, 2014; Villabona Osorio, 2019). En relación con ello, se ajustaron los criterios para la inclusión y exclusión de las producciones. Así, se adoptó como criterio central que los artículos abordaran con suficiente desarrollo, ya sea como tema principal o secundario, la retroalimentación o *feedback* en la elaboración de producciones vinculadas con la construcción y difusión del conocimiento en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas. Asimismo, se seleccionaron documentos que pusieran de manifiesto procesos de investigación a nivel de posgrado y también experiencias o propuestas pedagógicas para promover la escritura y su enseñanza en dicho nivel. Respecto a este último punto, consideramos que al tratarse de una temática emergente podrían existir experiencias valiosas en las que se presentara la RE, aunque no

fueran producto de una investigación en sentido estricto. Finalmente, se seleccionaron publicaciones realizadas específicamente en el contexto hispanoamericano y escritas en idioma español².

Este proceso de selección fue realizado desde febrero a septiembre de 2022 y arrojó un total de veinticinco (25) producciones, publicados entre el año 2012 y el 2021 inclusive. A continuación, se realizó una primera sistematización (Tabla 1) en la que se buscó identificar algunas informaciones descriptivas vinculadas con los países en los que se desarrollan los estudios, la modalidad de las experiencias pedagógicas analizadas o documentadas en cada caso, los géneros discursivos trabajados, el grupo de participantes involucrados en las dinámicas de RE, entre otros, tal como se presenta en el siguiente cuadro:

Tabla 1

Sistematización de las producciones según país, contexto de estudio, géneros discursivos y participantes que retroalimentan.

Categoría	Descripción	Codificación	Conteo		
País	<i>Lugar en el que se llevó a cabo el estudio</i>	Argentina	12		
		Colombia	4		
		México	8		
		España	1		
Total			25		
Contexto del estudio	<i>Análisis de una propuesta pedagógica o de prácticas de escritura de participantes del estudio o experiencia</i>	Propuestas pedagógico-didácticas	Taller virtual de escritura de tesis	4	11
			Taller presencial de escritura de tesis	3	
			Seminario semipresencial de escritura de textos académicos	1	
			Grupo virtual de escritura académica y científica	3	
		Prácticas de escritura de participantes (sin propuesta pedagógica)	14		
Total			25		
Géneros discursivos	<i>Tipos de textos que reciben RE en el estudio realizado</i>	Artículo científico	1		
		Capítulo de tesis de posgrado	13		
		Ensayo académico	1		
		Monografía	1		
		Proyecto de tesis	2		
		Varios géneros involucrados en el estudio	3		
		No se especifica	4		
Total			25		
Participantes que proveen RE	<i>Actores que leen y comentan producciones en el marco de la propuesta o experiencia</i>	Docentes responsables de propuesta	11		
		Responsables a cargo de dirección o supervisión de tesis	3		
		Expertos diferentes a docentes y directores	1		
		Pares tesistas	3		
		Pares tesistas y docentes responsables	7		
Total			25		

Fuente: elaboración propia

² Actualmente se encuentra en desarrollo un nuevo relevamiento de producciones comunicadas en idioma inglés sobre el mismo tópico de indagación del presente artículo.

Como se observa en la tabla, en este primer análisis encontramos que la mayoría de las experiencias se desarrollaron: 1) en Argentina, 2) con estudiantes de maestría y doctorado del campo de las Ciencias Humanas y Sociales, 3) mediante la modalidad de seminario o taller, ya sea presencial o virtual, o con foco directamente en las prácticas escriturarias 4) focalizados en la escritura de capítulos de tesis de posgrado, y 5) en las que expertos (docentes del curso o directores) y pares proveen RE en el marco de la propuesta o experiencia documentada y analizada.

En un segundo momento, como parte del procedimiento analítico, ambas investigadoras analizamos los documentos de forma recursiva e inductiva, con el apoyo de los interrogantes orientadores del estudio que fueron planteados en la introducción. En ese proceso emergieron diferentes aspectos conceptuales que, en caso que fuera pertinente, han sido agrupados y vinculados con nociones derivadas de la bibliografía especializada. A continuación, contrastamos el trabajo realizado por cada una a fin de identificar coincidencias y hallazgos singulares. Finalmente, elaboramos una sola sistematización analítica corolario de este procesamiento. En el siguiente apartado presentaremos algunos de los principales hallazgos.

Análisis y discusión de resultados

Las concepciones acerca de la RE

El estudio de las producciones relevadas permitió identificar que en veintidós comunicaciones se presentan, con mayor o menor nivel de explicitación, definiciones o características de la RE, mientras que en tres documentos se alude de manera general a las retroalimentaciones, pero sin describir sus particularidades. Una primera consideración transversal a estas producciones es la conceptualización de RE como una práctica involucrada en la enseñanza de la escritura en el nivel de posgrado que se desarrolla, en general, en el marco de propuestas pedagógico-didácticas, ya sea curriculares (Arias y Gómez, 2019; Bosio, 2018; Chois-Lenis *et al.*, 2020; Cruz Martínez, 2015; Espino Datsira, 2015; Padilla, 2019) como extracurriculares (Alvarez y Difabio de Anglat, 2018, 2019; Difabio de Anglat y Alvarez, 2017, 2020; Colombo y Alvarez, 2021; Colombo, 2013, 2017; Colombo, Bruno y Silva, 2020; Cruz Martínez, 2014; Espino, 2015; Márquez Guzmán y Gómez Zermeño, 2018; Moreno Mosquera, 2020; Torres-Frías *et al.*, 2017), orientadas a la escritura de géneros vinculados con la construcción y difusión del conocimiento en dicho nivel, y en los que intervienen expertos, tesistas y sus pares.

A partir de esta constatación inicial, agrupamos las producciones en función de algunas dimensiones identificadas relacionadas con la RE, tales como: los sentidos asociados y las variables que la condicionan, el lugar de la RE en la formación de la escritura a nivel de posgrado y su papel en el aprendizaje de las tareas de investigación.

Con respecto a los sentidos o definiciones de la RE, encontramos los trabajos de Alvarez y Difabio de Anglat (2018, 2019), Difabio de Anglat y Alvarez (2017, 2020) y Padilla, (2019) quienes conciben a la RE como una práctica de revisión para promover el aprendizaje colaborativo que se desarrolla entre tutores y-o expertos, tesistas y sus pares, mediante comentarios escritos insertos en los borradores o avances de tesis, y desarrollados en posteriores sesiones de discusión, sea presenciales o mediadas por tecnologías (de forma sincrónica o asincrónica). Como se ha mencionado, la revisión colaborativa puede ser de forma simétrica (entre pares escritores y pares revisores), asimétrica (entre expertos/docentes y tesistas) o mixta (en interacciones entre expertos, tesistas y sus pares). Estos artículos ponen el acento en concebir a los comentarios escritos (RE) como mensajes que dan cuenta del diálogo que se va estableciendo entre quien lee con el autor del texto, y que luego son promotores de intercambios en las sesiones de trabajo aludidas. En este mismo sentido, Ochoa-Sierra y Moreno Mosquera (2019) conciben a la RE como una pedagogía para el

aprendizaje de la escritura disciplinar, en la que se promueven instancias de interacción e intercambio entre pares tesistas en grupos pequeños, articulados con momentos de intercambio con directores o expertos, en torno al análisis y reformulación de producciones escritas que debe construir un grupo de estudiantes en el marco de su formación de posgrado.

En línea con ello, algunos trabajos focalizan en la RE de expertos. Así entonces, Bosio (2018) la define como un “género discursivo secundario”, que posee diferentes formatos y que cumple la función de orientar al escritor en el proceso de escritura, a fin de adaptar el texto a las pautas de la comunidad disciplinar en la que se inserta el investigador. Asimismo, en tanto instrucciones, permiten al estudiantado dar saltos críticos en su producción. Ochoa-Sierra y Moreno Mosquera (2019) señalan que la RE promueve procesos de autorregulación y autonomía intelectual que permiten que el estudiante pueda desarrollarse como un investigador eficaz. En esta línea, definen al comentario escrito como un texto, es decir, una unidad lingüística alrededor de la que se establece una comunicación entre un emisor (director) y un receptor (tesista) cuya finalidad es orientar, instruir, formular preguntas que promuevan modificaciones en el escrito que está en proceso de construcción. En este mismo sentido, y enfatizando en la dimensión dialógica, González de la Torre y Jiménez Mora (2021) introducen el concepto “interlocución asistida” para referir a las instancias de interacción oral a partir de RE realizadas a avances elaborados por tesistas, y señalan la importancia de su abordaje en sesiones de trabajo con los investigadores en formación, en tanto habilitan el surgimiento de nuevas preguntas o problemas en la escritura y en el proceso de investigación. Para los autores, este tipo de interacción supone una práctica formativa interactiva entre tutor y tesista que implica una instancia de mediación en la zona de desarrollo próximo del estudiante.

Si bien hay acuerdo acerca de que la RE provista por pares y expertos redundan positivamente en la escritura, en ocasiones puede obstaculizar los procesos de aprendizaje. Asimismo, dichos estudios también invitan a considerar otras variables a la hora de evaluar los efectos de la RE. Así, Ochoa-Sierra y Moreno Mosquera (2019) señalan que no todas las RE son promotoras de dinámicas de revisión, reformulación y aprendizaje y, si no instruyen, orientan y son respetuosas con sus destinatarios respecto a las formas de abordar las dificultades presentes en el texto en ocasiones pueden desalentar a tesistas. Asimismo, Arias y Gómez (2019) señalan que el estudiantado no siempre entiende los comentarios con el mismo significado con que sus tutores los formulan. Por ello, sostienen la importancia de trabajar con docentes las cuestiones conceptuales y lingüísticas presentes en las instrucciones que proveen. Por su parte, Álvarez y Difabio de Anglat (2018) agregan que para que la RE de expertos promueva aprendizajes debe contener una apreciación del trabajo del estudiante y una explicación de los criterios empleados para esa ponderación, así como una acción del alumno basada en lo que ha aprendido. Sólo a partir de estos componentes es posible orientar la retroalimentación a la ejecución futura, es decir, a su disposición para actuar sobre la información recibida y emplearla para modificar el texto (*feedforward*).

Otras comunicaciones refieren a las dimensiones que condicionan la RE. Padilla (2016) plantea que son fundamentales, respecto de la RE, las trayectorias de estudiantes, y sus experiencias de escritura previas a la producción de la tesis. Difabio de Anglat y Álvarez (2020) señalan, además, la necesidad de considerar el grado de reflexión que posee el grupo de participantes sobre la escritura en su dimensión epistémica, es decir, el perfil del escritor. Por último, Rodríguez-Hernández y Leal-Vera (2017) advierten sobre la importancia de trabajar sobre la RE curricularmente y de forma horizontal y no sólo de forma individual entre tutor-tesista al momento de la escritura de la tesis de posgrado. En este sentido, consideran que estudiantes sin experiencia en la práctica de recibir y proveer RE poseen graves dificultades a la hora de escribir sus tesis, por lo que invitan a pensar en la necesidad de implementar dispositivos de acompañamiento o espacios sistemáticos a lo largo de las

carreras en las que se implementan dinámicas de revisión colaborativa entre expertos, tesis y sus pares.

En torno al papel de la RE en la formación en las prácticas de escritura del nivel de posgrado, Alvarez y Difabio de Anglat (2019) y Difabio de Anglat y Alvarez (2017, 2020) advierten que las propuestas en las que se promueven RE entre pares y con expertos permiten la reflexión sobre el género a elaborar (como la tesis de posgrado), así como también el trabajo sobre la dimensión epistémica de la escritura, es decir, como una herramienta intrínseca de la construcción y difusión del conocimiento científico-académico. En estos estudios se señala que el trabajo en grupos de pares, y las RE que se proveen en su marco, permite desarrollar una mirada crítica sobre los escritos que favorece un diálogo entre autor y revisores, en vistas a la reformulación del texto elaborado. Las especialistas señalan que la RE provista por el docente en el proceso de producción conceptual-lingüística del estudiantado promueve una reflexión más activa del grupo en relación no sólo con la escritura de la tesis de posgrado, sino también con la construcción de conocimiento en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales. En esta línea, Martín Torres (2012) plantea la importancia de la participación y acompañamiento del comité asesor de maestría en la lectura de las tesis. Este comité actúa como “lectores prueba” que proveen RE en forma de comentarios, sugerencias y observaciones que son abordadas en sesiones de trabajo junto con el director y tesis, lo cual contribuye a superar las dificultades en el proceso de escritura.

Sobre el papel de la RE en el aprendizaje de las tareas de investigación, Torres-Frías *et al.* (2018) abordan el papel del lector experto y las intervenciones que realizan en forma de “reportes escritos” sobre los avances de investigación que elaboran doctorandos que se encuentran en proceso de escritura de sus tesis. Según los especialistas, dichos reportes constituyen “mediaciones pedagógicas para formar en investigación”, y también “mediaciones discursivas” en términos de mensajes que proveen pistas y orientaciones respecto al proceso de apropiación de un *habitus* y capital científico para el desarrollo y formación como investigadores. Asimismo, en torno a los grupos de escritura, Colombo (2013, 2017) y Colombo, Bruno y Silva (2020) destacan que estos grupos funcionan como espacios de intimidad que habilitan momentos para compartir y expresar las emociones vinculadas con el proceso de escritura y la formación en investigación tales como inseguridades, miedos y soledad. En línea con las autoras, Márquez Guzmán y Gómez Zermeño (2018) señalan que la retroalimentación es una práctica sustantiva en el funcionamiento de los grupos de escritura, que hace a la socialización en comunidades de práctica ya que diferentes participantes comparten necesidades y dudas comunes, proveen retroalimentación constructiva, se apoyan mutuamente para mejorar su escritura y aprender quehaceres vinculados con la formación en investigación, lo que redundará positivamente en la formación individual, profesional y escritural.

Las categorías o clasificaciones de RE

El análisis del corpus ha permitido reconocer que en cinco estudios comunicados se plantean tipologías, es decir, clases de retroalimentación según criterios diversos. Tres estudios Alvarez y Difabio de Anglat, 2018, 2019; Difabio de Anglat y Alvarez, 2020) explicitan una categorización compartida en una iniciativa pedagógica a fin de que el grupo de participantes revisen textos académicos. Además, en cinco trabajos, se plantean tipologías asociadas a un procedimiento de la investigación científica (Alvarez y Difabio de Anglat, 2018, 2019; Difabio de Anglat y Alvarez, 2020; Ochoa Sierra y Moreno Mosquera, 2019; Torres-Frías *et al.*, 2018). A continuación, nos ocupamos de estas tipologías.

Por un lado, en el marco de una iniciativa pedagógica completamente virtual orientada a la revisión de capítulos de tesis escritos por tesis, Alvarez y Difabio de Anglat (2018, 2019) y Difabio de Anglat y Alvarez (2020), docentes responsables de la propuesta,

comparten con distintos participantes una serie de categorías a fin de que ellos revisen los capítulos. Siguiendo a Kumar y Stracke (2007), plantean intervenir a partir de RE en el texto (señalamientos puntuales sobre párrafos, oraciones o frases) con la funcionalidad comentarios en los capítulos compartidos en documentos de Google Drive y RE global (reflexiones generales sobre el escrito) en foros de Moodle abiertos especialmente con este fin. A su vez, plantean tipos de retroalimentación según los tres modelos de producción textual establecidos por Cubo, Puiatti y Lacon (2011): el de situación comunicativa remite a participantes de la interacción y su contexto, a propósitos, expectativas y conocimientos del autor y de la posible audiencia; el del evento, al contenido del texto (componentes de la investigación comunicada); y el textual, a las estrategias de formulación escrita de los significados que se busca comunicar. En función de estos modelos, las autoras establecen una progresión a lo largo de tres semanas: en la primera semana, se realizarán comentarios sobre los dos primeros modelos, en la segunda sobre los movimientos y pasos del tercer modelo; en la tercera sobre los aspectos lingüísticos. De acuerdo con la descripción anterior, es posible identificar una relación entre los tipos de comentarios y el diseño de los aspectos tecnológicos y pedagógicos de la propuesta de enseñanza.

Por otra parte, cinco trabajos presentan tipologías como instrumentos fundamentales de procesamiento científico de los datos. Cuatro de ellos proponen las clasificaciones como base del examen de los datos Álvarez y Difabio de Anglat (2018, 2019) y Difabio de Anglat y Álvarez (2020) distinguen el foco o eje temático de los comentarios escritos analizados diferenciando si remiten al modelo de situación comunicativa, al del evento o al textual. Asimismo, siguiendo a Basturkmen *et al.* (2014), consideran la función pragmática de los comentarios y distinguen los referenciales, los directivos y los apreciativos. También ponderan si la retroalimentación alude a un fragmento puntual del escrito y a sus componentes oracionales (por ejemplo, una coma en una oración) o si, en cambio, apunta a una dimensión general del escrito (por ejemplo, el uso de coma en el texto). Finalmente, identifican si se realiza una observación presentando fundamentos, a partir de bibliografía especializada u otro tipo de argumentos.

De manera similar, Ochoa Sierra y Moreno Mosquera (2019) construyen una categorización de comentarios escritos basada en los niveles pragmático, semántico y sintáctico-textual. En relación con el nivel pragmático, tal como Álvarez y Difabio de Anglat (2018, 2019) y Difabio de Anglat y Álvarez (2020), agrupan los comentarios por la función del lenguaje que cumplen y el tono que emplean. Con respecto al nivel semántico, distinguen el comentario en función del tipo de contenido (macroestructura), las ideas e información que aporta, distinguiendo si se refiere al marco teórico y metodológico, al estado de la cuestión u otro componente. También analizan, al igual que en el caso de Álvarez y Difabio de Anglat (2018, 2019) y Difabio de Anglat y Álvarez (2020), si el comentario presenta (o no) argumentos que justifiquen la observación. A nivel sintáctico-textual, el análisis se centra en la cohesión (si se trata de un comentario cohesivo o no) y la longitud (si es corto, mediano o largo).

Como podemos observar, las tipologías que se plantean en los trabajos como instrumentos para el análisis comparten criterios prácticos, temáticos y textuales con los que categorizan las RE.

Una aproximación diferente construye el estudio de Torres-Frías *et al.* (2018), quienes analizan 100 reportes escritos realizados por 9 lectores académicos de tres doctorados en educación. El procedimiento analítico se basa en análisis de contenido y arroja como resultado diversas categorías que exceden los aspectos puramente textuales de la tesis para abarcar desempeño y saberes de tesistas necesarios en el campo científico: disciplina, seriedad y compromiso en la formación doctoral, aporte al nuevo conocimiento que se requiere en una tesis de doctorado, rasgos del investigador o investigadora en este nivel

formativo, escritura académica y uso pertinente del lenguaje, papel de la revisión de la bibliografía, delimitación del objeto de investigación, problematización, cuestionamiento y mirada crítica, articulación o visión integral de las tareas requeridas en la investigación científica, conocimiento de los métodos, función de los contextos de investigación, involucramiento personal con el objeto, vigilancia epistemológica, necesidad de afirmaciones con sustento. De esta manera, los autores concluyen que las intervenciones pedagógicas de los lectores brindan formación en investigación en un sentido amplio, no solamente en la escritura de posgrado.

Las representaciones sobre la RE

En seis comunicaciones se abordan, mediante entrevistas, cuestiones o encuestas, las percepciones de diferentes participantes respecto a las retroalimentaciones recibidas en el marco de propuestas pedagógicas y/o didácticas destinadas a la escritura de producciones académicas del área de posgrado.

Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo (2015) resaltan, entre las valoraciones de estudiantes, la relevancia de las dinámicas de RE entre pares y con expertos como una estrategia imprescindible en el proceso de formación de tesis de posgrado. Asimismo, Colombo (2017), Colombo y Álvarez (2021) y Colombo, Bruno y Silva (2020) destacan que el estudiantado pondera el lugar de los pares que actúan como “lectores prueba” (Colombo, 2017) de las producciones que se comparten y son objeto de revisión en el marco de dichos grupos. Entre los aspectos valorados se señalan la importancia de trabajar con textos auténticos y en proceso de construcción (versiones o borradores) que se modifican a partir de las RE recibidas en las dinámicas grupales, las instancias de intercambio y diálogo a partir de las producciones, y los comentarios realizados por los pares que, lejos de “corregir” en un sentido tradicional, consisten en señalamientos y preguntas que orientan al escritor en la búsqueda de soluciones en su texto. También valoran el contexto de trabajo apoyado en la empatía y confianza que son resultado de una propuesta que tiende a la horizontalidad de los vínculos, lo que posibilita el ensayo, la prueba y el error. En los estudios, se señala también que, en la medida en que las problemáticas de escritura son compartidas en un ámbito de confianza entre pares en formación, se promueven reflexiones que trascienden las cuestiones genéricas (del texto a elaborar) y aquellas cuestiones del orden de la coherencia y cohesión textual, y que conducen a intercambios vinculados con la apropiación de las normas implicadas en la construcción de conocimiento en las disciplinas de referencia, así como también la identificación de las tareas implicadas en el oficio de investigador.

Según Moreno Mosquera (2020), el estudiantado califica positivamente la tarea del tutor del Centro de escritura ya que el texto mejora en relación a dimensiones tales como la estructura genérica, la configuración de su voz como autores, la citación, la gramática, la ortografía, la coherencia del escrito entre otros aspectos. Asimismo, advierten la relevancia del acompañamiento por parte de expertos distintos al director de tesis pueden profundizar y mejorar su escrito con ayuda de un especialista formado para la revisión de aspectos textuales y de contenido.

También Hernández *et al.* (2016) muestran que diferentes estudiantes de posgrado están satisfechos con la tutoría que recibieron de parte de sus directores de tesis, en tanto advierten una adecuada conexión emocional, retroalimentación, motivación y palabras de aliento de parte de los tutores. Sin embargo, indican que la falta de voluntad del estudiantado para continuar con la exhaustividad y rigurosidad del trabajo de tesis es un elemento que ha provocado que un porcentaje de ellos no hayan obtenido el grado. En este sentido, se señala como una conclusión del estudio que la RE es importante a lo largo del proceso, pero debe proponerse junto con otras estrategias de intervención, como el seguimiento de las

trayectorias académicas y la implementación de talleres de tesis, entre otros, para asegurar la culminación de los programas de formación.

Los cambios que operan en los textos y en las prácticas de escritura a partir de la RE

Sólo tres artículos analizan las modificaciones en los textos y en las prácticas de escritura que ocurren en instancias en las que se proveen RE, en general en el marco de diversas propuestas pedagógico-didácticas orientadas a la enseñanza de la escritura de géneros del ámbito del posgrado.

Álvarez y Difabio de Anglat (2018) analizan la RE del experto en el marco de un taller virtual de escritura de tesis y los cambios que realizan diferentes participantes en sus producciones. También se analiza, luego de la implementación de una instancia diagnóstica, la disposición del estudiante para actuar sobre la información recibida y emplear dicha información para modificar su propio texto (*feedforward*). Las especialistas señalan que el cambio más realizado es reformular fragmentos del escrito, hecho que se corresponde con la preeminencia de retroalimentaciones de expertos con función referencial, es decir, aquellas en las que se sugiere la corrección o se ofrece una reformulación. Se desprende de estas constataciones que el grupo de estudiantes predominantemente acepta las reformulaciones propuestas por docentes. Sobre el perfil de cada alumno respecto de su disposición al *feedforward* se identifica una correlación con el índice de cambios en su documento final. Para modificar esta asociación es necesario implementar un seguimiento más activo y, en especial, diseñado en el caso de estudiantes con bajas puntuaciones en el diagnóstico.

En línea con lo anterior, Bosio (2018), en el marco de un taller de doctorado orientado a la escritura de ensayos académicos, analiza las intervenciones docentes implementadas a la hora de solicitar la elaboración de diferentes versiones de dichos ensayos, las RE provistas por el grupo de docentes responsables en ese proceso y las valoraciones sistematizadas por estos últimos en las planillas de evaluación del curso. Entre las conclusiones, la autora señala que a partir del proceso de intervención en la elaboración de las diferentes versiones del ensayo se constata una mejora tanto en el porcentaje de aprobación, como así también en la calidad de los escritos de una versión a otra. En línea con estos resultados, la especialista propone tres acciones posibles para promover mejoras en la enseñanza de la escritura: por un lado, modelizar el proceso de elaboración del género; en segundo lugar, sostener de manera consistente una evaluación horizontal a lo largo del proceso; y finalmente proveer instancias de discusión, reflexión y reescritura tanto en forma presencial en el taller, como a distancia en el envío y reenvío de las distintas versiones.

Por último, Valente (2016) aborda el proceso de escritura de monografías bibliográficas llevado a cabo en un taller de escritura académica de una maestría en Ciencias Sociales y Humanas. En este proceso se tipifican las tendencias observadas en las versiones iniciales del apartado “introducción”. Para ello, se consideran cuestiones conceptuales y enunciativas que resultan centrales respecto del género: la definición del tema, los niveles de conceptualización, la construcción de su orientación argumentativa global y la construcción del *ethos*. Se concluye que las reescrituras y las orientaciones asociadas a ellas, son instancias fundamentales para resolver las dificultades específicas asociadas con las dimensiones consignadas.

Conclusiones

A partir del relevamiento y análisis realizado en este trabajo, identificamos algunos aspectos fundamentales de la RE en la escritura de textos vinculados con la construcción y difusión del conocimiento científico-académico en el nivel de posgrado.

Primeramente, una recurrencia transversal identificada en las comunicaciones es la conceptualización de la RE como una práctica involucrada en la enseñanza de la escritura en

el nivel de posgrado, asociada con dinámicas participativas y de aprendizaje colaborativo que se desarrollan en propuestas pedagógico-didácticas diversas, ya sea curriculares como extracurriculares, orientadas a la escritura de géneros vinculados con la construcción y difusión del conocimiento en dicho nivel. Concretamente, la RE es entendida como una práctica formativa e interactiva en la que se proveen orientaciones en forma de comentarios, señalamientos o devoluciones a la producción elaborada por un tesista o participante, en contextos de formación diseñados para andamiar los procesos de reflexión y escritura de géneros del ámbito del posgrado y en los que intervienen expertos, tesistas y sus pares.

Las comunicaciones resaltan que la RE es un tipo de instrucción que impacta significativamente tanto en el aprendizaje del proceso de escritura en el ámbito de la formación de posgrado, como también en la reflexión y formación epistemológica y disciplinar como investigador en un campo de conocimiento específico. Se destaca que esto no ocurre espontáneamente ni de forma mecánica, sino que se requieren de contextos específicos y de diseños didácticos orientados a trabajar sobre la dimensión epistémica de la escritura, a enseñar las dimensiones involucradas en la escritura de investigación, a la reflexión crítica sobre el escrito propio y ajeno, y a la reflexión meta-cognitiva involucrada en los procesos de revisión y reformulación, entre otros aspectos.

Asimismo, las comunicaciones señalan que no toda RE es promotora de aprendizajes *per se*, por lo que es necesario analizar el lenguaje empleado, la consideración de los destinatarios, el contenido y modalidad puestos en juego en las RE y su tratamiento posterior en sesiones de trabajo junto con participantes/tesistas. Esto pone de relieve la necesidad de trabajar y reflexionar didácticamente sobre la RE con los mismos expertos o docentes que la provee, a fin de que promueva procesos significativos en torno a la reflexión sobre la escritura en su sentido epistémico, las reglas involucradas en la construcción y divulgación del conocimiento en cada campo disciplinar y las tareas implicadas en la formación de estudiantes e investigadores.

Además, en los estudios documentados se invita a pensar las implicancias de la RE en el interjuego con otras variables, tales como las trayectorias escriturales de participantes de la investigación y los perfiles de escritor, ya que ambas tendrían una incidencia fundamental tanto en la elaboración de los géneros vinculados con la construcción y difusión del conocimiento científico-académico, como así también en el efecto de las propuestas pedagógico-didácticas en las que se inscriben dinámicas interactivas de RE. Asimismo, otra variable a considerar para un análisis crítico de la RE es la inmersión prolongada de estudiantes en experiencias de RE colaborativas, sostenidas de manera transversal a lo largo de los planes o recorridos formativos a nivel de posgrado.

En relación a las categorías o clasificaciones asociadas a la RE, como se adelantó, hay tipologías que se proponen para la revisión de los textos, que promueven miradas específicas para la lectura y la reflexión, y otras que utilizan los investigadores para el análisis de las retroalimentaciones compartidas en iniciativas pedagógicas. En relación con estas últimas, suelen delimitarse previamente a los análisis destacando foco o tema, función pragmática, grado de interactividad y fundamentación, y, en menor medida, las clasificaciones surgen del propio análisis. Notamos que este último tipo de clasificación abarca más dimensiones que las primeras, incluyendo no solamente tipos de RE asociadas a aspectos lingüísticos y textuales, sino también otro tipo de devoluciones relativas a la formación del investigador en su propia disciplina.

En vinculación con las percepciones o representaciones de diferentes participantes en torno a la RE, estudiantes de posgrado valoran positivamente esta práctica en el marco de propuestas pedagógicas y/o didácticas destinadas a la escritura de producciones académicas del área de posgrado. Asimismo, consideran que los contextos de empatía y confianza en los que interactúan tesistas y pares, permiten mejorar la textualización de los escritos, la

apropiación de las normas implicadas en la construcción de conocimiento y las tareas propias en las disciplinas de referencia. Estas miradas de diferentes tesis están estrechamente vinculadas con las propias conceptualizaciones acerca de la RE que la entienden como práctica de formación que excede lo puramente lingüístico, para abarcar dimensiones de la formación como investigador.

Finalmente, en torno a los cambios textuales y escriturales ocurridos a partir de RE, el relevamiento desarrollado permitió constatar la escasez de comunicaciones asociadas con este tópico. Esta situación nos permite poner de manifiesto dos cuestiones: primeramente, la necesidad de profundizar y socializar las investigaciones que aborden concretamente las transformaciones en la materialidad textual y en las prácticas escriturales de tesis, a partir de las intervenciones (RE) de pares o expertos en el proceso de elaboración de géneros propios del ámbito del posgrado; en segundo lugar, la importancia de diseñar propuestas didácticas articuladas con los hallazgos de dichas investigaciones, a fin de mejorar los dispositivos de enseñanza de la escritura en dicho nivel.



Humanos y algo más, Acrílico y tinta sobre papel. **Ana Maria Martin**

Referencias bibliográficas

Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, 10(1), 8-23. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n1.996>

Alvarez, G. y Difabio, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, 11(2), 40-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1540>

Aguilar-Vargas, E., Rodríguez-Castellanos, A., Baeza, L., y Méndez, N. (2016). La retroalimentación constructiva en el desarrollo de habilidades comunicativas escritas e investigativas en dos generaciones de alumnos de medicina en Yucatán, México. *Anales de la Facultad de Medicina*, 77(2), 137-142. <https://dx.doi.org/10.15381/anales.v77i2.11818>

Aitchison, C. (2020). Writing groups, writing retreats, boot camps and other social writing events for doctoral students. En S. Carter, C. Guerin, y C. Aitchison (eds.), *Doctoral writing: Practices, processes and pleasures* (pp. 52-60). Springer.

Aitchison, C., & Lee, A. (2006). Research writing: Problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278. <https://doi.org/10.1080/13562510600680574>

- Arias, M., y Gómez, P. (2019). Realimentación y comentarios escritos de tutores: ¿Cómo los entienden los profesores de matemáticas en formación? *REDIMAT – Journal of Research in Mathematics Education*, 8(1), 30-52. <https://doi.org/10.17583/redimat.2019.2847>
- Arnoux, E., Borsinger de Montemayor, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/169>
- Barragán Solís, A. (2019). Los profesores de excelencia comparten sus conocimientos a través de la retroalimentación con sus alumnos de Comunicación y Periodismo. *Praxis sociológica*, (24), 137-153.
- Basturkmen, H. & East, M. (2010). The Focus of Supervisor Written Feedback to Thesis/Dissertation Students. *International Journal of English Studies*, 10(2), 79-99. <https://doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119201>
- Basturkmen, H., East, M. y Bitchener, J. (2014). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socializing students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 432-445.
- Bosio, I. (2018). ¿Podemos mejorar la calidad de la escritura en el posgrado? Algunas respuestas a partir de un proceso de investigación-acción. *Revista Brasileira De Linguística Aplicada*, 18(4), 737-769. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812959>
- Brooks-Gillies, E. G., Garcia, S., Hyon Kim, K., Manthey, & Smith, T. G. (eds.) (2020) *Graduate writing across the disciplines: Identifying, teaching, and supporting*. The WAC Clearinghouse and University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/ATD-B.2020.0407.2.08>
- Calle-Arango, L., Ávila Reyes, N., y Meneses, A. (2022). “Es un poco cobarde mi tipo de escritura”: formas de citación y negociaciones identitarias de doctorantes en Educación. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, 37(3). <https://doi.org/10.1590/1678-460x202153355>
- Caffarella, R. & Barnett, B. (2000). Teaching Doctoral Students to Become Scholarly Writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 39-52. <https://doi.org/10.1080/030750700116000>
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Can, G. & Walker, A. (2011). A Model for Doctoral Students' Perceptions and Attitudes Toward Written Feedback for Academic Writing. *Research in Higher Education*, 52, 508-536.
- Carlino, P. (2008, del 18 al 19 de septiembre). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento [conferencia plenaria]. *Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*, Bogotá, Colombia.
- Castro Azuara, M., y Sánchez Camargo, M. (2016). La formación de investigadores en el área de humanidades: Los retos de la construcción de la voz autoral en la escritura de la tesis de doctorado. *Revista Signos*, 49(Supl. 1), 30-51. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400003>
- Chois Lenis, P., Guerrero Jiménez, H. y Brambila Limón, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a09>
- Chois Lenis, P. M., & Jaramillo Echeverri, L. G. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4622>
- Chois-Lenis, P., Arenas-Hernández, K., Aguilar-Arias, A. y Mosquera-Becerra, J. (2020). Apoyar la escritura del proyecto de tesis en salud. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 39-58. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.aept>

- Colombo, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, 1(15), 61-68. <https://doi.org/10.14409/au.v1i15.4368>
- Colombo, L. (2014a). Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(2), 81-96.
- Colombo, L. (2014b). Una secuencia didáctica orientada a la revisión de la bibliografía. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, (7), 1-13.
- Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Jornaler@s*, 3(8), 154-164. http://www.fhycs.unju.edu.ar/documents/publicaciones/revistas/jornales3/012-Art_Colombo.pdf
- Colombo, L. y Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: Una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje*, 43(1), 13-34. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v43i1.4993>
- Colombo, L., Bruno, D. y Silva, V. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis educativa*, 24(3), 1-13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240310>
- Colombo, L. y Alvarez, G. (2021). Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de la tesis a nivel de posgrado. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>
- Cruz Martínez, A. G. (2014). La atención de la escritura académica en el posgrado: una experiencia en la UPN. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9), 51 - 59. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i9.596
- Cubo, L., Puiatti, H. y Lacon, N. (Eds.). (2011). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Comunic-arte.
- Delyser, D. (2003). Teaching graduate students to write: a seminar for thesis and dissertation writers. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 169–181. <https://doi.org/10.1080/03098260305676>
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la Tesis doctoral en Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n50/v16n50a12.pdf>
- Difabio de Anglat, H. y Álvarez, G. (2017). Alfabetización Académica en Entornos Virtuales: Estrategias para la Promoción de la Escritura de la Tesis de Posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 97–120. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1066>
- Difabio de Anglat, H. y Álvarez, G. (2020). Perfil del estudiante y desempeño en actividades virtuales de retroalimentación entre pares en torno a capítulos de tesis de posgrado. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 26–43. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.03>
- Díaz Bernal, A. (2021). Concepción pedagógica para el desarrollo de la escritura de textos científicos en la formación de posgrado: una mirada integral desde el centro de estudios. *Revista de educación y pensamiento*, (27), 48-55.
- Difabio de Anglat, H. (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de Orientación Educativa*, (49), 37-53.
- Dorronzoro, M. (2013). Las prácticas de escritura en el contexto de la educación superior. *Polifonías. Revista de Educación*, 2(3), 85-99. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/4%20-%20Dorronzoro.pdf>
- Dorronzoro, M., y Luchetti, F. (2017). Dispositivos didácticos para la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en la universidad: algunos lineamientos para su elaboración. *Scripta*, 21(43), 105-126. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2017v21n43p105>

- Espino Datsira, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 959-976. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300012&lng=es&tlng=es
- Franco, J. (2016). Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (22), 151-175.
- Giraldo-Giraldo, C. (2020). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 173-192. <https://dx.doi.org/10.17227/rce.num80-9633>
- Gómez Escalante, E. (2016). Nuevas rutas de trabajo académico mediante el uso de herramientas digitales. *RAES: Revista Argentina de Educación Superior*, (12), 53-65.
- González de la Torre, Y. y Jiménez Mora, J. (2021). Interlocución asistida como apoyo para la enseñanza en el posgrado. *Voces De La Educación*, 6(11), 60-74. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/261>
- Gutiérrez Serrano, N. (2014). Producción de conocimiento y formación de investigadores. *Sinéctica*, (43), 01-16.
- Hernández, C., Jiménez, M., Guadarrama, E. y Rivera, A. (2016). La Percepción de la Motivación y Satisfacción de la Tutoría Recibida en Estudios de Posgrado. *Formación universitaria*, 9(2), 49-58. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000200006>
- Jiménez Marata, A. (2021). La ruta escritural de la ciencia. Criterios y experiencias en el posgrado. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1).
- Kumar, V. & Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470. <http://dx.doi.org/10.1080/13562510701415433>
- Li, S. & Seale, C. (2007). Managing Criticism in Ph.D. Supervision: A Qualitative Case Study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 511-526.
- Maldonado-Gallardo, A., y Solís-Muñoz, R. (2021). Modelo Didáctico Integrador como Piedra Angular en la Escritura. Científica. *Revista Docentes 2.0*, 11(1), 154-165. <https://doi.org/10.37843/rtd.v11i1.205>
- Márquez Guzmán, S. y Gómez-Zermeño, M. (2018). Grupo virtual de escritura académica. Una e-innovación para impulsar la publicación científica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 203-227. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100203&lng=es&tlng=es
- Martín Torres, G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 15, 69-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283123579004>
- Mattsson, J., Brandin, E. K., & Hult, A-K. (2020). Get a Room! How Writing Groups Aid the Development of Junior Academics' Writing Practice and Writer Identity. *Journal of Academic Writing*, 10(1), 59-74. <https://doi.org/10.18552/joaw.v10i1.602>
- Mendoza, A. (2018). La identificación de habilidades y estrategias de escritura de estudiantes de posgrado no hispanohablantes a través de entrevistas semiestructuradas. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(1), 85-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000100085>
- Méndez-Rebolledo, T. de J., Ojeda-Ramírez, M. M., y Suriñach, J. (2018). La valoración de egresados y empleadores sobre las competencias del posgrado y su relación con la producción académica. *RIIIT. Revista internacional de investigación e innovación tecnológica*, 6(33).

- Moreno Cardozo, S. M., y Hernández Barbosa, R. (2014). La escritura en un programa posgradual: mitos y realidades. Una experiencia transformadora. *Enunciación*, 19(2), 318–332. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a09>
- Moreno Mosquera, E. (2020) Las tutorías de escritura y su aporte al tesista de posgrado en el marco del Centro de Escritura (CE) de la Pontificia Universidad Javeriana. *DIDAC*, 75, 22-31. https://doi.org/10.48102/didac.2020..75_ENE-JUN.34
- Ochoa Sierra, L., y Cueva Lobelle, A. (2017). El bloqueo en el proceso de elaboración de una tesis de maestría: angustias y desazones percibidas por sus protagonistas. *Lenguaje*, 45(1), 61-87.
- Ochoa-Sierra, L. y Moreno-Mosquera, E. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 143-171. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-5725>
- Padilla, C. (2016). Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de postgrado: géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 165–196. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/813>
- Padilla, C. (2019). Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de Humanidades: Trayectorias previas, revisión colaborativa y perfiles de escritor. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(11), 86–115. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2000>
- Pérez Guzmán, J. (2022). Enfoque sociocultural del lenguaje: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo. *Enunciación*, 27(2), 186-199. <https://doi.org/10.14483/22486798.19166>
- Retamozo, M. (2014). Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral. *Ciencia, docencia y tecnología*, 15(48), 173-202. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6533/pr.6533.pdf
- Reyes Cruz, M. y Gutiérrez Arceo, J. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinéctica*, (45), 1-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000200011&lng=es&tlng=es
- Rodríguez Hernández, M., y García Valero, M. (2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *CPU-E, Revista De Investigación Educativa*, (20), 249-265.
- Rodríguez-Hernández, B. y Leal-Vera, R. (2017). La escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación básica. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (24), 224-239. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000100224&lng=es&tln g=es.
- Rodríguez Perón, J. (2019). Insuficiencias en la elaboración del marco teórico referencial de tesis doctorales en la investigación biomédica. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(4), 764-779.
- Tapia-Ladino, M., Arancibia, B. y Correa, R. (2016). Rol de los comentarios escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guía. *Universitas Psychologica*, 15 (4), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.rcec>
- Torres Frías, J. de la C., Moreno-Bayardo, M. G. y Jiménez-Mora, J. M. (2018). Aportes de lectores y lectoras de tesis doctoral como mediación pedagógica en la formación de personas investigadoras. *Revista Educación*, 42(1), 194–214. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22970>
- Valente, E. (2016). Reescritura, reflexión teórica y argumentación en el nivel de posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 135–164. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/812>
- Villabona Osorio, L. Y. (2019). Participación en prácticas de lectura y escritura de maestrías académicas o de investigación. *Signo y Pensamiento*, 38(75). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp38-75.pple>

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Paidós.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuaderno Comillas, 1*, 52-66.