

El desafío de escribir la tesis de posgrado

The challenge of writing the postgraduate thesis

Karina Paola García Mejía* y Luisa Josefina Alarcón Neve**

Recibido: 12 de abril de 2023 Aceptado: 22 de septiembre de 2023 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: García Mejía, K. P. y Alarcón Neve, L. J. (2024). El desafío de escribir la tesis de posgrado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 120-137. <https://doi.org/10/24310/mar.5.2.2024.16444>

DOI: <https://doi.org/10/24310/mar.5.2.2024.16444>

RESUMEN

Diversos estudios han mostrado que la escritura de tesis de posgrado representa un reto para los estudiantes, quienes experimentan dicha tarea como algo frustrante y en solitario, por lo que, muchas veces, terminan claudicando. Recientemente se han observado estrategias de acompañamiento para ese tipo de escritura de investigación, como es la revisión colaborativa entre pares dentro de Círculos de Escritura de Tesis. El objetivo principal del presente estudio es identificar el impacto de estos dispositivos de acompañamiento en los cambios de estrategias de escritura a través del análisis descriptivo-cualitativo de las respuestas dadas por tesisistas de un círculo de escritura, en cuestionarios pre y post participación, respecto de su autopercepción como escritores de investigación. Los resultados muestran que el Círculo de Escritura de Tesis resulta efectivo para afrontar el desafío de la escritura, produciendo en los participantes más confianza y disfrute al escribir, volviéndolos más productivos y ayudándolos a tomar conciencia de su propia escritura y desarrollar nuevas estrategias para la elaboración de textos científicos. Así, los resultados nos brindan herramientas para continuar con la indagación de este tema y para evaluar las estrategias de fortalecimiento de la escritura de investigación en los posgrados.

Palabras clave: escritura de investigación; círculos de escritura de tesis; estrategias de escritura; posgrado

ABSTRACT

Different studies have shown that postgraduate thesis writing represents a challenge for students, who experience this task as something frustrating and lonely, which is why they often end up giving up. Recently, accompanying strategies have been studied for this kind of research writing, such as collaborative peer review withing Thesis Writing Circles. The main objective of this study is to identify the impact of these accompanying devices on the changes in writing strategies through the descriptive-qualitative analysis of the answers given by thesis students in a writing circle, in pre and post participation questionnaires regarding their self-perception as research writers. The results show that de Thesis Writing Circle is an effective tool to face the challenge of writing producing more confidence and enjoyment in the participants when writing, making them more productive and helping them become aware of their own writing, as well as helping them develop new strategies to write scientific texts. Thus, the results provide us with tools to continue with the research into this topic and they also allow us to assess the strengthening strategies of research writing in postgraduate courses.

Keywords: research writing; thesis writing circles; writing strategies; post-grade

Financiación: Esta investigación fue financiada por Fondo para el Desarrollo del Conocimiento de la Universidad Autónoma de Querétaro (FONDEC UAQ 2021) (Reg. FLL202102).



*Karina Paola García Mejía [0000-0003-1519-6651](https://orcid.org/0000-0003-1519-6651)
Universidad Autónoma de Querétaro (México)
karina.paola.garcia@uaq.com.mx

**Luisa Josefina Alarcón Neve [0000-0002-1435-5684](https://orcid.org/0000-0002-1435-5684)
Universidad Autónoma de Querétaro (México)
lalarcon@uaq.com.mx



1. INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes retos que se experimentan en los programas universitarios de posgrado es la culminación en tiempo y forma del documento escrito de disertación conocido como la tesis de grado. En la gran mayoría de los posgrados de investigación, ese documento es obligatorio para obtener el título de doctor —en muchos casos también es exigido para el grado de maestro—; tiene como base un proyecto de investigación que se realiza a lo largo del programa de estudio, cuyos resultados, fundamentados teóricamente y contrastados y discutidos con estudios antecedentes, se presentan por escrito junto con conclusiones que proveen nuevo conocimiento sobre el fenómeno analizado. Como cierre, esa investigación plasmada en la tesis se defiende ante un tribunal académico (Mancovsky & Colombo, 2022).

Aunque la presentación de la tesis se asume como cierre esperado de la formación del posgrado, la imposibilidad de llegar a esa culminación es un problema bastante generalizado, tal y como ha sido reportado por distintas universidades del mundo (Álvarez & Colombo, 2021; Carter & Laurs, 2018; Guerin & Aitchison, 2018; Lovat et al., 2022). En el caso de Latinoamérica, Luchilo (2010) ha dado cuenta de esta situación, señalando la paradoja que se genera entre el aumento de la matrícula dentro de las maestrías y doctorados, por un lado, y la dificultad para cuidar de la calidad de la producción escrita de ese creciente número de estudiantes. En esta problemática se puede cuestionar cómo es posible que quienes acceden a una maestría de investigación o incluso a un doctorado tienen tantas dificultades para escribir los distintos capítulos de su tesis de grado, si ya han pasado por tantos años de escolarización. Por ejemplo, en el caso de México, un estudiante de nivel posgrado debió haber cursado nueve años de educación básica, tres años de educación media y cuatro o cinco años de estudios universitarios de pregrado. Al respecto, distintos estudios han encontrado que al ingresar a los programas de posgrado de investigación se inicia un proceso de alfabetización nuevo en una escritura distinta de la que se aprende y desarrolla en la escolarización (Carlino, 2005; Paré, 2014; Scardamalia et al., 1984). La diferencia radica en que la escritura solicitada en los niveles escolares básicos y universitarios de pregrado es una producción de reporte en la que el estudiante “dice” sobre el conocimiento que adquiere de lo leído o escuchado de otros autores, mientras que, en la escritura de investigación, el maestrante o doctorando transforma ese conocimiento y genera nuevo (Bitchener, 2018; Paré, 2014; Scardamalia & Bereiter). Además, como señalan Mancovsky y Colombo (2022), la formación doctoral conlleva múltiples aprendizajes disciplinares relativos a la escritura del ámbito en la que el tesista se está formando como investigador. La escritura de investigación implica, por lo tanto, acercarse a un nuevo proceso de producción escrita en la que se socializan las respuestas a preguntas científicas, planteadas con base en antecedentes sobre el problema a abordar en la tesis; preguntas que se sustentan en un marco teórico que se da a conocer a través de citas directas o indirectas, provenientes de fuentes teóricas y metodológicas. Asimismo, en esa escritura de investigación se comparten evidencias en las que se basan los resultados para las respuestas, incorporando el propio razonamiento y nueva explicación. Estas implicaciones de la escritura de investigación conforman su alta complejidad, la cual deriva en serias dificultades por parte de quienes intentan escribir la tesis de grado (Aitchison, 2003; Aitchison & Lee, 2006; Bitchener, 2018; Chois Lenis & Jaramillo Echeverri, 2016; Mancovsky & Colombo, 2022; Scardamalia & Bereiter, 1992).

Por mucho tiempo se desconoció la complejidad de la escritura de investigación. En los programas de posgrado, se creía que los estudiantes llegaban equipados con una capacidad de escritura suficiente para enfrentar por sí solos la tarea de realizar el trabajo de disertación. El acompañamiento dado por el asesor o director de tesis se centraba en el desarrollo del proyecto de investigación y, acaso, en la construcción del esquema del documento final (Mancovsky, 2016). Sin embargo, el proceso de escritura del documento final quedaba a cargo del tesista, generalmente en solitario (Bertolini, 2020; Mancovsky & Colombo, 2022), sin ayuda en su incursión en la escritura de investigación.

En las últimas décadas, han surgido iniciativas pedagógicas para acompañar de mejor manera la escritura de la tesis, como talleres o grupos de escritura (Aitchison & Guerin, 2014; Álvarez & Colombo, 2021; Colombo, 2013; Colombo & Rodas, 2021; Guerin & Aitchison, 2018), en los que el compartir la producción escrita entre pares es fundamental (Colombo & Álvarez, 2021; Colombo, Bruno & Silva, 2020; Colombo et al., 2022). Esta colaboración entre pares está basada en la idea de andamiaje colaborativo (Bruner, 1984, 1988; Maher, 2014; Mancovsky & Colombo, 2022): si bien existe la guía de un facilitador que coordina, supervisa y sustenta el trabajo de escritura de manera global, la revisión y comentarios que escritores novatos pueden brindarse entre sí, resultan de gran utilidad, no solo por lo que estos escritores aprendices pueden compartir y descubrir desde una perspectiva más horizontal en el proceso de su propia escritura, sino también por la empatía y solidaridad que se logra construir en una comunidad de apoyo como la que se teje en esos dispositivos de acompañamiento de la escritura de investigación (Álvarez & Difabio de Anglat, 2019). Estas comunidades de apoyo, en las que la escritura propia y la de otros juega un papel fundamental, se convierten en espacios en los que *explorar-se* (Sierra Nieto et al., 2017) ayuda a indagar sobre las experiencias propias y de otras personas con quienes se comparten inquietudes, preocupaciones, dificultades. Al respecto, Suárez (2015) afirma que este tipo de espacios favorecen vínculos de colaboración más amigables en los que la participación es más flexible y se pueden experimentar nuevos desarrollos. Resulta interesante que, en el contexto latinoamericano, la búsqueda de estrategias para crear estos espacios se haya multiplicado, por un lado, en el ámbito de la formación docente, a través de redes de colaboración e implementación de seminarios en los que se recoge la práctica docente a través de la escritura de reflexión (Pañagua, Martín-Alonso & Blanco, 2019; Sierra Nieto et al., 2017; Suárez, 2015). Por otro lado, esa búsqueda también se observa en la promoción de espacios colaborativos de interacción en los programas de posgrado, en los que la escritura es el objeto de apropiación —concretamente la escritura de investigación— pero también se convierte en el medio de reflexión (Sierra Nieto et al., 2017).

En este artículo se comparte lo observado en el acompañamiento entre pares dentro de un Círculo de Escritura de Tesis, mostrando cómo la interacción dada en la revisión de la elaboración sus textos ayuda a los tesistas a afrontar el reto de la escritura de investigación.

2. DISEÑO Y DESARROLLO DEL CET

El Círculo de Escritura de Tesis (CET) se conformó por ocho estudiantes de dos programas de maestría de una universidad pública del centro de México: tres mujeres y un hombre del tercer semestre de un posgrado en lingüística de cuatro semestres en total, y dos mujeres y dos hombres del segundo semestre de un posgrado en aprendizaje y enseñanza de la lengua, también de cuatro semestres.

En ambos programas de posgrado, los estudiantes adquieren el estatus de tesistas desde el primer semestre en el que están obligados a presentar un protocolo de investigación, con el planteamiento del problema correctamente fundamentado en estudios antecedentes y un marco teórico. A lo largo de los cuatro semestres realizan la investigación y van escribiendo los capítulos de la tesis que de manera institucional debe contener una introducción y planteamiento del problema, una revisión de estudios antecedentes, una explicación del marco teórico, una exposición del diseño metodológico, el procesamiento y análisis de datos, una presentación de los resultados y su discusión, y finalmente las conclusiones del trabajo. Al terminar el cuarto semestre adquieren el estatus de egresados y cuentan con unos meses más para terminar el documento escrito y sustentar su tesis ante un sínodo.

La participación de los ocho tesistas fue totalmente voluntaria, a partir de una convocatoria que se difundió entre la población estudiantil de ambos programas. En la convocatoria se establecía que para participar en el CET debían tener ya avances escritos de los distintos apartados (capítulos) de su tesis. Además, si bien estaban inscritos a posgrados diferentes, en la práctica se encontraban cercanos en cuanto al ámbito disciplinar y estilos discursivos, ya que varios de sus docentes y asesores formaban parte de los colegios de profesores de ambas maestrías.

Estos tesistas fueron acompañados a lo largo de las semanas que duró el círculo por dos profesoras con formación en lingüística y pedagogía, y con amplia experiencia en redacción. Ellas funcionaron como facilitadoras de la organización y dinámicas del CET (Mancovsky & Colombo, 2022). En la Tabla 1 aparece la distribución de los participantes.

Tabla 1. Distribución de estudiantes tesistas del CET por programa y género

Programas de Posgrado	Maestría en Lingüística		Maestría en Aprendizaje de la Lengua	
Participantes	4	3 mujeres 1 hombre	4	2 mujeres 2 hombres
TOTAL			8	

Nota: elaboración propia

Debido a la contingencia de la pandemia de COVID-19, todas las actividades del CET se realizaron en la modalidad a distancia en el ciber-espacio, a través de las plataformas digitales de Google Drive y Classroom, y videollamadas en Zoom.

La duración completa del CET fue de 12 semanas. Las dos primeras semanas fueron de introducción a las dinámicas de trabajo en este tipo de grupos de escritura. En una primera sesión por Zoom se llevó a cabo la presentación de las trayectorias de vida y académicas de cada integrante del CET —tesistas y facilitadoras—, con el fin de promover el conocimiento interpersonal que sirviera para la armonía de las dinámicas dentro del grupo. En esa primera sesión también se expuso la historia de los grupos y círculos de escritura en distintos ámbitos intelectuales y su funcionalidad actual en los programas de posgrado. Asimismo, se les aclaró lo que se esperaba de su participación como pares revisores de sus compañeros, dándoles a conocer cómo se realiza el proceso de revisión de textos en la academia y la diversidad de comentarios escritos que se brindan en dicho proceso (Aitchison & Guerin, 2014; Álvarez & Difabio de Anglat, 2019; Kumar & Stracke, 2007; Padilla & López, 2019). También se habló de la importancia de ser respetuosos

y cordiales en la manera de brindar el comentario, con base en lo sugerido por Guerin (2014) de ver la revisión entre pares como un intercambio de “regalos”, en el que un tesista lee y comenta el texto de uno o varios compañeros, y a la vez recibe la lectura y comentarios respecto a su propio texto. Esta importancia de la empatía en la revisión de textos ajenos se ha señalado también en otros espacios de construcción colaborativa de saberes experienciales, como los espacios de reflexión en la formación de docentes (Pañagua, Martín-Alonso & Blanco, 2019).

Dicha sesión inicial concluyó con los acuerdos éticos y los compromisos de trabajo a lo largo de las siguientes semanas del CET y con la explicación del formato de los encuentros virtuales asincrónicos y sincrónicos.

Con el fin de completar la introducción a las dinámicas y trabajo del CET, en una segunda sesión se contó con la participación, igualmente por videollamada de Zoom, de un investigador con gran experiencia publicando textos de investigación, quien compartió con los integrantes del CET su experiencia como autor y revisor de este tipo de publicaciones.

2.1. Encuentros asincrónicos en el CET

En la plataforma virtual de Google Classroom se compartieron documentos generales, como el contrato de compromisos para su participación como integrantes del CET, materiales de lectura, y grabaciones en Screencast, en las que se presentaban indicaciones o explicaciones lingüísticas, gramaticales y estilísticas para solventar los problemas de redacción detectados en la revisión entre pares o dudas que manifestaron directamente los tesistas participantes. A estas grabaciones se les denominó “cápsulas informativas”.

En las diez semanas efectivas de trabajo de revisión en el CET, se constituyeron cuatro diadas de pares autores-revisores, que cada dos semanas revisaron y volvieron a revisar un mismo texto. Estas diadas se armaron intercambiando cada dos semanas sus integrantes. Con esta estrategia, los 8 participantes del CET tuvieron la oportunidad de compartir la experiencia de ser revisores y ser revisados como autores con cada una de las personas del CET. A lo largo del desarrollo del CET se identificaron estas combinaciones de pares como etapa de revisión 1, 2, 3 y 4.

Los textos a revisar entre pares se subieron en carpetas personales en el Drive de una cuenta de Gmail exclusiva para este CET. Cada dos semanas, los estudiantes subieron una versión primera de alguno de los capítulos de su tesis, y sobre esas versiones los pares revisores hicieron los comentarios escritos (CE) locales dentro del texto y al final un comentario escrito global, utilizando la herramienta de comentario de Google Word. De acuerdo con Colombo, Bruno y Silva (2020) y con Mancovsky y Colombo (2022), las facilitadoras del CET enfatizaron que en la revisión de los textos los pares no debían corregir sino comentar con base en una observación atenta y reflexiva (Pañagua, Martín-Alonso & Blanco, 2019), por lo que quedaba prohibido intervenir directamente la redacción.

En la primera semana de la etapa de revisión se vertían comentarios desde una primera lectura del texto a revisar. Esto se llamó la fase 1. El autor reelaboraba su texto a partir de lo comentado por su par revisor y en la segunda semana de la etapa, nombrada la fase 2, el revisor valoraba los cambios en el texto y brindaba nuevos comentarios sobre la nueva versión. El autor podía responder a los primeros comentarios, exponer sus razones cuando no los tomaba en cuenta, o

incluso preguntar a su revisor su opinión sobre la modificación. En la Tabla 2 se muestra estructura de cada etapa de revisión.

Tabla 2. Estructura de cada una de las cuatro etapas de revisión

ETAPA DE REVISIÓN		
<p>FASE 1 Primera semana</p>	<p>Cada participante sube la primera versión del texto que requiere que sea revisado a su carpeta personal dentro de la carpeta general de revisión en el de Drive de Google.</p> <p>Fecha límite: martes a las 15 hrs.</p>	<p>Revisa el texto de su par en la diada y comenta por escrito, al tiempo que su par hace lo mismo con su propio texto.</p> <p>Fecha límite: jueves a las 15 hrs.</p> <p>Reelabora su texto tomando en cuenta los comentarios de su par en la diada, respondiendo y aclarando lo señalado en la revisión y la forma en que lo integra a la nueva versión.</p>
<p>FASE 2 Segunda semana</p>	<p>Cada participante sube la segunda versión del texto a su carpeta personal.</p> <p>Fecha límite: martes a las 15 hrs.</p>	<p>Revisa la nueva versión del texto de su par en la diada y vuelve a comentar por escrito, al tiempo que su par hace lo mismo con su propio texto. Fecha límite: jueves a las 15 hrs.</p> <p>Elabora la versión final de su texto y lo sube también a su carpeta personal.</p> <p>Fecha límite: lunes siguiente a la etapa de revisión.</p>

Si algún participante consideraba necesario tener una segunda mirada sobre su texto, contaba con la libertad de subirlo a la siguiente etapa de revisión dentro de una nueva diada, y seguir el proceso de toda la revisión.

2.2. Encuentros sincrónicos en el CET

En las sesiones semanales de encuentro por videollamadas de Zoom se discutían, principalmente, las experiencias en las revisiones por pares de los avances de tesis, tanto de la Fase 1 —primera semana de cada etapa de revisión— como de la fase 2 —segunda semana de la etapa—, pero también se tomaban decisiones consensuadas para el trabajo y se abordaban aspectos generales para la escritura de tesis de grado, con base en la discusión de las “cápsulas informativas” entregadas periódicamente en el tablón de Google Classroom. Estas sesiones sincrónicas tenían una duración de dos horas, los viernes de 17:00 a 19:00 hrs, que era cuando todos los integrantes del CET, tesistas y facilitadoras, tenían disponibilidad de conectarse.

3. REGISTRO DE LA EXPERIENCIA DEL CET

Para registrar la experiencia de la interacción colaborativa en el CET, además de grabar las sesiones en Zoom, se aplicaron cuestionarios en Formularios de Google:

- Un cuestionario cerrado, basado en el inventario de escritura académica presentado por Difabio de Anglat (2012), el cual fue contestado al inicio y al final del CET;
- Un cuestionario abierto, constituido por 15 preguntas sobre su percepción de la escritura académica y su percepción como escritores, construido con base en los valores y dimensiones del inventario de escritura académica de Difabio de Anglat (2012), el cual respondieron los ocho tesistas una semana antes de iniciar el CET;

- Un cuestionario abierto final sobre las experiencias en el Círculo de Escritura de Tesis, actualizando las preguntas del primer cuestionario abierto. Este cuestionario fue aplicado la semana siguiente a la conclusión del CET.

Las respuestas de estos dos últimos cuestionarios son la base de lo que se comparte en este artículo.

3.1. Construcción de los cuestionarios abiertos de registro

Ya se ha advertido que los cuestionarios abiertos fueron elaborados con base en los valores y dimensiones sobre la escritura académica que Difabio de Anglat (2012) establece en su inventario, en el cual recoge las propuestas sobre escritura de otros inventarios antecedentes, como el Writing Self-Regulatory Efficacy Scale, de Zimmerman y Bandura (1994), o el instrumento para recoger las percepciones de estudiantes de posgrado de Ciencias Sociales, de Torrance, Thomas y Robinson (1994). De ahí se tomaron tres macro-dimensiones: estrategias de escritura, estrategias de autorregulación y autopercepción en la eficiencia de la escritura. Estos valores a su vez 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 diez semanas de trabajo e interacción con sus pares en dicha comunidad. En las siguientes tablas se despliegan las preguntas sobre las que se discutirán las observaciones acerca de la experiencia de afrontar el reto de escribir la tesis de posgrado con el acompañamiento entre pares por parte de los ocho tesistas que constituyeron el CET. En la Tabla 3 se presentan las preguntas dirigidas a las estrategias de escritura; en la Tabla 4 se muestran las preguntas sobre las estrategias de autorregulación como escritores; en la Tabla 5 se encuentran las preguntas que apuntan hacia la autopercepción como escritores de investigación.

Tabla 3. Primera macro dimensión: Estrategias de Escritura pre y post participación en el CET

	Previo al CET	Posterior al CET
Planificación		1. A partir del compromiso de entrega de un texto cada dos semanas para que fuera revisado por tu par revisor, ¿experimentaste algún cambio respecto de tus estrategias para iniciar la producción escrita?
	1. Cuando tienes que escribir un texto académico para una tarea en alguna de las materias de tu Maestría, incluyendo el Seminario de Investigación, ¿qué es lo primero que haces para iniciar con esa producción escrita?	2. Si ya tenías una versión previa del texto que entregabas a revisar, a lo largo de las revisiones por díadas distintas, ¿sientes que cambió tu manera de prepararlo para la entrega? Es decir, ¿notaste diferencias entre las revisiones o ediciones que le hacías a la versión que ibas a subir a tu carpeta?
		3. La presión que pudiera generarte el hecho de que alguien iba a leer tu texto, ¿te llevó a cambios en la planeación de los nuevos textos que hayas generado en estas semanas de trabajo en el CET? ¿Nunca sentiste esa presión? Si la sentiste, ¿notaste que fuera disminuyendo conforme avanzaba el trabajo en el CET, o, al contrario, la presión en la planeación aumentó?

Textualización	2. Cuando te pones a escribir para una tarea o para las secciones de tu protocolo de tesis y/o avances de tesis, ¿te preocupa mucho cómo va a ser leído e interpretado lo que estás escribiendo? ¿Tomas alguna medida en tu escritura que vaya dirigida a la interpretación de quien te va a leer?	4. A lo largo de las cuatro revisiones por diadas de pares revisores, la preocupación por cómo iban a ser leídos e interpretados tus textos, ¿disminuyó o aumentó?
		5. Después de las primeras retroalimentaciones de revisión con los comentarios escritos, ¿notaste desarrollo de estrategias propias para dirigir la interpretación de quien te iba a revisar?
		6. En este aspecto, de manera general, ¿cómo valoras la experiencia a lo largo de las cuatro revisiones por diadas? ¿Te ayudó a manipular tu escritura para la interpretación? ¿Te generaba estrés y complicaba tu redacción?
		7. El uso de la Guía de Tipología de Comentarios Escritos para la revisión por pares, ¿tuvo algún impacto en tu propia forma de escribir? Es decir, ¿generaste estrategias dentro de tu propia redacción a partir de conocer los niveles y dimensiones de los textos que tenías que tomar en cuenta en la revisión que te tocó hacer?
Revisión	3. En promedio, ¿cuántas veces lees lo que escribiste antes de entregar a quien lo ha solicitado (docente de una materia, asesora de tesis)?	8. El revisar los textos de tus pares en las distintas diadas, ¿te llevó a tomar consciencia de la escritura de tus propios textos? Es decir, al ver las fallas en textos ajenos, ¿pudiste identificar más fácilmente las fallas propias para autocorregir tus textos antes de subirlos para revisión?
	4. ¿Acostumbras dejar “reposar” tu texto antes de darle una última leída de revisión previamente a su entrega? De ser así ¿cuánto tiempo lo dejas “reposar”?	9. La presión que pudiera generarte el hecho de que alguien iba a leer tu texto, ¿te llevó a cambios en la planeación de los nuevos textos que hayas generado en estas semanas de trabajo en el CET? ¿Te llevó a cambios en la revisión y edición de textos que ya hubieras escrito hace tiempo?
	5. ¿Has llegado a solicitar a otra persona (compañera de estudios, amistad, docente ajeno a la materia o comité tutorial) que lea tu texto antes de entregarlo a quien lo solicitó? ¿Por qué sí o por qué no?	

Nota: elaboración propia

Tabla 4. Segunda macro dimensión: Estrategias de Autorregulación pre y post participación en el CET

Previo al CET	Posterior al CET
Control	6. Cuando necesitas producir un texto para una tarea o para las secciones de tu protocolo de tesis y/o avances de tesis, ¿te cuesta trabajo iniciarlo? ¿Qué haces para motivarte y comenzar la producción del texto?
	10. Después de la experiencia en el CET, ¿notaste algún cambio en la motivación para iniciar la redacción de un nuevo texto?

<p>Procrastinación</p>	<p>9. ¿Cómo te va con las fechas límites para la entrega de tus textos? ¿Necesitas empezarlos con varios días de anticipación o se te da mejor escribirlos con la adrenalina del “último momento”?</p>	<p>11. En la última plenaria del CET se habló de la presión y cierto agobio que provocó el hecho de tener que entregar un texto cada dos semanas. ¿Cómo te fue con esa presión de entrega? Si bien pudo generar agobio, ¿llegaste a sentir que esa presión, al mismo tiempo, te hizo escribir más que antes de participar en el CET?</p>
-------------------------------	--	--

Nota: elaboración propia

Tabla 5. Tercera macro dimensión: Autopercepción en la eficiencia para la escritura pre y post participación en el CET

Previo al CET	Posterior al CET
<p>10. De manera general, ¿te gusta escribir textos académicos? ¿Puedes decir que lo disfrutas? ¿O lo haces para cumplir con los requisitos de tus materias, incluido el Seminario de Investigación, pero no lo experimentas ni como una actividad entretenida ni de disfrute y placer?</p>	<p>12. Después de tu participación en el CET, ¿se modificó tu padecer o tu disfrute –según sea el caso personal– de la escritura de textos académicos? ¿O no hubo modificación en este sentimiento sobre la acción de escribir textos académicos?</p>
<p>11. ¿Te sientes mejor escritor en algunos tipos de texto (síntesis o resumen, ensayo, cuadros sinópticos)? ¿Por qué?</p>	
<p>12. La necesidad de escribir tu tesis para poder obtener el grado de Maestría, ¿te genera ansiedad o estrés? ¿Has sentido miedo de no poder concluirla? ¿Por qué?</p>	<p>13. Una vez concluida la experiencia en el CET, ¿te sientes más confiado de terminar la tesis? O, al contrario, ¿ahora tienes más miedo de no poder concluirla?</p>

Nota: elaboración propia

El análisis cualitativo de la presente investigación se lleva a cabo sobre las respuestas abiertas que los ocho tesisistas participantes del CET dieron a las 12 preguntas del Cuestionario Abierto inicial, contrastándolas con las respuestas que brindaron a las 13 preguntas en el Cuestionario Abierto final.

4. RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados del análisis cualitativo y comparativo, discutiendo lo encontrado en cada una de las macro dimensiones.

La primera macro dimensión a revisar es la correspondiente a las *estrategias de escritura*, la cual encierra a su vez las dimensiones de planificación, textualización y revisión.

Respecto a la planificación, Pañagua, Martín-Alonso y Blanco (2019) señalan que la relación del estudiantado con la escritura ha estado condicionada de manera recurrente por el tiempo que requiere elaborar un texto escrito. En este sentido, solamente tres tesisistas de los ocho manifestaron llevar a cabo un plan estructural previo a iniciar su escrito. Al finalizar el CET, se les preguntó acerca de si el compromiso de entregar un nuevo texto cada dos semanas para su revisión los llevó a experimentar cambios en las estrategias para iniciar la producción escrita, y si el pensar en que se iba a revisar modificó su forma de preparar el texto o si generó algún tipo de presión que los llevara a una mayor o menor productividad. Siete tesisistas manifestaron importantes

cambios en su planificación de la escritura. Por ejemplo, un tesista que no había manifestado contar con estrategia de planificación al inicio del CET, dio como respuesta final lo siguiente (entre paréntesis se marcan los identificadores de cada participante):

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)

Incluso, la tesista que mejor idea de planeación había manifestado al inicio, al finalizar el CET comentó lo siguiente:

En realidad, la presión la he sentido siempre, más bien el círculo de escritura me ayudó a disminuir esa sensación de presión y de falta de control sobre mi escritura. El tener un lugar donde pudiera compartir mis dudas, mis inseguridades y mis preocupaciones, además, del hecho de tener orientaciones, apoyo y guía, me permitieron disminuir ese sentimiento de presión en la planeación y en la escritura. (ACCG)

En cuanto a la textualización, las preguntas se enfocaron sobre todo a si pensaban en su posible lector y si tomaban medidas en su escritura para dirigir la interpretación. En el cuestionario final, incluso, se les preguntó si había crecido o disminuido la preocupación por cómo serían leídos por sus pares revisores y si después de las primeras retroalimentaciones notaron algún cambio en sus estrategias para dirigir la interpretación. Cinco de los ocho tesistas manifestaron al inicio del CET que no pensaban en quién iba a leerlos, si bien señalaban su preocupación de que las ideas quedaran claramente expresadas. Al finalizar el CET, se les preguntó si a lo largo de las cuatro revisiones por diadas de pares revisores la preocupación por cómo iban a ser leídos e interpretados sus textos había aumentado o disminuido. Para quienes aumentó, esa preocupación les llevó a un mejor cuidado de su producción escrita, como se aprecia en el comentario de uno de los tesistas:

La preocupación aumentó en tanto era importante tomar en cuenta cómo iba ser interpretado este texto, de manera que la retroalimentación era un ejercicio de confrontación que permitía realizar ajustes entre las expectativas como escritor, y cómo cumplirlas en el ejercicio de escritura. (YALP)

En cuanto a la revisión, al inicio todos los tesistas dijeron que sí revisaban sus textos, y solo tres manifestaron que los daban a revisar a otras personas. Cuando se les preguntó por la ganancia en la experiencia de revisar sus textos entre los participantes del CET, en cuanto a la toma de conciencia de la propia escritura, sus respuestas fueron bastante contundentes:

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. (KLC)

Sí, mucha porque existieron textos en los que mis compañeros tenían muy buena redacción o tenía buena coherencia, entonces me fui guiando por sus trabajos o su estilo, para así hacer o componer mi texto. (FAG)

Realizar las correcciones me ponía a pensar sobre corregir lo que yo mismo había escrito, que además pensaba que estaba bien escrito, y con ello se hacía más reflexión sobre mi escritura. (IMA)

La segunda macro dimensión para analizar es la de *estrategias de autorregulación*, constituida por las categorías de estrategia de control y la lucha contra la procrastinación. Al inicio del CET se les preguntó si les costaba trabajo iniciar un texto. Seis de los ocho tesistas expresaron que les era muy difícil comenzar a escribir y sus estrategias de “motivación” eran más bien evitar distractores como los teléfonos celulares:

Generalmente cuando empiezo, después de un tiempo corto de escritura tiendo a tener la tentación de tomar mi celular, y cuando cedo a esta tentación acabo perdiendo mucho tiempo en él, y después me entra el sentimiento de culpa. (KJNB)

Después de la experiencia en CET, siete tesistas manifestaron haber notado cambios, sin embargo, más que en la motivación, esos cambios se percibieron en la organización y en la incorporación de lo que iban observando en las revisiones:

Siento que ahora me he vuelto más organizada con la información, lo cual me ha ayudado a motivarme y a avanzar más fácil, incluso en textos de mis materias en el semestre. (KJNB)

Creo que más que la motivación, es la tolerancia a la frustración, pues en algún momento sentí no poder escribir un texto y eso me hizo reflexionar sobre el bloqueo que me salía al paso. Con el CET y la lectura de otros trabajos aprendí que para escribir necesitas tener una estructura para desarrollar tu idea y que se puede escribir con las ideas incompletas; aunque pueda sonar contradictorio, en mi revisión observé durante mi experiencia y los resultados fueron positivos en ambos casos. (YALP)

No en la motivación, más bien en considerar los conocimientos adquiridos en el CET. Desde mi perspectiva personal, supongo que mientras más conocimientos tengamos sobre cómo escribir textos académicos, más facilidad para redactar y menos miedo habrá de empezar a escribir. (JJCS)

Como ya hemos mencionado, en la última sesión del CET se habló de la presión y agobio que provocó el hecho de tener que entregar un texto cada dos semanas, así que en el cuestionario final se les preguntó a los tesistas acerca de cómo experimentaron esa presión y si ésta los había llevado a producir más que antes. Salvo uno de ellos, los tesistas afirmaron que habían escrito más en las diez semanas que duró el CET que lo que habían hecho previamente, aunque experimentaron el agobio de maneras distintas:

En definitiva me generó el producir más rápido, aunque en una ocasión sí me llevó a no producir la calidad que yo hubiera querido. Sin embargo, el que haya tenido lectores listos para guiarme me fue de mucha ayuda. (KJNB)

Los tiempos de entrega sí fueron difíciles, ya que 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)

Creo que participar en el CET me obligó a releer capítulos que yo creía que ya había terminado de escribir, me gustó mucho la posibilidad de leerlos bajo otra mirada y que debo reconocer que de no haber sido por la 'tarea' de cada dos semanas no lo hubiera hecho. (KCL)

En general, la presión me ayuda a activarme, pero cuando ya es demasiada siento que no doy buenos resultados. (SMM)

Finalmente, respecto a la macro dimensión de *autopercepción para la escritura*, las preguntas iniciales giraron en torno a sentimientos de placer u obligatoriedad en su actividad de escribir los capítulos de su tesis, y si esa escritura les provocaba ansiedad o estrés. Sobre el estrés ya se ha discutido en el reporte de otras experiencias escriturales. Mancovsky y Colombo (2022) aluden a los relatos típicos de los tesistas de posgrado, en los que se expresa su sensación de desafío, esfuerzo extraordinario, temor y desorientación, lo que muchas veces presenta la escritura como una tarea dolorosa y en solitario (Bertolini, 2020).

En este CET, al principio, los tesistas manifestaron gusto por escribir, incluso algunos consideraban la actividad como placentera; al mismo tiempo, sin embargo, cinco tesistas sí hablaron del estrés, ansiedad y miedo de no poder concluir el trabajo de tesis. Una vez concluida su participación en el CET se les preguntó si esos sentimientos se habían modificado, sobre esto los siguientes comentarios son reveladores:

Siempre me ha gustado escribir, aunque escribir la tesis no me provocaba el mismo sentimiento. Sin embargo, ese sentimiento de frustración era más producido por la falta de guía, apoyo y acompañamiento, que por la escritura misma. Desde ese punto, escribir no dejó de ser frustrante en ciertas ocasiones, sin embargo, ahora tengo más recursos y comprendo mejor el proceso de la escritura de textos complejos, como la tesis, eso me ayuda a tomarme mi tiempo y a tomarlo con calma, a disfrutarlo. (ACCG)

La resolución o atención a eso de lo que antes no estaba consciente me ha facilitado escribir más libremente... (JJCS)

Definitivamente siento que tengo nuevas estrategias que me permiten sentirme más cómoda escribiendo... (KCL)

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. (YALP)

En mi opinión sí cambió mi forma de pensar y hasta de escribir, porque ahora que estoy redactando no solo me pongo en los zapatos de escritor, también de lector, y tengo más conciencia de cómo se lee mi texto o cómo otros ojos los leerían. (FAG)

Como cierre de esta macro dimensión, se les preguntó a los tesistas si una vez concluida la experiencia en el CET, se sentían más confiados de terminar la tesis o, al contrario, tenían más miedo de no poder concluir la tesis. Siete de los ocho tesistas expresaron su confianza.

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

Siento más confianza. Creo que nunca estuvo en duda no terminar la tesis, sino más bien cómo sería vivido ese proceso y si contaba con las herramientas adecuadas para hacerlo. Después del círculo siento mayor seguridad en realizar la escritura de la tesis. (IMA)

Solamente una tesista expresó la doble cara de tomar conciencia sobre la escritura de investigación:

Siento que tengo más herramientas que podré implementar en mi redacción. Pero al mismo tiempo, siento que son muchos elementos que debo cuidar y que podría llevarme mucho tiempo implementarlos. (SMM)

Para finalizar, se comparten aquí los comentarios generales sobre la experiencia de acompañamiento en la escritura de investigación dentro de este CET particular. Ante la última pregunta del cuestionario final, sobre si recomendarían la participación en un Círculo de Escritura de Tesis y por qué, aquí se presentan las respuestas de los ocho participantes, en las cuales se destacaron distintos beneficios obtenidos de la experiencia colaborativa:

Por supuesto que sí, yo aprendí mucho y me parece que en el proceso de escritura de tesis es muy importante sentirse acompañado. (ACCG)

Considero que es una experiencia muy productiva y llena de aprendizajes. Yo misma entraría a otros. Sinceramente es de mis experiencias que más atesoro de mi posgrado, me ha enseñado muchísimo sobre la escritura académica y considero que es algo que es muy necesario de enseñar en estos niveles de estudio y que normalmente no se enseña. (KJNB)

Desde luego que sí. Porque la gente no está acostumbrada a recibir orientación y retroalimentación de esta forma sino hasta que ya está en un escenario más formal y real, y es cuando podría batallarse más. Porque esta actividad sensibiliza en una etapa temprana de nuestra carrera como escritores, lo que permitirte ser más abierto a los comentarios de otros y ser más consciente de lo que uno puede hacer y de lo que no. Porque de cierta manera te ayuda a detectar tus fortalezas y oportunidades. Porque genera intercambio. Porque te prepara para el futuro como escritor y como revisor académico. (JJCS)

Por supuesto, después de la experiencia creo que es esencial para socializar no solo tu proceso de escritura de tesis sino también tus habilidades, estrategias o conocimiento sobre la lengua escrita en general. (KLC)

Definitivamente lo haría porque no sólo te permite dedicar tiempo exclusivo a la redacción de la tesis sino porque te permite darte cuenta de que necesitas apoyo y que muchos están pasando por tu misma situación. (YALP)

Sí, mucho. Porque se hace uno más consciente de los propios errores, conoce uno los distintos estilos y estrategias de los compañeros, se aprende a cuidar más la forma en que se escriben comentarios hacia la redacción de los compañeros y porque aprende uno a ser más tolerante con los errores más comunes que a veces se piensa que no existen en niveles posteriores a una licenciatura. (SMM)

...sería bueno implementarlo desde el principio del posgrado para que así los avances se vayan viendo de manera paulatina, es decir poquito a poquito. (FAG)

Lo recomiendo porque pienso que es una experiencia importante, más si se es un escritor novel. Es un espacio que propicia la reflexión sobre las propias habilidades como escritor y lector, estas reflexiones apoyan a que aumente la confianza sobre estas habilidades y permite ver que todos pasamos por un proceso similar cuando nos enfrentamos a escribir textos académicos. (IMA)

Las apreciaciones de estos participantes coinciden de manera muy cercana con lo que otras observadoras de las interacciones en grupos de escritura han recogido de esas experiencias entre pares (Álvarez & Colombo, 2021; Colombo, Bruno & Silva, 2020; Colombo et al., 2022; Guerin, 2014; Ings, 2014; Mancovsky & Colombo, 2022): la confianza, el aprendizaje de lo que sus pares hacen, y sobre todo el no sentirse solos en la enorme empresa de escribir la disertación de posgrado. Asimismo, se ha constatado en otros espacios de interacción que las condiciones propicias para que el estudiante se cuestione a sí mismo y su propio saber únicamente se logra en contextos en los que se brinde confianza y seguridad (Pañagua, Martín-Alonso & Blanco, 2019).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como puede valorarse en las respuestas que han ejemplificado esta revisión acerca del impacto de la interacción colaborativa entre pares dentro del CET, este dispositivo didáctico de acompañamiento de la escritura de investigación en los programas de posgrado resulta efectivo para afrontar el reto de la escritura de tesis. Al menos, esto se ve en cuanto a las estrategias de escritura, las estrategias de autorregulación y la autopercepción en la eficiencia para la escritura. Si bien no puede negarse la necesidad de “una soledad serena y rica que posibilita el avance y la finalización de la tesis doctoral” (Bertolini, 2020, p. 165), diversos reportes de experiencias dentro de espacios colaborativos, en los que la escritura es fundamental, coinciden en las ventajas de desarrollar escenarios en los que una integración activa y el trabajo en red “propicia el reconocimiento de la dimensión social y comunitaria de los problemas y habilita la posibilidad de pensar juntos” (Suárez, 2015, p. 5). Incluso, en observaciones en las que se evalúa y valora el acompañamiento individual de parte de quien dirige la tesis, se reconoce “la necesidad de crear formalmente espacios institucionales de encuentro e intercambio” (Mancovsky, 2016, p. 30).

Sobre la primera macro dimensión, las *estrategias de escritura*, si bien se detectaron cambios en la planeación y la textualización, que los llevaron a una mejor organización, lo más relevante tuvo que ver con la toma de conciencia de la escritura de investigación a través de la revisión. Fue muy importante leer en sus respuestas cómo la revisión de los textos de sus pares les impactó en el descubrimiento de su propia escritura y les brindó estrategias para mejorarla. Esto es un resultado que evidencia trabajo y beneficios colaborativos, y que demuestra que en efecto se logra un andamiaje en la escritura dentro de este tipo de círculos. Estos resultados coinciden con los logros observados en otros espacios o “nodos” de interacción en los que se dispone de condiciones y momentos de trabajo colaborativo mediatizado por la escritura. Este tipo de espacios horizontales, en donde se comparte la escritura, se lee lo escrito por otros y se comenta la producción ajena y la propia, “favorecen la configuración de estructuras de participación más flexibles y de vínculos de colaboración más amigables, permiten extender

y diversificar actividades, experimentar nuevos desarrollos, fortaleciendo en trabajo de cada uno” (Suárez, 2015, p. 4).

En cuanto a la segunda macro dimensión, las *estrategias de autorregulación*, la motivación para iniciar un texto era en el inicio un problema mencionado por todos los tesistas. La obligación de compartir un nuevo texto cada dos semanas, aun cuando la mayoría de esos textos ya estaban en una versión previa al CET, generó presión que la mayoría de los tesistas transformó en productividad. Esta paradoja ha sido reportada en otros estudios sobre el trabajo colaborativo mediado por la escritura, principalmente escritura de reflexión (Sierra Nieto et al., 2017).

Con relación a la tercera macro dimensión analizada, la *autopercepción para la escritura*, se traen a colación consideraciones de Sierra Nieto et al. (2017) en cuanto a que, en el contexto de la formación universitaria, las prácticas de escritura se muestran como una obligación sin sentido, lo que las hace vivirse como tareas de gran esfuerzo y si es posible, se evitan. Por ello, resulta muy interesante recoger en las respuestas de los participantes sobre su experiencia en el CET frases como “me ha facilitado escribir más libremente”, “me permiten sentirme más cómoda escribiendo”, “ahora lo disfruto un poco más”. Si bien en el inicio, los tesistas habían expresado un gusto por escribir, también habían manifestado su frustración en la escritura de la tesis. Después de diez semanas de intercambio de sus textos, revisiones por sus pares, comentarios grupales e información puntual sobre aspectos de la escritura de investigación, estos escritores novatos no solo sintieron más confianza, sino que, incluso, más disfrute al escribir los capítulos de su tesis. Lo logrado en este CET se acerca a lo propuesto por Sierra Nieto et al., para acompañar el proceso de escritura favoreciendo la emergencia de saberes de la experiencia con “tiempo y tacto” (2017, p. 686). En el CET, el tiempo de atención y orientación según las necesidades en la escritura de investigación provenía de las facilitadoras, pero sobre todo de la revisión entre pares; asimismo, de parte de todos los integrantes del CET se brindaba tacto sensible en el acercamiento a los deseos y necesidades de los tesistas.

En cuanto a la última pregunta del cuestionario abierto, en la que se les pedía comentarios generales sobre la experiencia de acompañamiento en la escritura de investigación dentro de este CET particular y si les preguntaba si recomendarían la participación en un grupo de escritura como este, las respuestas destacaron distintos beneficios. Uno de ellos fue el acompañamiento en la tarea de escribir la tesis; un aspecto que ya ha sido discutido en estudios anteriores como el de Bertolini (2020) o el de Mancovsky y Colombo (2022), o el de Colombo et al. (2022, en donde se contrasta la soledad de los doctorandos, durante el proceso individual, con el acompañamiento que nace de la interacción con sus asesores o sus compañeros. Otro aspecto que se señaló en las respuestas finales es el de la toma de conciencia y aprendizaje sobre la escritura académica y de investigación. Este crecimiento se ha hecho patente en otros espacios de interacción en los que se promueve el pensar y reflexionar sobre lo que se hace de manera personal y sobre lo que se mira que otros hacen (Pañagua, MartínAlonso & Blanco, 2019; Sierra Nieto et al., 2017). Como ejemplo se rescata aquí lo expresado por una participante del CET:

se hace uno más consciente de los propios errores, conoce uno los distintos estilos y estrategias de los compañeros, se aprende a cuidar más la forma en que se escriben comentarios hacia la redacción de los compañeros y porque aprende uno a ser más tolerante con los errores más comunes que a veces se piensa que no existen en niveles posteriores a una licenciatura. (SMM)

Otro factor que se señaló fue la experiencia de recibir orientación y retroalimentación que les permitió ser más abiertos a los comentarios de otros. Valorar los comentarios de sus pares revisores como ayuda para detectar fortalezas y oportunidades es un gran resultado de la interacción dentro de este CET.

Al igual que sucede en muchos estudios, se encontraron varias limitantes que finalmente se convierten en áreas de oportunidad para continuar esta indagación. Es necesario comparar lo observado en esta micro comunidad de escritores en formación con lo que sucede en otros grupos de escritura en los que se tenga mayor diversidad en las disciplinas de los posgrados. Incluso, atestiguar las percepciones del acompañamiento brindado por pares no tan “pares”, es decir, por compañeros con niveles distintos de formación académica. Cada vez más, en distintos contextos nacionales y diversos tipos de instituciones universitarias se promueven los grupos de escritura de investigación, principalmente en la formación de los posgrados, y afortunadamente se está documentando lo que en dichos grupos sucede (Colombo & Álvarez, 2021; Colombo, Bruno & Silva, 2020; Colombo et al., 2022; Mancovsky & Colombo, 2022). Esto ayuda a evaluar los resultados obtenidos en espacios de trabajo colaborativo concretos. Sin embargo, sigue siendo necesario contar con más datos emergidos de contextos similares y también, distintos.

Asimismo, es importante contrastar con lo que pasa en grupos de escritura científica en los que los textos no solo sean tesis, sino también artículos de investigación o relatos experienciales como los diarios de prácticas docentes (Pañagua, Martín-Alonso & Blanco, 2019; Sierra Nieto et al., 2017; Suárez, 2015). Las coincidencias en los procesos de reflexión sobre la escritura, ya sea como objeto de apropiación o como medio de recreación de experiencias, brindan evidencias de construcción de conocimiento y de pensar en saberes que permiten apreciar “todo aquello que se pone en juego cuando implicamos nuestra subjetividad y nuestro ser a disposición de la experiencia” (Pañagua, Martín-Alonso & Blanco, 2019, p. 24).

El catálogo de dimensiones a considerar, si bien cuenta con sólidos antecedentes de inventarios de escritura, puede enriquecerse a raíz de las nuevas experiencias estudiadas de manera que cada vez los instrumentos de acopio de las percepciones de quienes participan en este tipo de grupos de escritura sean más diversos y nos provean de una mayor cantidad de datos. Todo lo anterior abonará al conocimiento de la efectividad de estos dispositivos de acompañamiento en el desarrollo de la escritura de investigación.

REFERENCIAS

- Aitchison, C. (2003). Thesis writing circles. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 97-115.
- Aitchison, C., & Guerin, C. (2014). Writing groups, pedagogy, theory and practice. In C. Aitchison & C. Guerin (Eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory* (pp. 3-17). Routledge.
- Aitchison, C., & Lee, A. (2006). Research writing: problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278. <https://doi.org/10.1080/13562510600680574>
- Álvarez, G., & Colombo, L. (2021). Dialogic approaches to writing: student perspectives on two Argentinian doctoral initiatives. *Teaching in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1952566>

- Álvarez, G., & Difabio de Anglat, 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>
- Bertolini, A. M. (2020). Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica. *Revista de Educación*, 19, 165-185.
- Bitchener, J. (2018). The relationship between reading, thinking and writing the literature review component of a doctoral confirmation proposal. In S. Carter & D. Laurs (Eds.), *Developing research writing: A handbook for supervisors and editors* (pp. 9-16). Routledge.
- Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carter, S., & Laurs, D. (2018). Introduction: opening the books on research writing feedback. In S. Carter & D. Laurs (Eds.), *Developing research writing: A handbook for supervisors and editors* (pp. 1-6). Routledge.
- Chois Lenis, P. M., & Jaramillo Echeverri, L. G. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: Estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4622>
- Colombo, L. M. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Revista Aula Universitaria*, 15(10), 61-68. <https://doi.org/10.14409/au.v1i15.4368>
- Colombo, L., & Álvarez, G. (2021). Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de la tesis a nivel de posgrado. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>
- Colombo, L., Bruno, D. S., & Silva, V. S. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis educativa*, 24(3), 1-13. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240310>
- Colombo, L., Iglesias, A., Kiler, M., & Saez, V. (2022). Grupos de escritura en el postgrado: experiencias de tesis. *Espacios en Blanco*, 1(32), 163-172. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-322>
- Colombo, L., & Rodas, E. L. (2021). Interdisciplinarity as an opportunity in Argentinian and Ecuadorian writing groups. *Higher Education Research and Development*, 40(2), 207-219. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1756750>
- Difabio de Anglat, H. (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de Orientación Educativa*, 26(49), 37-53.
- Guerin, C. (2014). The gift of writing groups. Critique, community and confidence. In C. Aitchison & C. Guerin (Eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory* (pp. 128-140). Routledge.
- Guerin, C., & Aitchison, C. (2018). Peer writing groups. In S. Carter & D. Laurs (Eds.), *Developing research writing: A handbook for supervisors and editors* (pp. 51-55). Routledge.
- Ings, W. (2014). The studio model. Developing community writing in creative, practice-led PhD design theses. In C. Aitchison & C. Guerin (Eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory* (pp. 190-203).

- Kumar, V., & Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470. <https://doi.org/10.1080/13562510701415433>
- Lovat, T., Holbrook, A., Bourke, S., Dally, K., & Hazel, G. (2022). Examiner comment on theses that have been revised and resubmitted. *AARE Conference, Brisbane*, 1-23. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2002/lov02282.pdf>
- Luchilo, L. (2010). Programas de apoyo a la formación de posgrados en América Latina: tendencias y problemas. In L. Luchilo (Ed.), *Formación de posgrado en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impactos* (pp. 13-31). Eudeba.
- Maher, M. (2014). Transparent transactions. When doctoral students and their supervisors write together. In C. Aitchison & C. Guerin (Eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory* (pp. 83-93). Routledge.
- Mancovsky, V. (2016). Un dispositivo de intervención-investigación con directores de tesis de posgrado en las facultades de ciencias de la educación y ciencias de la comunicación de la universidad de Málaga, desde una pedagogía doctoral. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 7(9), 29-42.
- Mancovsky, V., & Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son “los otros” en la elaboración de una tesis? *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 105-114.
- Padilla, C., & López, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos*, 52(100), 330-356. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>
- Pañagua, L., Martín-Alonso, D., & Blanco, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 11-28.
- Paré, A. (2014). Writing together for many reasons. Theoretical and historical perspectives. In C. Aitchison & C. Guerin (Eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory* (pp. 18-29). Routledge.
- Sierra Nieto, J. E., Caparrós Martín, E., Molina Galvañ, M. D., & Blanco García, N. (2017). Aprender a través de la escritura: los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 35-52.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*, 8(2), 173-190. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0802_4
- Suárez, D. H. (2015). Los docentes escriben para investigar y formarse. La red de documentación narrativa en Argentina. *Traectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, 3, 1-13.
- Torrance, M., Thomas, G. V., & Robinson, E. J. (1994). The writing strategies of graduate research students in the social sciences. *Higher Education*, 27(3), 379-392. <https://doi.org/10.1007/BF03179901>
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845. <https://doi.org/10.2307/1163397>