

AUTOPERCEPCIÓN DE LAS(OS) PARTICIPANTES DE UN CÍRCULO DE ESCRITURA DE TESIS COMO ESCRITORAS(ES) DE INVESTIGACIÓN

LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE / KARINA PAOLA GARCÍA MEJÍA

Resumen:

En las últimas décadas ha proliferado la indagación sobre dispositivos didácticos de acompañamiento para la escritura en los posgrados. Entre estos se encuentran los círculos de escritura de tesis, basados en la revisión horizontal entre pares. Este estudio se propuso conocer el impacto en la autopercepción como escritoras(es) de investigación de ocho tesis que experimentaron la doble participación de autoras(es)-revisoras(es) en un círculo de este tipo. Su experiencia fue analizada cuantitativa y cualitativamente a través de sus repuestas a dos cuestionarios sobre las dimensiones de escritura académica. Las dimensiones con mayor impacto fueron la *revisión*, la *búsqueda de asistencia y apoyo de grupo*, y la concepción de la *escritura como elaboración*. Estas acciones son las más destacadas por quienes han reportado los beneficios de los círculos de escritura de tesis.

Abstract:

Recent decades have seen a proliferation of research on didactic techniques for graduate writing. One such technique is the thesis writing circle, based on peer reviews. The current study aimed to discover the impact of self-perceived research writing skills among eight thesis candidates participating as authors and reviewers in a thesis writing circle. Their experience was analyzed in a quantitative and qualitative manner through their responses to two questionnaires on the dimensions of academic writing. The dimensions of greatest impact were revision, search for assistance and group support, and writing as a process. These dimensions are mentioned most by those who have reported benefits from thesis writing circles.

Palabras clave: escritura; investigación; tesis; posgrado.

Keywords: writing; research; thesis; graduate education.

Luisa Josefina Alarcón Neve: profesora de la Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras. Circuito vial Fray Junípero Serra, s/n, antiguo aeropuerto, 76140, Querétaro, Querétaro, México. CE: lalarcon@uaq.mx / <https://orcid.org/0000-0002-1435-5684>

Karina Paola García Mejía: profesora de la Universidad Autónoma de Querétaro, Escuela de Bachilleres, Querétaro, Querétaro, México. CE: karina.paola.garcia@uaq.mx / <https://orcid.org/0000-0003-1519-6651>

Introducción

En las últimas décadas ha crecido la población estudiantil en posgrados de investigación, como resultado de políticas de apoyo económico a través de becas en programas universitarios de calidad en todo el mundo. Si bien este aumento de matrícula puede valorarse como positivo, trae aparejada la dificultad de atender la elaboración de las disertaciones escritas, conocidas como tesis de posgrado, lo que genera frustración tanto en las y los tesisistas¹ como en las y los directores de esos trabajos escritos (Álvarez y Colombo, 2021; Carter y Laurs, 2018; Ochoa Sierra y Cueva Lobelle, 2012). De acuerdo con Álvarez y Colombo (2021), los problemas de escritura se encuentran entre los principales factores que provocan que estudiantes de posgrado, a pesar de que concluyan sus cursos, no terminen sus trabajos de titulación, lo que se vuelve un reto para el desarrollo de la escritura de investigación en el ámbito académico (Mattsson, Brandin y Hult, 2020; Oluwole, Achadu, Asfour, Chakona *et al.*, 2018).

Ante esta problemática, diversos estudiosos se han dado a la tarea de entender cuál es la razón de las carencias en la escritura por parte de quienes llegan a esos niveles universitarios y lo que han encontrado es que las personas que acceden a estudios de posgrado de investigación inician un proceso de alfabetización en el que deben desarrollar un tipo de escritura diferente del que han aprendido en su formación académica previa (Aitchison y Lee, 2006; Álvarez y Difabio Anglat, 2017; Bazerman, 2019; Bitchener, 2018; Choisy y Jaramillo, 2016; Lovera Falcón y Uribe Gajardo, 2017; Torres Perdigón, 2017). En los programas de posgrado se exige una escritura de generación de conocimiento, es decir, se pasa de un modelo de composición escrita de *decir el conocimiento* a uno de composición para *transformar el conocimiento* (Paré, 2014: 24-25). La escritura de investigación es un proceso de compartir respuestas a preguntas científicas, junto con evidencias en las que se basan esas respuestas, además de las citas provenientes de fuentes teóricas y metodológicas en las que se sustentan, incorporando el propio razonamiento y brindando nuevas explicaciones (Bitchener, 2018).

El presente estudio se suma al desafío de encontrar mejores maneras de impulsar el desarrollo de la escritura de investigación en los programas de posgrado en Latinoamérica, en donde todavía es escasa la indagación sobre dispositivos pedagógicos de acompañamiento en la escritura de investiga-

ción, en general, y en la elaboración de las tesis de posgrado, en particular (Álvarez y Colombo, 2021; Navarro, 2017).

Entre las iniciativas que se han explorado para dicho acompañamiento en distintas partes del mundo se encuentran tanto talleres como grupos de escritura (Aitchison y Guerin, 2014; Álvarez y Colombo, 2021; Colombo y Álvarez, 2021; Colombo y Rodas, 2021; Guerin y Aitchison, 2018; Ings, 2014; Mattsson, Brandin y Hult, 2020; Oluwole *et al.*, 2018), en los que es fundamental compartir la producción escrita entre pares. Esta colaboración genera un andamiaje (Maher, 2014; Oluwole *et al.*, 2018), donde la revisión y comentarios que escritores novatos pueden brindarse entre sí resultan de gran utilidad, no solo por lo que pueden descubrir, desde una perspectiva horizontal, sobre su propia escritura (Álvarez y Colombo, 2021), sino por la empatía y solidaridad que se logra al construir una comunidad de apoyo como la que se teje en esos dispositivos de acompañamiento de la escritura académica (Álvarez y Difabio de Anglat, 2019; Ings, 2014; Mattsson, Brandin y Hult, 2020).

Dentro de la variedad de grupos de escritura que existen (Colombo y Álvarez, 2021; Colombo y Carlino, 2015), se encuentran los *círculos de escritura de tesis* (Aitchison y Guerin, 2014; Aitchison y Lee, 2006; Guerin y Aitchison, 2018; Ings, 2014), en los que estudiantes de posgrado se reúnen para apoyarse en la redacción de los capítulos que conforman su trabajo de disertación sobre el proyecto de investigación que llevan a cabo para la aprobación de su posgrado.

Ese apoyo es requerido porque la capacidad de usar la escritura como medio para pensar y producir conocimiento científico no se da de manera natural en la escolarización y, por ello, muchos estudiantes no están listos para enfrentar satisfactoriamente las prácticas de producción escrita que les exige su desempeño como candidatos de maestría o doctorado (Álvarez y Colombo, 2021; Bitchener, 2018; Choisy y Jaramillo, 2016; Colombo y Álvarez, 2021; Colombo y Carlino, 2015; Mattsson, Brandin y Hult, 2020).

En el presente estudio asumimos que los círculos de escritura de tesis se convierten en espacios para explorar las problemáticas en el proceso de alfabetización en investigación, ya que, al estar basados en la colaboración horizontal que se genera en la revisión y realimentación por pares, en el ejercicio de la crítica constructiva y en la confrontación y solución colectiva de problemas, se vuelven ambientes favorables para la atención de

las dimensiones epistemológicas, experienciales y textuales de la escritura de investigación. Además, en estos grupos se rompe con el aislamiento y la soledad en que normalmente se escribe el trabajo de tesis de grado y se libera de la presión examinadora jerárquica típica de la supervisión por parte de los académicos (Colombo y Álvarez, 2021; Guerin y Aitchison, 2018; Maher, 2014; Paré, 2014).

En este marco, abrimos el primer círculo de escritura de este tipo en una universidad pública del centro de México, dirigido a tesis de dos programas de maestría bastante cercanos dentro del área de Humanidades y Ciencias de la Conducta.

A través del análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados de este círculo de escritura nos interesa aportar más información para contribuir al conocimiento sobre el impacto que el trabajo colaborativo entre tesis de grado tiene en su actitud ante el reto de escribir su trabajo de disertación final (Álvarez y Colombo, 2021), así como en su identidad como escritores de la comunidad discursiva a la que aspiran a integrarse como investigadores una vez finalizado sus estudios de posgrado (Colombo y Rodas, 2021).

Círculos de escritura de tesis

Como grupo de escritura, este tipo de círculos provee un ambiente de aprendizaje que enfoca las preguntas de conocimiento, práctica textual e identidad en un contexto de relaciones entre personas que comparten un mismo estatus o rol. El desarrollo de habilidades para dar y recibir realimentación es crucial para establecer la confianza y para valorar el aprendizaje de cómo describir y deconstruir el lenguaje y el proceso de escritura en sí. Suele suceder que en estos círculos se encuentran unos participantes más expertos que otros en cuanto a la escritura de investigación; esa diferencia ayuda a conseguir el andamiaje entre pares (Maher, 2014; Oluwole *et al.*, 2018).

Existen cuatro principios pedagógicos esenciales para los círculos de escritura de tesis (Aitchison y Lee, 2006; Mattsson, Brandin y Hult, 2020):

- 1) *Identificación*: los tesis de grado comparten contextos académicos y sociales, experiencias de vida, intereses comunes en tópicos o áreas de investigación y en modelos teóricos o metodológicos; asimismo, la urgencia de terminar en fecha límite la investigación de grado. Lo más importante para promover la identificación está en el reconocimiento del valor

de compartir el trabajo de escritura y de salir del aislamiento de la organización tradicional jerárquico-institucional que predomina fuera de los círculos de escritura.

- 2) *Revisión de pares*: quienes participan en este tipo de círculos construyen sus propias estrategias de escritura, crítica y edición a través de redactar y revisar textos de manera regular y con acceso a una realimentación sistemática (Guerin y Aitchison, 2018; Padilla y López, 2019). Al involucrarse en la revisión parcial y total de los textos de sus compañeros, toman conciencia de sus fortalezas y debilidades como escritores y revisores críticos de textos académicos.
- 3) *Comunidad*: el círculo de escritura es una comunidad dentro de la cual los integrantes aprenden juntos, especialmente cuando comparten preocupaciones de conocimiento comunes. Quienes forman parte de estos grupos están también unidos en comunidades performativas en virtud de las condiciones institucionales de su candidatura; es decir, se encuentran en una posición de “aprendiz” dentro de una comunidad de investigadores a la que aspiran pertenecer, conectados entre sí por su rol de estudiante, dentro de una organización académica jerárquicamente establecida, desde la que son supervisados y examinados.
- 4) *Escritura como práctica habitual*: para mantener el ritmo de intercambio de textos a revisar, es necesario generar estrategias de horarios personales de escritura, en los que se consideren las presiones de trabajo académico e institucional, de manera que la escritura se convierta en una actividad habitual que realmente lleve a una productividad y no sume frustración que ya de por sí se genera en los programas de posgrado.

En la evaluación que se ha hecho del trabajo en este tipo de círculos de escritura se ha evidenciado la valoración de la colegialidad y regularidad de las reuniones y la guía del facilitador. Los beneficios que se reportan incluyen el mejoramiento de habilidades de escritura académica, una mayor confianza como escritores y un aumento de la productividad (Guerin y Aitchison, 2018).

Finalmente, los círculos de escritura de tesis han demostrado ser espacios en los cuales los estudiantes de posgrado pueden explorar, debatir y practicar la naturaleza de su propia participación dentro de la comunidad discursiva a la que se unirán una vez que se gradúen (Aitchison y Guerin, 2014).

Propósito del estudio

En el presente trabajo reportamos los resultados en la autopercepción como escritores de investigación de ocho tesis de nivel maestría (cinco mujeres y tres hombres), quienes formaron parte de un Círculo de Escritura de Tesis (en adelante CET) en el que revisaron por pares sus avances en los distintos capítulos de su documento de tesis de grado, a lo largo de 10 semanas de interacción. Su experiencia en el CET fue recogida a través de dos tipos de cuestionarios: el Inventario de Escritura Académica (Difabio de Anglat, 2012) y un cuestionario de respuestas abiertas en torno a las distintas dimensiones de la escritura académica (Difabio de Anglat, 2012; Lonka, Chow, Keskinen, Hakkarainen *et al.*, 2014).

Nuestro objetivo principal era conocer de qué manera se veía afectada la autopercepción como escritores de investigación de quienes experimentaban la doble participación como autores y revisores en un círculo de escritura de tesis. De manera específica, nos planteamos:

- 1) identificar qué dimensiones de la escritura académica (Difabio de Anglat, 2012) mostraban mayor cambio desde la percepción de los tesis de grado, entre el momento de inicio y el final del CET;
- 2) comparar la percepción de los tesis de grado del CET con la de otros compañeros de posgrado que no participaron en dicho grupo de escritura; y
- 3) contar con evidencias para sostener que el Inventario de Escritura Académica (Difabio de Anglat, 2012) es un buen instrumento para recoger la experiencia en los círculos de escritura de tesis.

Metodología

Participantes

El CET se conformó por ocho estudiantes de dos programas de maestría de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), México: tres mujeres y un hombre del tercer semestre de un posgrado en Lingüística, y dos mujeres y dos hombres del segundo semestre de un posgrado en Aprendizaje y enseñanza de la lengua.

La participación fue voluntaria, a partir de una convocatoria que se difundió entre toda la población estudiantil y docente de ambos programas. Quienes aceptaron participar en el CET firmaron el consentimiento informado, siguiendo el protocolo del Comité de Ética de la UAQ, respecto del manejo de los datos obtenidos a través del análisis de las respuestas a los cuestionarios, así como de las observaciones realizadas en las sesiones

de interacción, para los propósitos del presente estudio. En todo momento se ha resguardado la identificación de los participantes.

Forma de interacción

Debido a la contingencia por la pandemia de la COVID-19, el CET se realizó en su totalidad a través de las plataformas digitales de *Google Drive* y *Classroom*, y videollamadas en *Zoom*.

A través de *Google Classroom* se entregaron los documentos generales, como el contrato de compromisos y se compartieron materiales de lectura, ejercicios, así como grabaciones en *Screencast*, en las que se presentaban indicaciones o explicaciones lingüísticas, gramaticales y estilísticas para solventar los problemas de redacción más generales.

Los textos a revisar se subieron en carpetas personales en *Drive*; una primera versión, etiquetada con T 1, T 2, T 3, T 4; sobre esas versiones los pares revisores hicieron los comentarios escritos utilizando la herramienta de comentario de *Google Word*. Al inicio del CET recibieron una guía acerca de los distintos tipos de comentarios que se realizan en una revisión de este tipo de textos (Álvarez y Difabio de Anglat, 2019; Padilla y López, 2019).

En las 10 semanas efectivas de trabajo en el CET se constituyeron cuatro diadas de pares autores-revisores, que cada dos semanas revisaron y volvieron a revisar un mismo texto (parte o capítulo completo que ya tenían o que acababan de elaborar). En algunos casos, un mismo texto fue revisado por dos revisores. Entre semana recibían, en el tablón de *Classroom*, los apoyos digitales para atender problemas de su redacción.

En las sesiones de encuentro por videollamadas de *Zoom* se tomaban decisiones consensuadas para el trabajo y se abordaban aspectos generales para la escritura de tesis de grado. Principalmente, se discutían las revisiones por pares de los avances de los trabajos.

En la primera reunión del CET se hicieron los compromisos de trabajo y se orientó sobre el tipo de *feedback* y la manera en que se utilizaría la herramienta de *Google Word* para hacer los comentarios escritos. En la segunda reunión nos visitó un especialista en escritura académica para hablar sobre su experiencia en la escritura de investigación.

Evaluación

Para la evaluación del proyecto se enviaron virtualmente tres cuestionarios en formularios de Google:

- 1) un instrumento cerrado, que es el Inventario de Escritura Académica presentado por Difabio de Anglat (2012), el cual fue contestado por el grupo de observación (GO) al inicio y al final de su participación en el CET. Este mismo cuestionario fue enviado a un grupo de comparación (GC), constituido por ocho tesistas de los programas de maestría involucrados que no habían solicitado participar en el CET, pero que sí aceptaron colaborar con sus respuestas a este instrumento.
- 2) un cuestionario abierto inicial, constituido por 15 preguntas sobre su percepción de la escritura académica y su autopercepción como escritores, construido con base en los valores y dimensiones sobre la escritura académica (Difabio de Anglat, 2012; Lonka *et al.*, 2014), el cual fue contestado por el GO una semana antes de iniciar su participación en el CET.
- 3) un cuestionario abierto final sobre las experiencias en el CET, actualizando las preguntas del cuestionario inicial, el cual fue contestado por el GO una semana después de concluir el Círculo.

Cuestionario cerrado basado en el Inventario de Escritura Académica

La evaluación del trabajo en círculos de escritura puede apoyarse en inventarios de escritura académica que siguen el método de respuesta a una serie de indicadores bajo el formato de la escala de Likert. Para nuestro estudio ha sido fundamental el inventario construido por Difabio de Anglat (2012), compuesto por 70 ítems dirigidos hacia la autoevaluación sobre las dimensiones de cuatro grandes variables de la escritura académica:

- 1) la que agrupa las *estrategias de escritura*, en las que incluye tres dimensiones: *a)* planificación, *b)* textualización y *c)* revisión;
- 2) la variable que conjunta las *estrategias de regulación de la escritura*, en las que se encuentran cinco dimensiones: *a)* valor de la tarea, *b)* control, *c)* búsqueda de asistencia y apoyo de grupo, *d)* estructuración del ambiente y del tiempo y *e)* procrastinación;
- 3) la que engloba las *concepciones sobre la escritura*, para la que se despliegan tres dimensiones: *a)* escritura como elaboración, *b)* escritura como procedimiento y *c)* escritura como reproducción; y
- 4) la variable que recoge la *autoeficacia para la escritura*, para la que se señalan tres dimensiones: *a)* autopercepción positiva, *b)* logros de ejecución y *c)* pensamientos negativos.

Para las respuestas de los ítems se ofreció una escala Likert tradicional. En el caso de la mayoría de las afirmaciones (53 ítems, el 70%), se le dio la puntuación más alta a la respuesta “Estoy totalmente de acuerdo/Se aplica siempre en mi caso”, con un valor de 5 y la puntuación más baja a “Totalmente en desacuerdo/Nunca se aplica en mi caso”, con un valor de 1. Para los restantes 17 ítems, señalados como *reversos* por Difabio Anglat (2012), se esperaba que el participante respondiera “Totalmente en desacuerdo/Nunca se aplica en mi caso”, por lo que a esta respuesta se le asignó la puntuación más alta (5) y la puntuación más baja para “Estoy totalmente de acuerdo/Se aplica siempre en mi caso” (1). La tabla 1 contiene esta plantilla de asignación de puntajes.

TABLA 1

Valor cuantitativo de la escala de Likert para el cuestionario cerrado del CET

Valor cuantitativo para la mayoría (53 ítems, 70%)				
5	4	3	2	1
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Se aplica siempre en mi caso	Se aplica frecuentemente en mi caso	Se aplica a veces en mi caso	Se aplica raras veces en mi caso	Nunca se aplica en mi caso
Para los reversos (17 ítems, 30%)				
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Se aplica siempre en mi caso	Se aplica frecuentemente en mi caso	Se aplica a veces en mi caso	Se aplica raras veces en mi caso	Nunca se aplica en mi caso
1	2	3	4	5

Fuente: elaboración propia.

Se tomaron los tipos de agrupación para los conjuntos de preguntas por variable, como se observa en la tabla 2.

TABLA 2
Organización de las variables para el análisis estadístico

Identificación de la variable	Nombre de la variable
V1	Estrategias de escritura
V2	Estrategias de regulación de la escritura
V3	Concepciones sobre la escritura
V4	Autoeficiencia para la escritura

Fuente: elaboración propia.

Lo mismo se hizo con los conjuntos de preguntas por dimensión (tabla 3).

TABLA 3
Organización de las dimensiones para el análisis estadístico de las respuestas

Identificación de la dimensión	Nombre de la dimensión
v1_1	Planificación
v1_2	Textualización
v1_3	Revisión
v2_1	Valor de la tarea
v2_2	Control
v2_3	Búsqueda de asistencia y apoyo de grupo
v2_4	Estructura del ambiente y del tiempo
v2_5	Procrastinación
v3_1	Escritura como elaboración
v3_2	Escritura como procedimiento
v3_3	Escritura como reproducción
v4_1	Autopercepción positiva
v4_2	Logros de ejecución
v4_3	Pensamientos negativos

Fuente: elaboración propia.

Se calculó la media de cada una de las agrupaciones anteriores, por esto fue importante la clasificación de afirmaciones negativas y positivas, ya que se encuentran combinadas dentro de estas. Posteriormente, se asignó una calificación a cada rango de media, como mostramos en la tabla 4.

TABLA 4

Calificación de las medias obtenidas en los valores y las dimensiones del cuestionario cerrado del CET

Rango	Calificación
(1-2)	No deseable
(2-3)	Poco deseable
(3-4)	Deseable
(4-5)	Muy deseable

Fuente: elaboración propia.

También se realizó un análisis estadístico no paramétrico por medio de la prueba chi-cuadrado con el fin de comparar las frecuencias observadas (o empíricas), ya que no se parte de que la población siga cierta distribución, pero se desea hacer cierta inferencia sobre el centro de esta. Lo anterior es útil, dado que no tenemos un supuesto de normalidad y, como se puede observar en este caso, el tamaño de la muestra es muy reducido.

Cuestionarios abiertos basados en las dimensiones de la escritura académica

Las preguntas para estos cuestionarios fueron elaboradas con base en los valores y dimensiones sobre la escritura académica, a los que ya hemos hecho alusión en la explicación del cuestionario cerrado (Difabio Anglat, 2012; Lonka *et al.*, 2014).

Para el diseño del cuestionario se consideraron tres macro dimensiones: *estrategias de escritura, estrategias de autorregulación y autopercepción en la eficiencia de la escritura*. A su vez, estos valores contienen otras dimensiones y con base en ellas se generaron preguntas para indagar qué hacían

los tesistas en sus tareas de escritura previamente a su participación en el CET y qué cambios se dieron después de las 10 semanas de trabajo e interacción con sus pares en CET. En síntesis, las preguntas versaron sobre las dimensiones expuestas en la tabla 5.

TABLA 5

Principales dimensiones indagadas en los cuestionarios abiertos inicial y final

Macro dimensión	Dimensiones	Indagación de las preguntas para la dimensión
Estrategias de escritura pre y post participación en el CET	Planificación	Qué es lo que hacían para iniciar una producción escrita, previamente al CET, y si esas conductas cambiaron a partir del compromiso de compartir sus textos en el CET
	Textualización	Qué tanto tomaban en cuenta la posible interpretación de sus textos, previamente al CET, y si esa preocupación disminuyó o aumentó a partir de su participación en el CET
	Revisión	Si revisaban sus propios textos o solicitaban la revisión de otro lector antes de participar en el CET. Qué tanto la revisión de los textos de sus compañeros en les permitió identificar más fácilmente las fallas propias en la autocorrección
Estrategias de Autorregulación pre y post participación en el CET	Control	Cómo gestionaban la motivación para escribir previamente al CET y qué tantos cambios notaron en esa motivación después del CET
	Procrastinación	Cómo gestionaban el tiempo y las fechas límite para la entrega de textos previamente al CET Qué tanta presión y agobio provocó la entrega de un nuevo texto cada dos semanas y qué efectos positivos o negativos tuvo en su productividad
Autopercepción en la eficiencia para la escritura pre y post participación en el CET	Ejecución de la escritura	Qué tanto les gustaba o costaba escribir textos académicos previamente al CET y si se modificó su sentimiento ante la actividad de escribir textos académicos después de su participación en el CET
	Pensamientos negativos	Si la complementación de su tesis les generaba ansiedad o miedo de no cumplir con esa tarea de escritura previamente al CET. Qué tan confiados estaban de concluir su tesis después de la participación en el CET

Fuente: elaboración propia.

Las respuestas solicitadas a los participantes en los cuestionarios abiertos permiten observar cómo conciben la escritura, si como elaboración, proceso o como reproducción.

Para valorar los cambios en la autopercepción como escritores de los participantes, considerado nuestro grupo de observación (GO), comparamos, en un primer momento, sus respuestas del cuestionario cerrado, en adelante identificado como CIEA, tanto al inicio (GOI) como al final (GOF) del CET. Se promediaron las respuestas y se obtuvieron las medias para las variables consideradas. Como ya se mencionó, se ha aplicado una prueba estadística no paramétrica. Dado que el tamaño de la muestra es muy pequeño y por lo tanto no es posible hacer generalizaciones a partir de los resultados estadísticos, esta comparación cuantitativa se complementa con el análisis cualitativo de las respuestas a las correspondientes dimensiones en los cuestionarios abiertos, con el fin de exponer una explicación más detallada de los avances mostrados por los participantes del CET.

En un segundo momento, comparamos los resultados de dicho GO, iniciales y finales, con los resultados de quienes contestaron el CIEA, pero no participaron en el CET, lo que consideramos el grupo de comparación (GC). También se ha aplicado una prueba estadística no paramétrica para comprobar si las diferencias son significativas.

Resultados

Comparación de resultados del grupo de observación (GOI vs GOF)

Estrategias de escritura

En cuanto a la primera variable considerada en la construcción del CIEA, estrategias de escritura (V1), al promediar las respuestas de quienes participaron, para los 18 ítems correspondientes a las dimensiones de planificación (5), textualización (7) y revisión (6) encontramos que al inicio la mayoría se ubicó en una percepción *deseable* (50%), y el resto se distribuyó en los extremos, como se observa en la figura 1.²

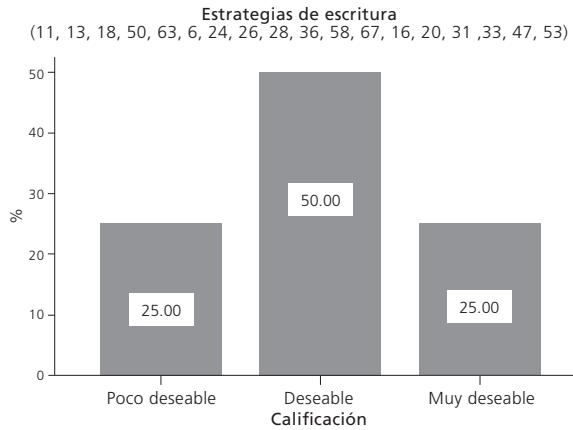
Al finalizar el CET, en cambio, la mayoría de las respuestas se ubicaron en la calificación de *muy deseable* (62.5%), como se aprecia en la figura 2. En esta variable, el grupo se hizo más homogéneo, desapareciendo las percepciones más negativas.

En la prueba estadística no paramétrica de chi-cuadrado, en la comparación entre momento inicial y final del GO no se encontraron diferencias

significativas en ninguna de las variables, sin embargo, esto es esperado por el tamaño de la muestra.

FIGURA 1

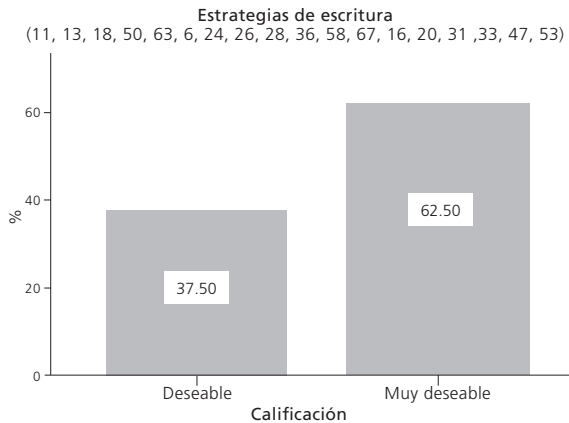
Resultados del GOI en cuanto a las estrategias de escritura



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 2

Resultados del GOF en cuanto a las estrategias de escritura



Fuente: elaboración propia.

Aunque no son generalizables los resultados, consideramos que son relevantes y dejan ver el impacto que llegó a tener en los participantes haber sido parte del CET, ya que en el cuestionario abierto relacionan la actividad

en este con el desarrollo y el reconocimiento de nuevas herramientas para revisar y comentar los textos de otros, así como autorrevisar sus propias elaboraciones.

Lo anterior se pudo ver cuando a los estudiantes se les preguntó en el cuestionario final acerca de sus estrategias de escritura. Como se puede observar en los ejemplos 1 y 2, las respuestas se dieron en el sentido de las nuevas capacidades que los participantes habían descubierto en ellos mismos para organizarse, utilizar diversas estrategias para revisar sus textos antes de entregarlos, para autoevaluar y autorrevisar su propia escritura:

1) Tuve más recursos para usar los signos de puntuación, tuve más conciencia al revisar el uso de éstos. También fui más consciente del lector a la hora de tratar de explicar términos y para escribir párrafos introductorios o de cierre (ACCG, GOF).

2) Totalmente, creo que fue algo que experimenté en todas las revisiones. Aunque en un inicio no fui tan consciente de ello, es decir, siento que tomó un tiempo que yo pudiera darme cuenta que los comentarios que yo hacía a los demás también se aplicaban en mi propio texto y eso fue mucho más evidente al finalizar las revisiones, pero en retrospectiva creo que ese “fenómeno” estuvo siempre presente (KCL, GOF).

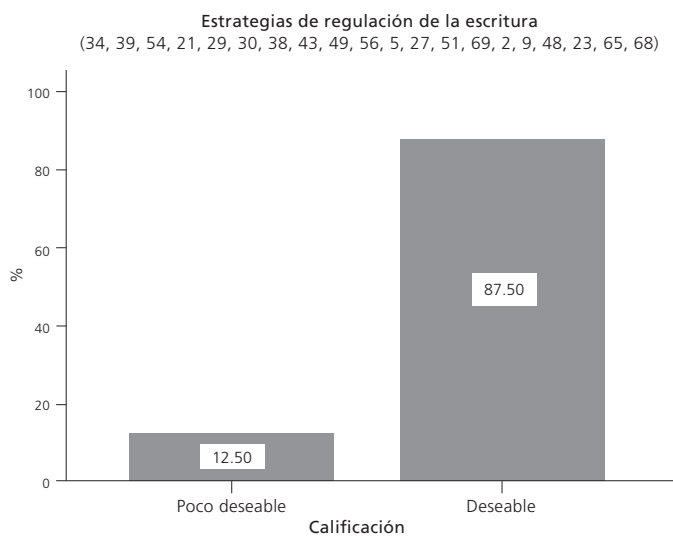
Estrategias de regulación de la escritura

Para la segunda variable revisada en el CIEA, estrategias de regulación de la escritura (V2), también observamos un cambio importante. En el GOI, las respuestas promediadas de los 20 ítems relacionados con las dimensiones de valor de la tarea (3), control (7), búsqueda de asistencia y apoyo (4), estructura del ambiente y el tiempo (3) y procrastinación (3), se ubicaron sorprendentemente en su mayoría en la calificación de *deseable* (87.5%), como se ve en la figura 3.

A pesar de lo alto que iniciaron respecto de esta percepción sobre su actividad de escritura, al final del CET observamos cambios positivos, como puede comprobarse al contrastar la figura 3 con la figura 4, ya que en el GOF encontramos promedios de respuestas que se ubicaron en el nivel de *muy deseable* (25%), si bien la mayoría se mantuvo en el nivel de *deseable*.

FIGURA 3

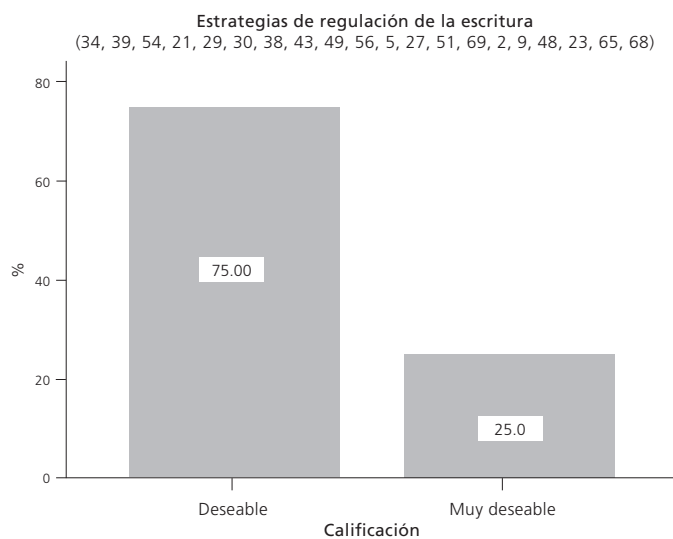
Resultados del GOI en cuanto a las estrategias de regulación de la escritura



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 4

Resultados del GOF en cuanto a las estrategias de regulación de la escritura



Fuente: elaboración propia.

Los resultados anteriores nos indican que al finalizar el CET todos los participantes evaluaron sus estrategias de regulación de la escritura de forma positiva, esto quedó en evidencia también en el cuestionario abierto, cuando se les preguntó sobre cómo consideraban ahora la motivación para comenzar la producción de textos y las fechas límite. Las respuestas dejan ver que, en general, los estudiantes se dieron cuenta que muchas veces no es la motivación *per se* lo que no se tiene, sino una organización o falta de conocimientos para empezar a redactar, como se expresa en los ejemplos de respuesta 3 y 4.

3) Sí, tal vez exista la pesadez o resistencia que se tiene al iniciar una “tarea” pero es diferente a tener resistencia a escribir por no saber qué o cómo. Es una perspectiva diferente y sí, una motivación que no estaba al escribir un texto académico (IMA, GOF).

4) Los tiempos de entrega sí fueron difíciles, ya que los tiempos eran ajustados y había que hacer varios procedimientos a la semana. En lo personal, el tiempo, mi propio trabajo y el no verme mal frente a quien me revisa es lo que me hace ser más claro y escribir y detallar no de menos ni de más, sino lo suficiente (JJCS, GOF).

Concepciones sobre la escritura

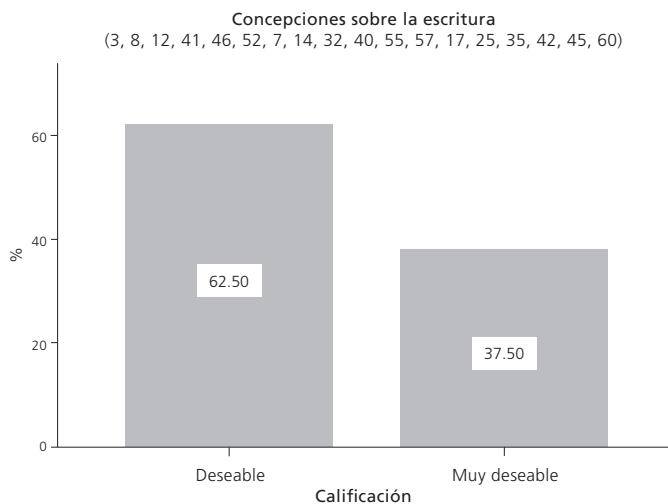
Para la tercera variable del CIEA, concepciones sobre la escritura (V3), los promedios de las respuestas para los 18 ítems que cuestionaban sobre las dimensiones de escritura como elaboración (6), escritura como procedimiento (6) y escritura como reproducción (6) se ubicaron en su totalidad en el nivel *deseable* (100%). Pero esta similitud en la percepción de quienes participaron en el CET cambió al final, ya que unas respuestas alcanzaron el nivel de *muy deseable* (37.5%), tal como se aprecia en la figura 5.

El hecho de que algunos participantes cambiaran su perspectiva respecto de sus concepciones sobre la escritura (V3), como se puede ver en el ejemplo 5, nos habla de su aceptación de la escritura como un proceso recursivo que requiere de diversas revisiones y modificaciones para lograrse. También este cambio en las concepciones de la escritura se observa en la consideración de los potenciales lectores de su texto, desde la planificación, textualización y revisión del trabajo.

5) Considero que contribuyó a disminuir el temor a iniciar la escritura de un texto académico. Partiendo de ello, librar el temor da paso a la conciencia como escritor, misma que permite reflexionar que la escritura que se está realizando tiene una estructura y lectores específicos, por lo que pienso que en lo personal ese es un gran cambio proveniente del círculo de escritura de tesis (IMA, GOF).

FIGURA 5

Resultados del GOF en cuanto a las concepciones sobre la escritura



Fuente: elaboración propia.

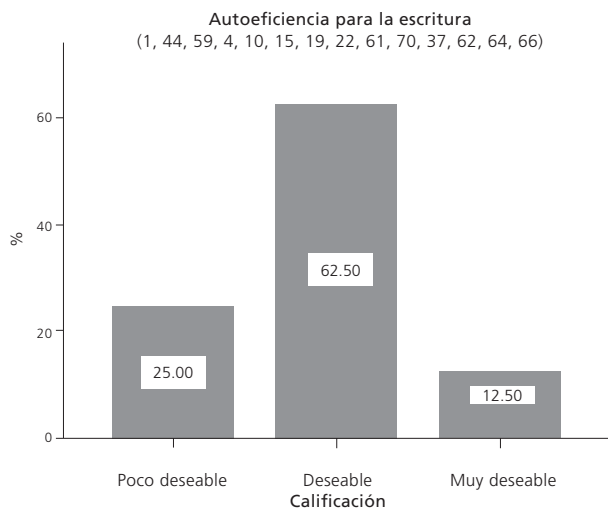
Autoeficiencia para la escritura

Para la última variable considerada en la estructura del CIEA, autoeficiencia para la escritura (V4), observamos que al iniciar el CET, la percepción sobre las dos dimensiones que constituyen esta variable, *logros de ejecución* (7 ítems) y *pensamientos negativos* (4 ítems), era bastante heterogénea entre quienes formaban el CET, como se aprecia en la figura 6.

Sin embargo, al finalizar el CET, en la percepción sobre la autoeficiencia para la escritura se pudo constatar que quienes se ubicaban en la calificación baja de *poco deseable*, ahora se percibían de manera positiva. Esto llevó a una consideración más homogénea en el grupo, como puede verse en la figura 7.

FIGURA 6

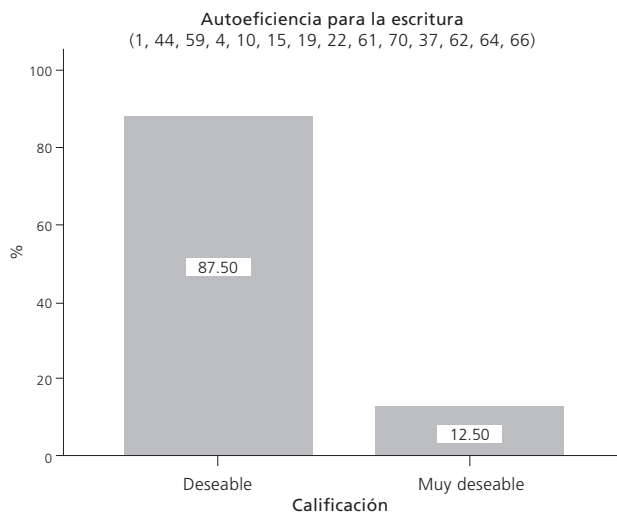
Resultados del GOI en cuanto a la autoeficiencia para la escritura



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 7

Resultados del GOF en cuanto a la autoeficiencia para la escritura



Fuente: elaboración propia.

Esta nueva autopercepción del grupo en la variable de autoeficiencia para la escritura (V4), nos deja ver que los participantes se sienten más confiados en su capacidad para terminar su tesis en tiempo, disfrutaban más escribir textos académicos y se autoevalúan de forma positiva como escritores competentes, así lo expresaron en las respuestas del cuestionario abierto al finalizar el CET, como se observa en los ejemplos 6, 7 y 8.

6) Siento que ahora lo disfruto un poco más porque sé que los textos tienen muchos aspectos desde los cuales abordarse, de manera que hay opciones para comenzar y eso reduce la frustración. Quizá la parte que más disfruto sea la revisión porque es donde me doy cuenta de que avancé mucho en una tarea (YALP, GOF).

7) Más confiado, definitivamente. Considero que fue una experiencia enriquecedora, como lo he dicho en la mayoría de las respuestas (JJCS, GOF).

8) Sí me siento más confiada, aún tengo el reloj encima, pero de no haber entrado a CET siento que me hubiera sentido muchísimo más perdida (KJNB, GOF).

Al analizar las medias obtenidas en las respuestas del CIEA del momento inicial (GOI) contrastándolas con las medias obtenidas en las del momento final (GOF), se corroboran estas mejoras en la autopercepción como escritores por parte de quienes formaron parte del CET. En la tabla 6 se compara lo obtenido en las cuatro variables.

TABLA 6

Comparación de las medias obtenidas en las cuatro variables del CIEA al inicio y al final del CET por el grupo de observación

Variables	Grupo de observación		Resultados más altos	
	Medias			
	GOI	GOF	Calificación	
V1. Estrategias de escritura	3.50	3.93	GOF	Deseable
V2. Estrategias de regulación de la escritura	3.53	3.91	GOF	Deseable
V3. Concepciones sobre la escritura	3.51	3.86	GOF	Deseable
V4. Autoeficiencia para la escritura	3.41	3.79	GOF	Deseable

Fuente: elaboración propia.

Para conocer con mayor profundidad las diferencias entre el inicio y el final del CET, respecto de las dimensiones de la percepción como escritores entre quienes participaron, comparamos las medias de respuestas por dimensión en esos dos momentos: GOI y GOF (tabla 7).

TABLA 7

Comparación de las medias obtenidas en las dimensiones de las variables del CIEA al inicio y al final del CET por el grupo de observación

Dimensiones de cada variable	Grupo de observación		Resultados más altos	
	GOI	GOF	Calificación	
Estrategias de escritura				
v1_1. Planificación	3.08	3.23	GOF	Deseable
v1_2. Textualización	3.48	4.07	GOF	Muy deseable
v1_3. Revisión	3.85	4.33	GOF	Muy deseable
Estrategias de regulación de la escritura				
v2_1. Valor de la tarea	3.17	3.42	GOF	Deseable
v2_2. Control	3.57	3.95	GOF	Deseable
v2_3. Búsqueda de asistencia y apoyo de grupo	3.78	4.19	GOF	Muy deseable
v2_4. Estructura del ambiente y del tiempo	3.88	4.46	GOF	Muy deseable
v2_5. Procrastinación	3.08	3.38	GOF	Deseable
Concepciones sobre la escritura				
v3_1. Escritura como elaboración	3.60	4.10	GOF	Muy deseable
v3_2. Escritura como procedimiento	3.31	3.75	GOF	Deseable
v3_3. Escritura como reproducción	3.63	3.73	GOF	Deseable
Autoeficiencia para la escritura				
v4_1. Autopercepción positiva	3.25	3.88	GOF	Deseable
v4_2. Logros de ejecución	3.41	3.91	GOF	Deseable
v4_3. Pensamientos negativos	3.53	3.53	NA	Deseable

Fuente: elaboración propia.

En la valoración del impacto del CET resulta sumamente importante que, entre las dimensiones cuyas medias aumentaron y pasaron al siguiente nivel de calificación, se encuentren precisamente las más involucradas con el trabajo dentro de los círculos de escritura de tesis: *revisión, búsqueda de asistencia y apoyo de grupo y escritura como elaboración*.

Comparación de resultados del grupo de observación con el de comparación

Como advertimos al comenzar la presentación de los resultados, en esta segunda sección compararemos los resultados de dicho grupo de observación, iniciales y finales, con los resultados de quienes contestaron el CIEA, pero no participaron en el CET, lo que consideramos un grupo de comparación (GC).

En la tabla 8 comparamos las medias de las respuestas por variables; observamos que en dos de ellas el GC salió más alto con respecto a los resultados iniciales del GO. De manera general, en todas las variables se ubicaron en la calificación de deseable.

TABLA 8

Comparación de las medias obtenidas en las cuatro variables del CIEA por parte del GC y el GOI

Variable	Grupo de comparación vs grupo de observación		Grupo más alto	Calificación
	Medias GC	Medias GOI		
V1. Estrategias de escritura	3.73	3.50	GC	Deseable
V2. Estrategias de regulación de la escritura	3.44	3.53	GOI	Deseable
V3. Concepciones sobre la escritura	3.92	3.51	GC	Deseable
V4. Autoeficiencia para la escritura	3.38	3.41	GOI	Deseable

Fuente: elaboración propia.

Para conocer mejor las diferencias en la percepción sobre su acción de escritura, entre quienes participaron en el CET y quienes no lo hicieron, comparamos las medias de respuestas por dimensión. Eso es lo que se muestra en la tabla 9.

TABLA 9

Comparación de las medias obtenidas en las dimensiones de las variables del CIEA por parte del GO y el GOI

Dimensiones de cada variable	Grupo de comparación vs grupo de observación		Grupo más alto Calificación	
	GC	GOI		
Estrategias de escritura				
v1_1. Planificación	3.60	3.08	GC	Deseable
v1_2. Textualización	4.27	3.48	GC	Muy deseable
v1_3. Revisión	3.21	3.85	GOI	Deseable
Estrategias de regulación de la escritura				
v2_1. Valor de la tarea	3.29	3.17	GC	Deseable
v2_2. Control	3.97	3.57	GC	Deseable
v2_3. Búsqueda de asistencia y apoyo de grupo	3.03	3.78	GOI	Deseable
v2_4. Estructura del ambiente y del tiempo	4.00	3.88	GC	Deseable
v2_5. Procrastinación	2.37	3.08	GOI	Deseable
Concepciones sobre la escritura				
v3_1. Escritura como elaboración	4.42	3.60	GC	Muy deseable
v3_2. Escritura como procedimiento	3.61	3.31	GC	Deseable
v3_3. Escritura como reproducción	3.73	3.63	GC	Deseable
Autoeficiencia para la escritura				
v4_1. Autopercepción positiva	3.79	3.25	GC	Deseable
v4_2. Logros de ejecución	3.91	3.41	GC	Deseable
v4_3. Pensamientos negativos	2.13	3.53	GOI	Deseable

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 9 se puede observar que el grupo de comparación manifestó consideraciones que se ubicaron en la calificación más alta, *muy deseable*, lo que no se encontró en el GOI de quienes aceptaron formar parte del CET. Sin embargo, después de 10 semanas efectivas de trabajo en el CET,

las medias de respuesta sobre las distintas variables y dimensiones del CIEA cambian de manera importante a favor del GOF. En el momento final del CET los resultados en el CIEA se ubicaron en medias más altas que aquellas vistas en el grupo de comparación en tres de las cuatro variables consideradas (tabla 10).

TABLA 10

Comparación de las medias obtenidas en las cuatro variables del CIEA por parte del GC y el GOF

Variables	Grupo de comparación vs grupo de observación		Grupo más alto	
	Medias		Calificación	
	GC	GOF		
V1. Estrategias de escritura	3.73	3.93	GOF	Deseable
V2. Estrategias de regulación de la escritura	3.44	3.91	GOF	Deseable
V3. Concepciones sobre la escritura	3.92	3.86	GC	Deseable
V4. Autoeficiencia para la escritura	3.38	3.79	GOF	Deseable

Fuente: elaboración propia.

Además, como mostramos en la sección anterior, en las tablas 6 y 7, las diferencias entre las medias del momento inicial y del momento final del GO evidenciaron cambios positivos después del trabajo de 10 semanas en el CET.

Por último, en la tabla 11 podemos comprobar que también en el análisis detallado de las dimensiones, GOF sobrepasa al GC en 8 de las 14 consideradas, llegando a la calificación más alta de *muy deseable* en dos de las dimensiones que más vinculadas están con el trabajo dentro de los círculos de escritura de tesis: *revisión y búsqueda de asistencia y apoyo de grupo*.

Al respecto, vale la pena señalar que en el análisis estadístico no paramétrico por medio de la prueba chi-cuadrado en estas mismas dimensiones se encontró una relación significativa, tal como como puede observarse en la tabla 12.

TABLA 11

Comparación de las medias obtenidas en las dimensiones de las variables del CIEA por parte del GO y el GOF

Dimensiones de cada variable	Medias		Grupo más alto	
	GC	GOF	Calificación	
Grupo de comparación vs grupo de observación				
Estrategias de escritura				
v1_1. Planificación	3.60	3.23	GC	Deseable
v1_2. Textualización	4.27	4.07	GC	Muy deseable
v1_3. Revisión	3.21	4.33	GOF	Muy deseable
Estrategias de regulación de la escritura				
v2_1. Valor de la tarea	3.29	3.42	GOF	Deseable
v2_2. Control	3.97	3.95	GC	Deseable
v2_3. Búsqueda de asistencia y apoyo de grupo	3.03	4.19	GOF	Muy deseable
v2_4. Estructura del ambiente y del tiempo	4.00	4.46	GOF	Muy deseable
v2_5. Procrastinación	2.37	3.38	GOF	Deseable
Concepciones sobre la escritura				
v3_1. Escritura como elaboración	4.42	4.10	GC	Muy deseable
v3_2. Escritura como procedimiento	3.61	3.75	GOF	Deseable
v3_3. Escritura como reproducción	3.73	3.73	NA	Deseable
Autoeficiencia para la escritura				
v4_1. Autopercepción positiva	3.79	3.88	GOF	Deseable
v4_2. Logros de ejecución	3.91	3.91	NA	Deseable
v4_3. Pensamientos negativos	2.13	3.53	GOF	Deseable

Fuente: elaboración propia.

TABLA 12

Resultados p en las dimensiones de las variables significativas entre el GO y el GOF

Dimensiones de cada variable	Valor p
v1_3. Revisión	0.029
v2_3. Búsqueda de asistencia y apoyo de grupo	0.014
v4_3. Pensamientos negativos	0.046

Fuente: elaboración propia.

Discusión final

Como se recordará, nuestro objetivo principal ha sido conocer la manera en que se veía afectada la autopercepción como escritores académicos y de investigación de los ocho tesisistas que participaron en el primer CET en nuestra universidad (GO), después del trabajo colaborativo y andamiaje de la revisión horizontal entre pares, a lo largo de 10 semanas de interacción. Con este conocimiento pretendemos contribuir a la búsqueda de dispositivos pedagógicos efectivos para el desarrollo de la escritura de investigación en los programas de posgrado en Latinoamérica, dado que, como lo señalan Álvarez y Colombo (2021) y Navarro (2017), existe un vacío de información respecto de la implementación de este tipo de dispositivos de acompañamiento en la escritura de investigación y en la elaboración de las tesis de posgrado en esta región, en contraste con lo que se ha hecho en otras partes del mundo.

A través del análisis cuantitativo de las respuestas de los ocho participantes a los 70 ítems planteados en el CIEA, pudimos identificar las dimensiones de escritura académica (Difabio de Anglat, 2021) que mostraron mayor cambio en la percepción de esos tesisistas, ya que se compararon sus respuestas en dos momentos en el CET: una semana antes de comenzar con la interacción entre pares autores-revisores y una después de su conclusión. Si bien de manera general alcanzaron mayores puntajes en las medias de casi todas las dimensiones –en 13 de 14 analizadas–, cinco pasaron a un nivel de calificación mayor al finalizar: textualización, revisión, búsqueda de asistencia y apoyo de grupo, estructura del ambiente y del tiempo, y escritura como elaboración, lo que se mostró en la tabla 7 en la que se

sintetiza la información de las cuatro macro variables (V1, V2, V3 y V4). Esos cambios en la calificación, sin embargo, no mostraron diferencias significativas.

Como se comentó en su momento, esto era lo esperado por el tamaño de la muestra. No obstante, aunque no son generalizables los resultados, dejan ver el impacto que tuvo en los participantes el trabajo colaborativo de revisión entre pares, ya que por medio del análisis cualitativo de sus respuestas a los cuestionarios abiertos pudimos constatar el desarrollo y el reconocimiento de nuevas herramientas para revisar y comentar los textos de otros, así como autorrevisar sus propias elaboraciones. Sus valoraciones sobre nuevas capacidades descubiertas por ellos mismos para organizarse, revisar y evaluar su propia escritura, a partir de revisar y comentar el trabajo de sus compañeros, coinciden con las valoraciones expresadas por participantes de diversos grupos de escritura en posgrados de distintas partes del mundo (Álvarez y Colombo, 2021; Mattsson, Brandin y Hult, 2020; Oluwole *et al.*, 2018). Algo similar se encuentra respecto del aumento de la confianza en su capacidad para terminar la tesis y en su disfrute al escribir textos académicos, ya que estos resultados también han sido encontrados entre los participantes de otros grupos de escritura (Álvarez y Colombo, 2021; Mattsson, Brandin y Hult, 2020; Oluwole *et al.*, 2018).

En cuanto a la comparación entre las respuestas del GO y las GC, pudimos constatar que, en un inicio, este último grupo –que aunque no participó en el CET contestó el CIEA– obtuvo una calificación más alta en el doble de las dimensiones consideradas sobre la escritura en dicho cuestionario cerrado, que la alcanzada por el GO. Sin embargo, al comparar los resultados finales (GOF) con lo mostrado por el GC, se puede observar que se consiguió una calificación superior para la mayoría de las dimensiones (8 de 14 analizadas). Es posible que la percepción superior de autoconfianza que manifestaron quienes formaron el GC haya sido la causa de que no desearan unirse al CET, a pesar de que, como se puede ver en los resultados contrastados con lo logrado por el GOF, hubieran podido tener avances en varios aspectos. Estadísticamente se encontró una relación significativa entre las variables vinculadas a la revisión, a la búsqueda de asistencia y apoyo de grupo y en el cambio de la variable relacionada con pensamientos negativos hacia mayor confianza a favor del GOF.

Si bien lo anterior podría ser obviamente lo esperado a partir de las acciones fundamentales que se dan dentro de los grupos de escritura como

nuestro CET, no deja de ser destacable. El análisis de las respuestas abiertas brindó evidencia que corroboró estas mejoras en quienes participaron en el CET, lo que coincide con lo reportado a partir de otros grupos de escritura (Álvarez y Colombo, 2021; Mattsson, Brandin y Hult, 2020; Oluwole *et al.*, 2018).

Por último, fue muy revelador que a través del CIEA, basado en el Inventario de Escritura Académica de Difabio de Anglat (2021), realmente se pudiera valorar el impacto del trabajo colaborativo entre pares realizado en el CET, ya que, como mostramos en la primera sección de los resultados, entre las dimensiones cuyas medias aumentaron de nivel de calificación, estuvieron la revisión, la búsqueda de asistencia y apoyo de grupo, así como la concepción de la escritura como elaboración. Precisamente, estas acciones han sido de las más destacadas por quienes han reportado los beneficios de los círculos de escritura de tesis (Álvarez y Colombo, 2021; Colombo y Álvarez, 2021; Aitchison y Guerin, 2014; Aitchison y Lee, 2006; Guerin y Aitchison, 2018; Paré, 2014; Ings, 2014).

Notas

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

² En esta y en las figuras siguientes aparecen entre paréntesis los números de los ítems correspondientes a cada variable del CIEA.

Referencias

- Aitchison, Claire y Lee, Alison (2006). "Research writing: problems and pedagogies", *Teaching in Higher Education*, vol. 11, núm. 3, pp. 265-278. <https://doi.org/10.1080/13562510600680574>
- Aitchison, Claire y Guerin, Cally (2014). "Writing groups, pedagogy, theory and practice", en C. Aitchison y C. Guerin (eds.), *Writing groups for education and beyond. Innovations in practice and theory*, Oxfordshire: Routledge, pp. 3-17.
- Álvarez, Guadalupe y Colombo, Laura (2021). "Dialogic approaches to writing: student perspectives on two Argentinian doctoral initiatives", *Teaching in Higher Education*, publicado en línea: 13 de julio. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1952566>
- Álvarez, Guadalupe y Difabio de Anglat, Hilda (2017). "La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de tesis de posgrado", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 155, marzo, pp. 51-67. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.155.58102>
- Álvarez, Guadalupe y Difabio de Anglat, Hilda (2019). "Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado", *Apertura*, vol. 11, núm. 2, septiembre, pp. 40-53. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540>

- Bazerman, Charles (2019). "Inscribing the world into knowledge: Data and evidence in disciplinary academic writing", en C. Bazerman, B. Y. González Pinzón, D. Russell, P. Rogers, L. B. Peña, E. Narváez, P. Carlino, M. Castelló y M. Tapia-Landino (eds.), *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras. Knowing writing: Writing research across borders*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 279-294.
- Bitchener, John (2018). "The relationship between reading, thinking and writing the literature review component of a doctoral confirmation proposal", en S. Carter y D. Laurs (eds.), *Developing Research Writing. A Handbook for Supervisors and Advisors*, Oxfordshire/Nueva York: Routledge, pp. 9-16.
- Carter, Susan y Laurs, Deborah (2018). "Introduction: opening the book on research writing feedback", en S. Carter y D. Laurs (eds.), *Developing Research Writing. A Handbook for Supervisors and Advisors*, Oxfordshire/Nueva York: Routledge, pp. 1-6.
- Chois, Pilar y Jaramillo, Luis (2016). "La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte", *Lenguaje*, vol. 44, núm. 2, julio-diciembre, pp. 227-259. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4622>
- Colombo, Laura y Álvarez, Guadalupe (2021). "Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de tesis a nivel de posgrado", *Educación y Humanismo*, vol. 23, núm. 40, pp. 1-18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>.
- Colombo, Laura y Carlino, Paula (2015). "Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: una revisión de trabajos anglosajones", *Lenguaje*, vol. 43, núm. 1, enero-junio, pp. 13-34. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v43n1/v43n1a02.pdf>
- Colombo, Laura y Rodas, Elizabeth L. (2021). "Interdisciplinarity as an opportunity in Argentinian and Ecuadorian writing groups", *Higher Education Research & Development*, vol. 40, núm. 2. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1756750>
- Difabio de Anglat, Hilda (2012). "Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado", *Revista de Orientación Educativa*, vol. 26, núm. 49, pp. 37-53. Disponible en: https://issuu.com/sibupla/docs/roe_vol26_nro49_jul2012/91
- Guerin, Caly y Aitchison, Claire (2018). "Peer writing groups", en S. Carter y D. Laurs (eds.), *Developing research writing. A handbook for supervisors and advisors*, Oxfordshire/Nueva York: Routledge, pp. 128-140.
- Ings, Welby (2014). "Developing community writing in creative, practice-led PhD design theses", en C. Aitchison y C. Guerin (eds.), *Writing groups for education and beyond. Innovations in practice and theory*, Oxfordshire: Routledge, pp. 190-203.
- Lonka, Kirsti; Chow, Angela; Keskinen, Jenni; Hakkarainen, Kai; Sandström, Niclas y Pyhältö, Kirsi (2014). "How to measure PhD students' conceptions of academic writing?", *Journal of Writing Research*, vol. 5, núm. 3, pp. 245-269. <https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.1>
- Lovera Falcón, Pablo y Uribe Gajardo, Fernanda (2017). "Hacia una didáctica crítico-reflexiva en la enseñanza de la escritura en educación superior", *Lenguas Modernas*, núm. 50, pp. 91-108. Disponible en: <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49253>

- Maher, Michelle (2014). "Transparent transactions. When doctoral students and their supervisors write together", en C. Aitchison, y C. Guerin (eds.), *Writing Groups for Education and Beyond. Innovations in practice and theory*, Oxfordshire: Routledge, pp. 83-93.
- Mattsson, Jenny; Brandin, Emma Karin y Hult, Ann-Kristin (2020). "Get a room! How writing groups aid the development of junior academics' writing practice and writer identity", *Journal of Academic Writing*, vol. 10, núm. 1, pp. 59-74. <https://doi.org/10.18552/joaw.v10i1.602>
- Navarro, Federico (2017). "Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio", *Lenguas Modernas*, vol. 50, julio-diciembre 2017, pp. 8-14. Disponible en: <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49247>
- Ochoa Sierra, Ligia y Cueva Lobelle, Alberto (2012). *Tesis y deserción: Entre el compromiso y el obstáculo*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Oluwole, David Oluyinka; Achadu, Ojodomo; Asfour, Fouad; Chakona, Gamuchirai; Mason, Paul; Mataruse, Prolific y McKenna, Sioux (2018). "Postgraduate writing groups as spaces of agency development", *South African Journal of Higher Education*, vol. 32, núm. 6, pp. 370-381. <https://doi.org/10.20853/32-6-2963>
- Padilla, Constanza y López, Esther (2019). "Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor", *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. 52, núm. 100, pp. 330-356. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>
- Paré, Anthony (2014). "Writing together for many reasons. Theoretical and historical perspectives", en C. Aitchison, y C. Guerin (eds.), *Writing groups for education and beyond. Innovations in practice and theory*, Oxfordshire: Routledge, pp. 18-29.
- Torres Perdigón, Andrea (2017). "Leer y escribir en la universidad: una experiencia desde una concepción no instrumental", *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, núm. 1, pp. 311-329. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100018>.

Artículo recibido: 2 de agosto de 2021

Dictaminado: 12 de octubre de 2021

Segunda versión: 8 de noviembre de 2021

Aceptado: 17 de noviembre de 2021