

LA RETROALIMENTACIÓN ESCRITA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA TESIS DE POSGRADO: UN ESTADO DEL ARTE

AYELÉN VICTORIA CAVALLINI

UNLu-CONICET.

<https://orcid.org/0000-0003-4803-9951>

Introducción

En los últimos años, las propuestas formativas a nivel de posgrado han crecido significativamente (De la Fare y Rovelli, 2021; Jeppesen et al., 2016). Sin embargo, esta realidad convive con indicadores que muestran que las tasas de terminalidad de los recorridos posgraduales tienden a la baja (Wainerman, 2017; Wainerman y Matovich, 2015, 2016). Inclusive, algunos estudios advierten que estas trayectorias quedan inconclusas, lo que se traduce en cifras de abandono significativas (Bartolini, 2017).

En ese escenario, se han desarrollado investigaciones que relevan los obstáculos y necesidades específicas que enfrentan los estudiantes de posgrado, particularmente a la hora de desarrollar prácticas de escritura propias del contexto formativo (Chois y Jaramillo, 2016; Chois Lenis et al., 2020; Inouye y McAlpine, 2019; Padilla 2016, 2019). En este marco, también han proliferado los estudios que analizan diferentes iniciativas pedagógicas y didácticas orientadas a acompañar la escritura de los géneros del posgrado. Dichas investigaciones tienen el propósito de mejorar y acompañar las prácticas de escritura en dicho ámbito y fortalecer los recorridos formativos, a fin de contribuir con la terminalidad de los programas. En esta línea encontramos, por ejemplo, comunicaciones que abordan el trabajo de los supervisores o directores (e.g., Basturkmen y East, 2010; Basturkmen et al., 2014; Difabio de Anglat, 2011; Fernández Fastuca, 2019, 2021), estudios que examinan los seminarios y talleres específicos orientados a abordar los géneros del posgrado (e. g. Álvarez y Difabio, 2018, 2019; Difabio y Álvarez, 2017, 2020), y también los grupos de escritura (e. g., Aitchison, 2020; Colombo, 2013, 2017; Colombo y Carlino, 2015; Colombo *et al.*, 2022).

Entre las conclusiones de estos estudios se identifican algunas coincidencias: por una parte, la relevancia, cada vez más creciente, de enseñar las particularidades de la escritura en el posgrado y, por otra, el lugar de la retroalimentación escrita (en adelante RE) en ese proceso.

Respecto a la RE, en algunos estudios se la concibe como una forma de interacción entre un experto – ya sea el director, codirector o docente responsable de un curso- y un tesista (eg., Difabio, 2011; Basturkmen y East, 2010; Basturkmen et al., 2014; Tapia Ladino et al., 2016),

en la que el primero realiza señalamientos que persiguen como propósito que el tesista en formación logre alcanzar objetivos aprendizaje asociados con el proceso de escritura de la tesis (Padilla y López, 2018; Tapia Ladino et al., 2016). Líneas de indagación más recientes (Álvarez y Difabio, 2018, 2019; Difabio y Álvarez, 2017; Colombo y Carlino 2015; Colombo 2017) estudian las retroalimentaciones que se establecen de forma dinámica y multidireccional entre los expertos, los tesistas y sus pares, quienes intervienen en instancias o dispositivos singulares de formación (por ejemplo, seminarios, talleres, clínicas o grupos de escritura de tesis), diseñados para andamiar los procesos de reflexión y escritura de géneros propios del nivel de formación. En conjunto, ambas líneas de investigación ponen de manifiesto que el aprendizaje del tesista en proceso de producción y formación científica mejora con la participación de los expertos (directores, codirectores y docentes) y de los pares, quienes conjuntamente interactúan y proveen de retroalimentaciones que colaboran para que el tesista pueda alcanzar un nivel de desarrollo potencial, como escritor de los géneros específicos del ámbito del posgrado (Álvarez y Difabio, 2018, 2019; Tapia Ladino et al., 2016).

Ahora bien, aun cuando existen revisiones documentales en el contexto latinoamericano referidas a la investigación de la escritura a nivel de posgrado y a su enseñanza (Chois y Jaramillo, 2016; y Chois Lenis et al., 2020) el estudio de la RE en este ámbito es un tópico que requiere de una mayor indagación, habida cuenta de la expansión de las iniciativas orientadas al trabajo sobre las prácticas de escritura en ese nivel formativo. En este sentido, el presente artículo busca presentar un primer estado del arte exploratorio sobre la RE en el posgrado a fin de abordar las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se concibe la RE en las investigaciones recientes sobre el tema?
2. ¿Qué clasificaciones de RE se presentan?
3. ¿Cuál es la perspectiva de los participantes sobre la RE?
4. ¿Qué cambios operan en los textos y las prácticas de escritura a partir de las RE?

Metodología y proceso de análisis

El estudio es descriptivo y exploratorio, y consistió en la búsqueda y relevamiento de artículos de investigación referidos a la RE en la elaboración de producciones que comuniquen resultados y procesos de investigación en el posgrado (artículos científicos, ponencias, tesis, entre otros) publicados en los últimos 10 años. 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 se fundamentó en la posibilidad de acceder, de manera libre, a una enorme cantidad de artículos científicos actualizados y de alta calidad científico-académica. En este sentido, dichas bases poseen un

extendido y masivo uso, especialmente en contextos latinoamericanos, donde no siempre es posible contar con acceso a base de datos o buscadores privados.

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 160 artículos, publicados entre el año 2000 y el 2021 inclusive. Ahora bien, 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 paratextos 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.

Posteriormente, los artículos seleccionados fueron analizados con ayuda de las preguntas planteadas para el estudio. En este proceso se identificaron 18 documentos que, si bien aludían a la RE en el marco del proceso de producción de textos de investigación, profundizaban específicamente sobre diferentes dimensiones asociadas con la escritura en el posgrado (por ejemplo, la construcción de la voz autoral del tesista en el texto construido, las relaciones con el director o codirector, las dificultades vinculadas con la escritura de géneros del posgrado, entre otras) que resultaban los verdaderos tópicos de interés de esas producciones. En este sentido, dichos escritos proveían escasas aportaciones en torno a los interrogantes formulados, por lo que no fueron considerados para este estudio. Por ello, en función de esta situación, 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 RE 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 latinoamericano y escritas en idioma español.

Este proceso de selección fue realizado desde febrero a septiembre de 2022 y arrojó un total de 25 producciones, publicadas entre el año 2012 y el 2021 inclusive. A continuación, los documentos fueron analizados en profundidad, con ayuda tanto de las preguntas señaladas en la introducción de este trabajo, como de conceptualizaciones provenientes de la

bibliografía de referencia en el tema. A continuación, de forma sintética, se desarrollarán algunos de los principales resultados.

Análisis y discusión de resultados

Las concepciones acerca de la RE

El estudio de las producciones seleccionadas permitió identificar que en 22 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 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, 2014; Espino Datsira, 2015; Padilla, 2019) como extracurriculares (Álvarez y Difabio de Anglat, 2018, 2019; Difabio de Anglat y Álvarez, 2017, 2020; 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, tesisistas 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 a la RE, las variables que la condicionan, el lugar de la RE en la formación en las especificidades 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, a grandes rasgos se entiende a la RE como una práctica de revisión para promover el aprendizaje colaborativo que se desarrolla entre tutores y-o expertos, tesisistas 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 (Álvarez y Difabio de Anglat 2018, 2019; Difabio de Anglat y Álvarez, 2017, 2020; Ochoa-Sierra y Moreno Mosquera, 2019; Padilla, 2019). Esta dinámica de revisión colaborativa puede ser de forma simétrica (entre pares escritores y pares revisores), asimétrica (entre expertos/docentes y tesisistas) o mixta (en interacciones entre expertos, tesisistas y sus pares).

Identificamos también que algunos trabajos puntuales abordan la RE de expertos y sus finalidades, y se la concibe como un género subsidiario que orienta en la construcción de otro género del ámbito del posgrado (tesis, artículos, ponencias u otros). Así, por ejemplo, Bosio (2018), define a los comentarios como un “género discursivo secundario”, que posee diferentes formatos, y que cumple la función de orientar al tesisista en el proceso de escritura.

Por su parte, 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 este marco, definen al comentario escrito como una unidad lingüística alrededor de la que se establece una comunicación entre un emisor (director) y un receptor (tesista) cuya finalidad es orientar, instruir y formular preguntas que promuevan modificaciones en el escrito que está en proceso de construcción. Finalmente, González de la Torre y Jiménez Mora (2021) enfatizan en la dimensión dialógica de los comentarios, en tanto habilitan el surgimiento de nuevas preguntas o problemas en la escritura, y en el proceso de investigación. Estas retroalimentaciones suponen un tipo de interacción formativa que acontece entre tutor y tesista, como una instancia de mediación en la zona de desarrollo próximo del estudiante.

Respecto a las variables que condicionan la práctica, identificamos algunas comunicaciones que señalan que, con ciertas modalidades y en determinados contextos, la RE pueden obstaculizar los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, algunos estudios advierten sobre el contenido de las RE. Así, 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, plantean la importancia de trabajar con los docentes sobre las cuestiones conceptuales y lingüísticas presentes en las RE que proveen a sus estudiantes. En esta línea, 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. Por su parte, Álvarez y Difabio de Anglat (2018) agregan que para que la RE de expertos promueva ciertos 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 señalan otras dimensiones que también intervienen para el estudio de la RE. Por ejemplo, Padilla (2016) señala que para el estudio de la RE es importante considerar las trayectorias de estudiantes, y sus experiencias de escritura previas a la producción de la tesis. En esta línea, Difabio de Anglat y Álvarez (2020) señalan la necesidad de considerar el grado de reflexión que poseen los tesistas sobre la escritura en su dimensión epistémica, es decir, el perfil del escritor.

Finalmente, como mencionamos, un estudio considera los contextos en los que se plantea la RE y sus implicancias para que sea una genuina instancia de aprendizaje. En este sentido, Rodríguez-Hernández y Leal-Vera (2017) sostienen que es importante trabajar la RE de forma horizontal, a lo largo de los planes formativos, y no sólo de forma individual en la relación tutor-tesista al momento puntual de escritura de la tesis. Así, explican que los estudiantes sin

experiencia en la práctica de recibir y proveer RE presentan graves dificultades a la hora de abordar la escritura de sus tesis, y sienten frustración al desconocer las dinámicas asociadas con la interacción a través de la RE. Por tanto, los especialistas señalan la necesidad de implementar dispositivos de acompañamiento, o espacios sistemáticos a lo largo de las carreras, en los que puedan implementarse propuestas de revisión colaborativa entre expertos, tesis y sus pares.

En torno al papel de la RE en la formación en las especificidades de la escritura a nivel de posgrado, Álvarez y Difabio de Anglat (2019) y Difabio de Anglat y Álvarez (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, su rol como una herramienta involucrada con 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 ese marco, permiten desarrollar una mirada crítica sobre los escritos que favorece un diálogo entre autor y revisores, con vistas a la reformulación del texto elaborado. Además, los 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 el tesista, y que contribuyen 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. (2017) abordan el papel del lector experto, y los reportes escritos que construyen a partir de la evaluación de versiones o avances de investigación que elaboran doctorandos en proceso de escritura de sus tesis. Dichos reportes, según los especialistas, 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. Puntualmente, 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.

Las categorías o clasificaciones de RE

El análisis del corpus ha permitido reconocer que en cinco estudios se presentan tipologías vinculadas con procedimientos de investigación científica (Álvarez y Difabio de Anglat, 2018, 2019; Difabio de Anglat y Álvarez, 2020; Ochoa Sierra y Moreno Mosquera, 2019; Torres-Frías et al., 2017). Entre ellos, en tres publicaciones (Álvarez y Difabio de Anglat, 2018, 2019; Difabio de Anglat y Álvarez, 2020) se plantea puntualmente una categorización en el marco de una propuesta pedagógica que busca que los participantes del curso revisen sus textos académicos atendiendo a diferentes propósitos. Finalmente, en uno de los escritos (Torres-Frías et al., 2017), se analiza el contenido de la RE presente en reportes que elaboran los expertos sobre avances de tesis de doctorado, con la finalidad de identificar orientaciones vinculadas con la formación en investigación. A continuación, describiremos cada uno de estos grupos.

Como mencionamos, en cinco trabajos se presentan tipologías como instrumentos fundamentales del procesamiento científico de los datos. En cuatro de ellos proponen las clasificaciones como base del examen de los datos. Así, 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 comunicativo, al del evento o al textual. Al mismo tiempo, tomando 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 las autoras mencionadas, 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.

Luego, en Álvarez y Difabio de Anglat (2018, 2019) y Difabio de Anglat y Álvarez (2020), se analiza una iniciativa pedagógica completamente virtual orientada a la revisión de capítulos de tesis. Allí las docentes responsables de la propuesta, comparten con distintos participantes una serie de categorías a fin de que ellos revisen sus propios 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 Google Drive. También proponen realizar RE globales (es decir reflexiones generales sobre el escrito en su completud) 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.

Una aproximación diferente construye el estudio de Torres-Frías et al. (2017), quienes analizan 100 reportes escritos realizados por nueve lectores académicos de tres doctorados en educación. El procedimiento analítico se basa en el análisis de contenido, y arroja como resultado varias categorías que exceden los aspectos puramente textuales de la tesis, para contemplar ciertos conocimientos requeridos por los tesistas en su formación como investigadores, tales como: disciplina, seriedad y compromiso en la formación doctoral, aportes 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, y no solamente en la escritura.

Las representaciones sobre la RE

En seis comunicaciones se analizan las percepciones de los estudiantes respecto a las RE que se proveen, tanto en el marco de las propuestas pedagógicas y-o didácticas orientadas al trabajo sobre la escritura de géneros propios de la formación de posgrado, como también en la relación tutor-tesista o experto-tesista.

Así, a grandes rasgos, se valora por parte de los participantes las dinámicas de RE que se establecen entre pares y con expertos, para el avance en el proceso de escritura y para la formación en la escritura de investigación (Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo, 2015). Puntualmente, en las iniciativas basadas en la retroalimentación entre pares, como ser los grupos de escritura (Colombo, 2017; Colombo, Bruno y Silva, 2020), se ponderan positivamente las interacciones que se generan entre los mismos tesisistas, a partir de la lectura de textos que se encuentran en proceso de construcción. En esas instancias, los tesisistas leen y comentan producciones de sus pares, actividad que es retomada en sesiones de intercambio en torno a esas observaciones. Este ejercicio es sumamente valorado por los mismos participantes ya que, en un clima de empatía, respeto y confianza, se promueve el trabajo y reflexión sobre el propio proceso de escritura, se abordan diferentes dimensiones asociadas con la construcción de los textos académicos y se debate en torno a los quehaceres propios de la formación como investigadores de los diferentes campos disciplinares de referencia.

También, encontramos trabajos que abordan el acompañamiento en la escritura de la tesis por parte de otros expertos, diferentes al tutor o director de tesis, como ser en los Centros de Escritura (Moreno Mosquera, 2020). Allí, los participantes valúan positivamente la tarea del tutor, ya que advierten mejoras sustantivas en los textos elaborados con ayuda de dichos tutores, en diferentes aspectos de los textos (la estructura genérica, el posicionamiento y la voz del autor en el escrito, la citación, la construcción gramatical y la ortografía, entre otros). Asimismo, señalan que el acompañamiento por parte de expertos deferentes al director de tesis permite focalizar el trabajo en aspectos específicos del escrito.

Finalmente, sobre la tutoría de los directores, Hernández et al. (2016) muestran que los estudiantes de posgrado están satisfechos con la tutoría que reciben por parte de sus directores de tesis, en tanto advierten una adecuada conexión emocional, retroalimentación, motivación y aliento. Sin embargo, indican que la falta de voluntad del estudiantado para continuar con la rigurosidad del trabajo de tesis constituye un factor que provoca que un porcentaje de ellos no haya obtenido la titulación. Por ello, 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.

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

En nuestro relevamiento identificamos sólo tres artículos que profundizan en las modificaciones que acontecen en los textos y en las prácticas de escritura a partir de instancias previas en las que se brinda RE, en general en el marco de iniciativas pedagógicas que apuntan al tratamiento de la escritura de géneros del ámbito del posgrado. A continuación, detallamos estos hallazgos.

Por una parte, Álvarez y Difabio de Anglat (2018) analizan las RE de expertos en el marco de un taller virtual de escritura de tesis, y los cambios en las producciones que efectúan los participantes a partir de ellas. También se analiza, luego de la implementación de una instancia diagnóstica, la disposición del estudiante para actuar sobre la información recibida y su empleo para modificar el propio texto (*feedforward*). Las especialistas identifican que el cambio más común es reformular fragmentos del escrito, hecho que se corresponde con la preeminencia de RE con función referencial, es decir, aquellas en las que se sugiere la corrección o se ofrece una reformulación. Así, se advierte que el grupo de estudiantes acepta mayoritariamente las reformulaciones propuestas por las 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.

Por su parte 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 versiones se constata una mejora, tanto en el porcentaje de aprobación, como así también en la calidad de los escritos de una versión a otra.

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

En la presente comunicación se buscó desarrollar un estado del arte sobre la RE en el posgrado, a fin de profundizar sobre algunas dimensiones de la práctica. A partir del relevamiento y análisis realizado, se identificaron 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.

También se identificó que, si bien en la mayoría de las producciones se plantean dimensiones positivas sobre la RE, en algunas comunicaciones se señala que necesariamente no toda RE es promotora de aprendizajes, 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 el contexto en el que la práctica se desarrolla.

En relación a las categorías o clasificaciones asociadas a la RE, se constató una variedad de tipologías asociadas a la RE, que se relacionan tanto con procedimientos analíticos de investigación, como a su implementación en propuestas pedagógicas concretas, con la finalidad de habilitar modalidades de revisión y reescritura de los textos elaborados por los participantes. Dichas categorizaciones permiten comprender dimensiones asociadas tanto con el proceso de enseñanza de la escritura, en sentido amplio, como así también de la formación en investigación.

Sobre las percepciones en torno a la RE, los 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 en donde se generan dinámicas de RE entre expertos, tesistas y sus pares. Puntualmente, en las propuestas donde interactúan exclusivamente tesistas y sus pares, se pondera la empatía y confianza que reina en esos escenarios, situación que permite que los participantes planteen sus dudas, revisen y mejoren sus escritos y dialoguen en torno a los modos y normas vinculadas con la construcción de conocimiento científico y las tareas asociadas con el desarrollo de una investigación.

Finalmente, en torno a los cambios textuales y escriturales ocurridos a partir de RE, el relevamiento desarrollado permitió constatar una escasez de comunicaciones asociadas con este tópico. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de profundizar y socializar las investigaciones que aborden las transformaciones en la materialidad textual y en las prácticas escriturales de tesistas, a partir de las intervenciones (RE) de pares o expertos. Esto es importante para repensar y mejorar los dispositivos de enseñanza de la escritura en dicho nivel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- 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>
- 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>
- Bartolini, A. M. (2017). La persistencia doctoral. Abandono y finalización. *Ciencia, docencia y tecnología*, 28(55), 1-30.
- Basturkmen, H. y 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>
- Chois, P. y Jaramillo, L. (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. (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>
- 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.
- De la Fare, M. y Rovelli, L. (2021). Los doctorados en los posgrados de la Argentina y Brasil. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 21, n° 1, pp. 343-372. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.42596>
- 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 Alvarez, 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>
- 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_arttextpid=S1405-66662015000300012yln=esytln=es
- Fernández Fastuca, L. (2019). Estilos de dirección de tesis en la formación doctoral en programas de Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(29), 201-217. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-272>
- Fernández Fastuca, L. (2021). ¿Por qué directores y tesistas deciden discontinuar la relación pedagógica? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.pqdt>
- 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>

- 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>
- Inouye, K. y McAlpine, L. (2019). Developing academic identity: A review of the literature on doctoral writing and feedback. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 1-31.
- Jeppesen, C; Goldberg, M; Szepeiner, A; Rodriguez Gauna, C; Misiac, R. y Silvani, E. (2016). La formación de doctores en la Argentina: avances y desafíos desde la perspectiva CONICET. *Revista Argentina de Educación Superior*, 8(12), 149-173. http://www.revistaraes.net/revistas/raes12_art6.pdf
- Kumar, V. y 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>
- 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&tylng=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>
- 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 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>
- Padilla, C. y López, E. (2018). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos*, 52(100), 330-356. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>

- 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&tylng=es.
- 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&tylng=es.
- 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. (2017). 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>
- Wainerman, C. (2017). La eficiencia de doctorados en ciencias sociales y en ciencias exactas. En busca de evidencias. *Debate Universitario* 6(11), 17-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6468012>.
- Wainerman, C. y Matovich, I. (2016). El desempeño en el nivel doctoral de educación en cifras: ausencia de información y sugerencias para su producción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19.
- Wainerman, C. y Matovich, I. (24-26 de junio de 2015). La eficiencia en la graduación de programas doctorales en ciencias duras y en ciencias blandas. [Ponencia]. *V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación*. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires, Argentina. <http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab081.pdf>.