

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN  
RESEARCH REPORT**

# Círculos de escritura y estrategias de regulación en tesis de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia)

*Writing circles and regulation strategies in  
thesis students of the Master's Degree in  
Education of the Pontificia Universidad  
Javeriana (Bogotá, Colombia)*

**EMILCE MORENO MOSQUERA**

Licenciada en Español y Filología Clásica. Magíster en Lingüística,  
Universidad Nacional de Colombia

Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional

Docente Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana

Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada  
en Español y Filología Clásica y Magíster en Lingüística de la Universidad  
Nacional de Colombia. Profesora del Departamento de Formación de la  
Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Entre sus  
principales áreas de investigación están la lectura y la escritura académica  
desde el enfoque de literacidades; la escritura científica en posgrados y la  
didáctica de la lengua aplicada a la enseñanza de la lengua materna.

Profesora del Departamento de Formación de la Pontificia Universidad  
Javeriana.

moreno-e@javeriana.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4058-5691>.

Google Scholar: [https://scholar.google.com/  
citations?user=8POdWJ4AAAAJ&hl=es](https://scholar.google.com/citations?user=8POdWJ4AAAAJ&hl=es). CvLac: [https://scienti.minciencias.gov.  
co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000825352](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000825352).





**GLORIA ESPERANZA BERNAL RAMÍREZ**

Licenciada en Filología e Idiomas, Universidad Nacional de Colombia

Magíster en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación,  
Universidad Pedagógica Nacional

Docente Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana

Magíster en Tecnologías de la información aplicadas a la educación,  
de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), y Licenciada en  
Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora del  
Departamento de Formación de la Facultad de Educación de la Pontificia  
Universidad Javeriana. Entre sus principales áreas de investigación están la  
formación de docentes en el campo del lenguaje, las literacidades digitales y  
académicas y el análisis multimodal del discurso.

Profesora del Departamento de Formación de la Pontificia Universidad  
Javeriana.

gebernal@javeriana.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6301-4942>

Google Scholar: [https://scholar.google.es/  
citations?hl=es&user=3Conp2YAAAAJ](https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=3Conp2YAAAAJ)

CvLac: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/  
generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000471321](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000471321)

**LAURA LILIANA ZÁRATE ARANDA**

Licenciada en Pedagogía Infantil. Magíster en Educación, Pontificia  
Universidad Javeriana

Directora de Docencia, Universidad La Gran Colombia

Magíster en Educación y Licenciada en Pedagogía Infantil de la Pontificia  
Universidad Javeriana (Bogotá). Directora de Docencia de la Universidad  
La Gran Colombia. Sus enfoques investigativos se enfocan en la didáctica  
de las prácticas letradas y orales, y la relación entre subjetividad, literatura,  
interculturalidad, territorio e identidad. Actualmente, su campo de  
investigación abarca las ciencias sociales, la calidad educativa, procesos  
de aseguramiento de la calidad, la internacionalización de la educación  
superior, la didáctica del lenguaje, la literatura, y la cultura ciudadana.

Directora de Docencia:

[laura.zarate@ugc.edu.co](mailto:laura.zarate@ugc.edu.co)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2065-8048>

Google Scholar: [https://scholar.google.com/  
citations?user=ierEQ9gAAAAJ&hl=es](https://scholar.google.com/citations?user=ierEQ9gAAAAJ&hl=es)

CvLac: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/  
generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001630527](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001630527)

## RESUMEN

La escritura académica presenta retos para los estudiantes de posgrado al sumergirse en prácticas de producción y distribución del conocimiento propias de las disciplinas, de ahí la importancia de mediar el ingreso a la cultura académica. Precisamente, el círculo de escritura se constituye en un escenario de participación en el discurso académico a través de discusiones y revisiones frente a los géneros escritos como la tesis. Este artículo tiene como objetivos analizar un círculo de escritura con 27 estudiantes de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana distribuidos en dos cohortes; establecer los modos de formular comentarios sobre la redacción de la tesis y el aporte de la retroalimentación en este espacio de desarrollo colaborativo de prácticas de escritura. Para ello se implementó una metodología mixta, en la que se tuvieron en cuenta los resultados cuantitativos del inventario de escritura de Difabio (2012) para entender las estrategias que declaran los tesistas y confrontarlas con los comentarios y los avances de la tesis. Asimismo, se examina la retroalimentación aportada en el círculo en algunos textos; este análisis se contrasta con el grupo de discusión final que da cuenta del impacto de la experiencia. Los hallazgos indican que, al finalizar el círculo, los estudiantes involucran una serie de estrategias autorregulatorias para asumir la escritura de la tesis, de ahí que se valore positivamente el trabajo colaborativo y colegiado que incide en la calidad de los textos y en la confianza de los tesistas.

Palabras clave: Círculo de escritura, tesis, autorregulación, posgrado, revisión entre pares, retroalimentación.

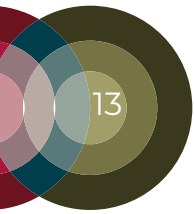
## ABSTRACT

Academic writing presents challenges for graduate students, as they are immersed in practices of production and distribution of knowledge typical of the disciplines, hence the importance of mediating the entry into these academic cultures. Precisely, the writing circle is constituted as a mechanism to incorporate students of the master's degree in education in the dynamics of criticism and knowledge generation, as they are spaces for collaborative reflection focused on the joint revision of texts within the framework of their thesis. This article aims to analyze the development of the writing circle, explore the formulation of comments on thesis writing and feedback. Indeed, a writing circle is considered a set of participation in academic discourse through deliberations and reconsiderations facing written works such as the thesis. This article aims to analyze a writing circle composed of twenty-seven students of the Master's Degree in Education of Pontificia Universidad Javeriana distributed into two cohorts and to establish how to express comments related to the process of the writing thesis, and the contribution of feedback in this space of collaborative development of writing practices. For this purpose, a mixed methodology was developed, in which the quantitative results of Difabio's (2012) writing

### Como citar este artículo:

Moreno Mosquera, E., Bernal Ramírez, G., Zarate Aranda, L. (2024). Círculos de escritura y estrategias de regulación en tesistas de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). *Zona Próxima* 40, 10-42.

Recibido: 5 de mayo de 2022  
Aprobado: 18 de julio de 2022



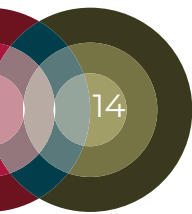
inventory were taken into account to understand the strategies that thesis writers declare to use and to confront these with the comments and the progress of the thesis. Likewise, the feedback provided in the circle is analyzed in some texts; this analysis is contrasted with the final discussion group that accounts for the impact of the experience. The findings indicate that at the end of the circle the students engage in a series of self-regulatory strategies to assume the writing of the thesis and hence the collaborative work is positively valued, which affects the quality of the texts and the confidence of the thesis writers.

Keywords: Writing circles, thesis, autoregulation, postgraduate, feedback in pairs, feedforward.

## INTRODUCCIÓN

La escritura académica se considera una herramienta fundamental en la producción de conocimiento científico, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje y en el desarrollo del pensamiento, dado su potencial epistémico (Miras *et al.*, 2013). Escribir en el posgrado es un tema central a nivel curricular e institucional en el que, según Ochoa y Cueva (2012), el desarrollo de la tesis está vinculado a la titulación.

En el caso latinoamericano, las tasas de graduación no se corresponden al nivel de ingreso ni a las expectativas de egreso (Luchilo, 2010), puesto que hay diferentes dificultades que explican la baja tasa de terminación, una de ellas es la tesis (Carlino, 2015). Incluso, hay estudios que muestran dificultades relacionadas con el acceso de estudiantes con diversas trayectorias académicas a posgrados (Aitchison y Lee, 2006; Li y Vandermensbrugge, 2011) y su incidencia tanto en el dominio del código escrito como en la manera en que se inscriben en sus comunidades disciplinares en relación a sus pares y maestros. Aitchison (2003) explica que el aumento del número de estudiantes y la diversidad en sus trayectorias ha conllevado que se introduzcan estructuras de apoyo, particularmente para estudiantes que hablan inglés como segundo idioma, para cumplir con los propósitos formativos. De hecho, en países europeos y anglosajones hay una tradición de estrategias de soporte a la escritura en el posgrado mediante experiencias pedagógicas que se documentan y se constituyen en innovaciones por su impacto en los programas académicos (Aitchison 2020; Aitchison y Guerin 2014; Kumar y Aitchison, 2018; Lam *et al.*, 2019). En Latinoamérica, las investigaciones han empezado a consolidar un campo de estudio sobre escritura en el posgrado (Chois *et al.*, 2020). Se ofertan cursos, seminarios y talleres que buscan familiarizar a los estudiantes con culturas escritas disciplinares y las convenciones de la escritura académica (Álvarez y Difabio de Anglat, 2017; Carrasco *et al.*, 2012; Colombo, 2014; Colombo, 2017).



Las diferentes formas de acompañamiento a la escritura en el posgrado se constituyen en fuente de conocimiento al vincular a los estudiantes con prácticas que movilicen y por la relación unidireccional entre el tesista y el director. De esta forma, se trata de didácticas escriturales que favorecen la interacción entre pares, la crítica, la retroalimentación y, en sí, las prácticas dialógicas en grupos de escritura hacia un aprendizaje horizontalizado (Lee y Boud, 2003).

Precisamente, en este artículo se analiza el impacto de un círculo de escritura en el marco de una Maestría en Educación, ligado a la concepción de escritura que prevalece y a las estrategias de regulación que se promueven. En ese sentido, las preguntas que orientan el estudio son: ¿qué concepciones de escritura se evidencian en los comentarios sobre la redacción de la tesis y la retroalimentación y de qué manera se relacionan con el autoinforme que surge del inventario?, ¿qué estrategias de regulación declaran usar los tesis de y de qué forma se concretan en los comentarios y en sus reflexiones en un grupo de discusión?

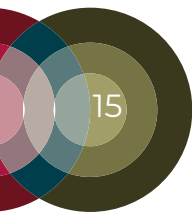
## REFERENTES TEÓRICOS

### LA ESCRITURA ACADÉMICA Y LOS CÍRCULOS DE ESCRITURA

La escritura académica es una competencia fundamental en el posgrado; incide en que el estudiante se convierta en investigador, a modo de un cambio de sentido de sí mismo y de su identidad. De ahí la importancia de que existan escenarios de aprendizaje entre pares que desafíen a escribir mejores textos y que, al mismo tiempo, permitan compartir inseguridades y comprender ciertos aspectos lingüísticos, retóricos y discursivos propios de la escritura.

Además, la escritura es una herramienta cognitiva que no solo posibilita la reproducción de la información, sino que desempeña un papel clave en el aprendizaje y en la conformación de comunidades discursivas. Su función puede ser, por tanto —en unos casos— reproductiva y —en otros— epistémica, es decir, ligada a la construcción de conocimiento y no solamente a la reproducción de información (Villalón y Mateos, 2009). En el círculo de escritura se buscó, precisamente, desarrollar su función epistémica, dado que implica tanto tomar conciencia de cómo autorregularse desde la planificación del texto como de reflexionar respecto a la revisión.

Se entienden los círculos de escritura como una estrategia pedagógica y didáctica que se implementa en las instituciones de educación superior con el fin de fortalecer los procesos vinculados a la escritura y facilitar a los estudiantes su acercamiento a la cultura escrita académica, a partir de ambientes de confianza para la construcción de aprendizajes. Así, se constituyen en comuni-



dades que asumen la escritura como una práctica social discursiva, las cuales se caracterizan por un enfoque de “múltiples voces” (Kamler y Thomson, 2008; Maher *et al.*, 2008).

Los círculos de escritura han de brindar un ambiente de confianza y tranquilidad para la producción escrita que busca la mejora continua, la exigencia y rigurosidad que requiere la escritura académica en entornos investigativos, la motivación de los participantes, el respeto mutuo y la corresponsabilidad en la ejecución de las actividades para compartir y comentar.

De acuerdo con McMurray (2019), los estudiantes que entran a formar parte de un círculo de **escritura** pueden encontrar que sus intereses se dividen “en cuatro categorías separadas: actividades basadas en habilidades, en los borradores, en el tiempo y en las emociones” (p. 52). En coherencia con ello, es fundamental —antes de iniciar el trabajo— establecer el propósito de su constitución, el tipo de actividades a desarrollar, la población que va a atender, los tiempos de encuentros, el funcionamiento y la importancia de asistir siempre con documentos propios para el desarrollo del trabajo grupal.

En general, se puede afirmar que los propósitos de los círculos se resumen en “adquirir habilidades de escritura y una comprensión más profunda de la escritura, ya sea en forma de metas generales de escritura, metas de dominio o actividades grupales de escritura basadas en habilidades” (McMurray, 2019, p. 54). Estas competencias se robustecen mediante el ejercicio de retroalimentación constructiva del docente guía y los pares, dado que fortalece la identidad de los participantes como académicos y promueve un sentido de comunidad profesional (Aitchison, 2010; Lee y Boud, 2003). En adición, se potencian estructuras cognitivas propias de las comunidades disciplinares, puesto que, en palabras de Kozar y Lum (2013), se alcanza “una mejor conciencia retórica, habilidades de argumentación más sólidas y una mayor confianza en la autoedición y la revisión por pares” (p. 142) a partir de acciones de autorregulación.

## RETROALIMENTACIÓN: MODO DE REFLEXIONAR Y PROPONER EN PRO DE LA VOZ DEL ESCRITOR

La *retroalimentación* es en una práctica humana que parte de la escucha y comprensión, que, a su vez, genera una producción reflexiva sobre un objeto a estudiar. Es decir, “se refiere a la interacción y al diálogo como un apoyo al estudiante en las tareas que realiza, donde al mismo tiempo autorregula su capacidad para las tareas futuras” (Quezada-Cáceres y Salinas-Tapia, 2021, p. 231). Esto sitúa a la retroalimentación como una acción que emite un concepto y promueve a la mejora del producto, en este caso, el texto escrito.

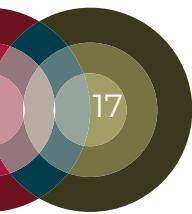


Así, la retroalimentación es una mediación que jalona el aprendizaje y la incorporación en las culturas escritas correspondientes, pues el sujeto se hace consciente de lo que escribe para poder participar en una comunidad. Por esta razón, “tanto la instrucción como la retroalimentación buscan eliminar la suposición y dar a conocer el propósito lo más claro posible, de modo que no haya dificultades al momento de llevar a cabo lo solicitado” (Cuevas-Solar y Arancibia, 2020, p. 34), convirtiéndose en una estrategia que busca hacer reflexivo al sujeto escritor de aquello que produce, con el fin de asegurar que su mensaje es comprendido por los futuros lectores.

La retroalimentación es una práctica social que surge como acto dialógico desde la interacción entre sujetos respecto a un objeto a analizar y a mejorar. En este orden, brinda la posibilidad de conocer diversos puntos de vista sobre un objeto específico, con el fin de aportar a su coherencia y pertinencia. Este proceso implica un estado de reflexión y de construcción crítica frente a un objeto escrito, el cual puede nutrirse de diversas formas de hacer énfasis en modos de redacción, uso de términos, preguntar o interpelar al sujeto escritor por aquello que ha producido. Sin embargo, debe trascender para que, además de identificar errores y generar ajustes, se promueva en el sujeto la reflexión sobre cómo está desarrollando las ideas en lo escrito y cómo puede mejorar esa relación a futuro con el lector.

Frente a ello, Cuevas-Solar y Arancibia (2020) sostienen que al retroalimentar “no solo tiene que informar de los errores, sino también proveer información suficiente y oportuna (...) para favorecer el cambio a lo largo de un proceso de aprendizaje, destacando los logros del aprendiz y lo que debe repensar o rehacer” (p. 35). Es allí cuando se plantea que la retroalimentación se encuentra completa en la armonización entre la reflexión y el sentido propositivo, orientado hacia la autorregulación del escritor. La retroalimentación no es una actividad natural o congénita a la humanidad; de hecho, se trata de una práctica con diversas estructuras y funciones en coherencia con la cultura escrita en la que se circunscribe. Para González-Fernández y Gambetta-Tessini (2021), “es esencial que la retroalimentación forme parte de la cultura educativa, ya que permite obtener información sobre futuras necesidades de capacitación para los docentes y detectar tempranamente las falencias de los estudiantes en sus resultados de aprendizaje” (p. 284). Esta práctica genera reflexiones que tienen un sentido epistémico o pragmático en el escenario discursivo en el que se inserta la práctica letrada, ya sea en cuanto a la relación de los sujetos escritores con su objeto de estudio o por las funciones de esta práctica en una comunidad disciplinar.

En conclusión, la retroalimentación se relaciona con el término autorregulación, puesto que los comentarios recibidos por un tercero se constituyen en formas de aprender y responder ante situaciones futuras. De esta forma, “se generan procesos metacognitivos, involucrando *feedforward*



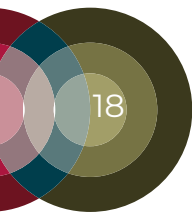
(retroalimentación hacia adelante) para mejorar la tarea actual y satisfacer las necesidades de aprendizaje futuro” (Quezada-Cáceres y Salinas-Tapia, 2021, p. 231), lo cual sugiere que el sujeto escritor al comentar y ser comentado se encuentra en condición de fortalecer su conciencia sobre aquello que elaboró. Es así como la retroalimentación permite configurar un estilo y voz del escritor, desde los asuntos que se identifican para mejorar y para constituir en característica letrada del escritor.

## **AUTORREGULACIÓN DEL ESCRITOR: FINALIDAD DE LOS CÍRCULOS DE ESCRITURA**

La autorregulación se concibe como un proceso cognitivo y sociocultural que implica un estado de conciencia, con base en una valoración o juicio recibido respecto a aquello que se escribe. En consecuencia, la autorregulación se asocia con el posicionamiento del escritor de acuerdo a la forma en que escribe, de esta manera involucra la toma de decisión y las acciones orientadas a retomar tanto las apreciaciones como las valoraciones de otras personas o propias sobre el producto consolidado. Para el desarrollo de la competencia de autorregulación es necesario promover la lectura reflexiva en cuanto a lo que se escribe, pues se trata de una valoración constante de ajuste del escritor. En ese sentido, es importante enfatizar en que “la complejidad de la escritura se tiene que hacer explícita ante los estudiantes para lograr que de forma consciente conozcan, manejen y practiquen esta habilidad hasta automatizarla” (Ballano y Muñoz, 2015, 157), lo cual permite que interioricen estas formas y participen en una comunidad disciplinar.

Frente a lo anterior, Herrera-Núñez (2020) sustenta que la “revisión por pares les permite a los estudiantes ganar autonomía y a ver críticamente su propio trabajo, ayuda a fomentar la autorregulación a medida que aprenden a ver su trabajo desde una perspectiva de los demás” (p. 21), favoreciendo la constitución del sujeto escritor e investigador que produce y comparte ideas. Así pues, es necesario analizar la autorregulación en el marco de escenarios colaborativos, puesto que se trata de una consolidación del sujeto escritor y la reflexión constante de la escritura. Al respecto, Niño-Carrasco y Castellanos-Ramírez (2020) plantean que “aún se desconoce cómo estos procesos de regulación surgen y se desarrollan en entornos de escritura colaborativa en línea y sus implicaciones en el funcionamiento de los grupos y la composición compartida de los textos” (p. 5). Razón por la que imperativo ahondar en las potencialidades e implicaciones del trabajo colaborativo en la constitución de sujetos escritores e investigadores de comunidades disciplinares específicas.





## METODOLOGÍA

En la Maestría de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana se inició la experiencia de acompañamiento de tesis de 2020 a través de círculos de escritura. El presente estudio se centra en los datos correspondientes a las cohortes de primero y segundo semestre del 2021.

Cada círculo se desarrolla en nueve sesiones de dos horas de duración, distribuidas a lo largo del semestre. Incluye primordialmente dos tipos de actividades: talleres en los que se abordan temas de escritura (signos de puntuación, conectores, voz del escritor, etc.) y discusión sobre los avances de la tesis que los estudiantes aportan para la revisión. Estos productos borradores reciben comentarios escritos y orales por parte de los pares y de las facilitadoras del círculo de escritura. La primera cohorte estuvo conformada por 10 estudiantes, mientras que en la segunda participaron 17 estudiantes. Cada grupo contó con dos facilitadores<sup>1</sup> y un monitor, quienes promovían la revisión entre pares y un entorno positivo de escritura.

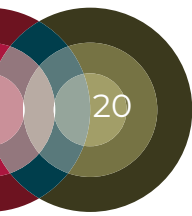
Al comenzar el trabajo en el círculo y al finalizarlo, los estudiantes diligencian el Inventario de Escritura Académica en el Posgrado (Difabio de Anglat, 2012): un autoinforme, en formato de escala Likert tradicional, en el cual los estudiantes indican su acuerdo o desacuerdo —en cinco opciones de respuesta— sobre afirmaciones relacionadas con las siguientes dimensiones: a) estrategias de escritura, b) autoeficacia para la escritura, c) estrategias de regulación y d) concepciones de escritura. Adicionalmente, al finalizar cada círculo, se realiza un grupo de discusión cuyo propósito es analizar la experiencia y recibir la correspondiente retroalimentación por parte de los participantes. Esta investigación se orienta a comprender el impacto del trabajo realizado en un círculo de escritura, desde la perspectiva de los participantes de modo contextualizado (Hernández *et al.*, 2014, McConlogue, 2015). Se emplea un método mixto, al ser un estudio que combina lo cualitativo y lo cuantitativo en una misma etapa, con el fin de identificar las concepciones de escritura y las estrategias de regulación que predominan en cada uno de los dos grupos participantes y las modificaciones que estas experimentaron en el proceso. Esta combinación de datos y evaluación de los hallazgos, en su conjunto, proporcionaron una comprensión completa del problema (Creswell, 2014; Creswell y Plano Clark, 2018).

<sup>1</sup> Los facilitadores o el grupo facilitador son el equipo que lidera y organiza el sentido pedagógico del círculo. Estudiantes y facilitadores aportan sus conocimientos, valores y habilidades a cada encuentro, lo que potencia la experiencia en la revisión de textos. De acuerdo con Haas (2014), este liderazgo puede ser ejercido por un par o un experto. En el caso de este círculo el acompañamiento estaba dado por profesores expertos del área de la lingüística y por monitores (estudiantes de licenciatura).



Como se señaló, los datos cuantitativos surgen de la aplicación del Inventario de Escritura Académica en el Posgrado (Difabio de Anglat, 2012), al iniciar cada uno de los círculos y al finalizarlo. Por una parte, se promedian las respuestas, favorables y reversas a cada una de las preguntas que componen las dimensiones: concepciones de escritura y estrategias de regulación, para comparar las actitudes iniciales y finales en cada círculo, y, examinar las diferencias que surgen entre los círculos 21-1S y 21-2S. Por otra parte, se promedian las respuestas de cada participante para cada una de las dimensiones y se establecen tres rangos (por trabajar, medio, alto) con el propósito de describir, en términos porcentuales, los niveles alcanzados por cada uno de los grupos.

Los datos cualitativos corresponden a los comentarios escritos de retroalimentación y a los enunciados extraídos de los grupos de discusión. Los primeros, 20 comentarios extraídos de fragmentos de la introducción y el marco teórico de la tesis, fueron leídos cuidadosamente y categorizados para reconocer su papel central en las prácticas de aprendizaje (Lee y Boud, 2003). Así, se retomó y adaptó el modelo de Quezada-Cáceres y Salinas-Tapia (2021) que identifica tres tipos de retroalimentación: a) como producto, b) como acto dialógico y c) como acción sostenible. Los modos identificados se ponen con relación a las concepciones de escritura (elaboración y reproducción) que les subyacen. Se articula el estudio de los comentarios con enunciados concretos de los grupos de discusión realizados al final de la experiencia, por medio de un análisis del discurso de tipo hermenéutico (Coseriu y Loureda, 2006), a fin de identificar sus concepciones de escritura, su reflexión sobre la transformación de sus estrategias de regulación y, aquello que reportan, sobre el impacto de la intervención mediante la retroalimentación realizada en el marco del círculo. Por su parte, los comentarios han sido etiquetados como CE1-CE2-CE3 para hacer referencia a comentarios realizados por estudiantes; CP1-CP2, en el caso de profesores y CM1-CM2, en el caso de los monitores. A continuación, se presenta una síntesis de las categorías analizadas a nivel cuantitativo y cualitativo.



Emilce Moreno Mosquera, Gloria Esperanza Bernal Ramírez, Laura Liliana Zárate Aranda

Figura 1. Categorías e indicadores correspondientes al análisis cuantitativo y al análisis cualitativo

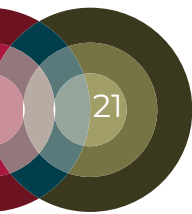
Análisis	Cuantitativo						Cualitativo		
	Estrategias de escritura			Concepciones de Escritura			Retroalimentación "Así no es, es así"	Retroalimentación: ¿por qué planteas esta idea?	Retroalimentación para la autorregulación: consejos e incorporación de estilos en la escritura
Categoría	Valor de la tarea	Control	Planificación/ Estratificación del ambiente de escritura	Función epistémica de la escritura	Escritura como elaboración	Escritura como reproducción			
Indicadores	A veces, mi escritura me ha dado una satisfacción personal profunda.	Me organizo de modo que me queden espacios específicos para escribir.	Por lo general, escribo en un lugar donde pueda concentrarme.	Cuando tengo dificultad para expresar por escrito una parte en particular del tema, trato de analizar por qué me resulta difícil.	La revisión exhaustiva de la literatura tiene una importancia central en la elaboración de una buena tesis.	Lo más importante en la escritura es respetar las reglas de gramática, puntuación y organización.	Identificación de cuestiones gramaticales, de puntuación, coherencia y cohesión, marcado a través de subrayado.	Diálogo y reflexión sobre cuestiones lingüísticas, gramaticales, discursivas y retóricas del texto.	Diálogo e interacción sobre cuestiones lingüísticas, gramaticales, discursivas y retóricas del texto que tienen una incidencia en la autorregulación y aprendizaje a futuro.
	Algunas veces, durante la escritura, me inspiro repentinamente.	Para avanzar en la tesis, trato de escribir al menos tres horas por día (o unas ocho horas a la semana).	Mientras escribo la tesis, sigo una secuencia de planificación, textualización y revisión para cada capítulo.	Re-examino y refino mis ideas durante la revisión de mi escrito.	La escritura me ayuda a organizar la información en mi mente.	Me gusta que las tareas de escritura que me asignan, tengan pautas claras con todos los detalles.	Identificación de problemas formales de la escritura.	Interacción en tono positivo y co-constructivo que favorece la comprensión de criterios que ayudan a evaluar la calidad de su escrito y el de los pares.	Práctica repetida, acompañada de evaluación de pares y autoevaluación que compromete al estudiante a incorporar lo aprendido a su estilo de escritura.
	Es muy importante para mí que me guste lo que he escrito.	Cuando me estanco en la escritura, puedo hallar maneras para resolver el problema.	Tengo un lugar fijo, aislado, para escribir.	No puedo pensar sin escribir.	Escribir un texto académico me ayuda a desarrollar mis ideas.	La escritura le informa al lector aquello que sabe el autor.			
	Trato de que mi escritura satisfaga los estándares de calificación de un evaluador exigente.	Cuando he escrito sobre un tema complicado, encuentro con facilidad un título corto y bien informativo.	Trato de elaborar buenos esquemas para las secciones principales de mi texto.	La escritura es un proceso reflexivo que me permite una mayor comprensión de lo que pienso.	Tiendo a invertir algún tiempo en reflexionar sobre la tarea de escritura antes de comenzarla.	El texto académico se organiza como un repertorio de tópicos que se desarrollan secuencialmente de modo ordenado.			
	Pienso sobre cómo me está quedando el escrito.	Aunque lo que tenga que producir en mi escritura sea complicado o aburrido, me las arreglo para terminarlo.	Por lo general, examino con cuidado los requisitos del tipo de escrito que debo producir.		La escritura es un proceso reflexivo que me permite un mejor discernimiento de la bibliografía que consulto.	En la composición de un texto académico, se lee para buscar información y se escribe para mostrar el conocimiento adquirido.			
	Para mí es muy importante que mi escritura sea original.	Mientras escribo un apartado, con frecuencia voy anotando ideas para otras partes de la tesis.	Comienzo a escribir con algún plan de escritura (de mayor o menor detalle).		Para la producción de la tesis, examino exhaustivamente la investigación previa.	Los profesores son la audiencia más importante.			
	Con frecuencia pienso sobre la tarea de escritura incluso cuando no estoy escribiendo (por ej.: en la noche).	Encuentro maneras de auto-motivarme para la escritura aunque en la tarea de producción encuentre dificultades.			La revisión de la literatura tiene una importancia menor que la investigación empírica que aporta una tesis.	Una estrategia eficiente para producir un buen texto académico es elegir a un autor reconocido y seguir la estructura de su obra.			
		Puedo re-focalizar mi atención en la escritura cuando advierto que estoy distraído/a.				Si estudiara gramática y puntuación, mi escritura mejoraría mucho.			
		Pospongo la tarea de escritura hasta el último momento.				El texto académico debe ser impersonal, aséptico, porque su finalidad es informativa.			

Nota. Elaboración propia.

## RESULTADOS CUANTITATIVOS

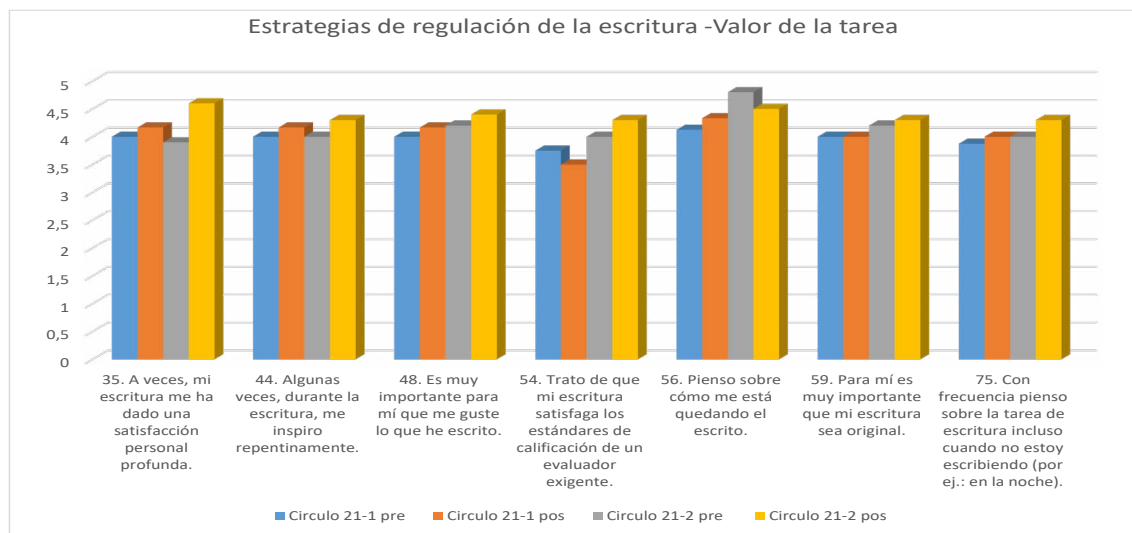
### ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN DE LA ESCRITURA

En lo que respecta a la categoría *Valor de la tarea*, ambos círculos incrementan sus puntajes en todos los indicadores (Figura 1), al resaltar la transformación que se muestra en el círculo 21-2 frente a la afirmación *A veces, mi escritura me ha dado una satisfacción personal profunda* (35). El puntaje de esta, junto al de *Pienso sobre cómo me está quedando el escrito* (56), evidencia que la escritura para los participantes implica una mejora continua y su atención al proceso inherentemente recursivo y no necesariamente lineal o pulcro de escribir.



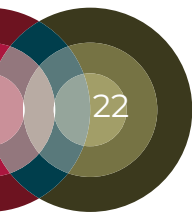
Emilce Moreno Mosquera, Gloria Esperanza Bernal Ramírez, Laura Liliana Zárate Aranda

**Figura 2.** Valores medios para los indicadores de la categoría Valor de la tarea, comparativos entre aplicación inicial y final del Inventario y entre las aplicaciones 21-1 y 21-2



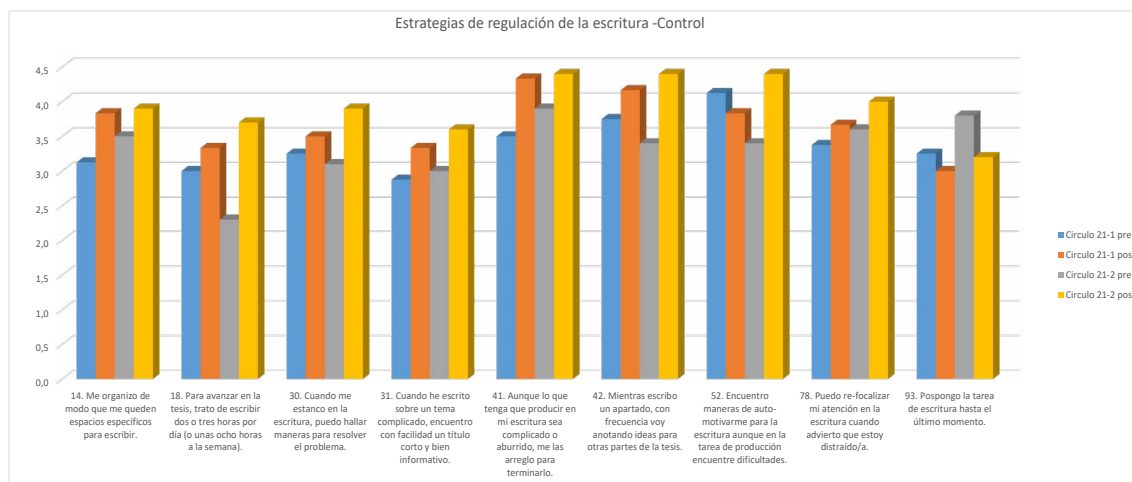
**Nota.** Elaboración propia.

En la categoría *Control* (Figura 2) se evidencia un incremento importante en cada uno de sus indicadores, sin embargo, resaltan un mayor aumento en el *Círculo 21-2* en *Para avanzar en la tesis trato de escribir dos o tres horas por día (o unas ocho horas a la semana)* (18) y *Mientras escribo un apartado con frecuencia voy anotando ideas para otras partes de la tesis* (42). Así mismo, se identifica una disminución sensible en la procrastinación: *Pospongo la tarea de escritura hasta el último momento* (93). Estas declaraciones muestran la importancia de destinar tiempo para escribir y la decisión frente a las demoras voluntarias al realizar una tarea de escritura. El hecho que el círculo incida en disminuir la procrastinación es una respuesta positiva; evidentemente, hay una dificultad de regulación significativa en la medida en que existe discrepancia entre las intenciones y las conductas que los llevan a ejecutar las tareas.



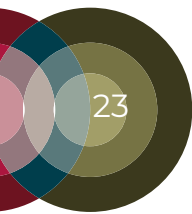
Emilce Moreno Mosquera, Gloria Esperanza Bernal Ramírez, Laura Liliana Zárate Aranda

**Figura 3.** Valores medios para los indicadores de la categoría Control, comparativos entre aplicación inicial y final del Inventario y entre las aplicaciones 21-1 y 21-2



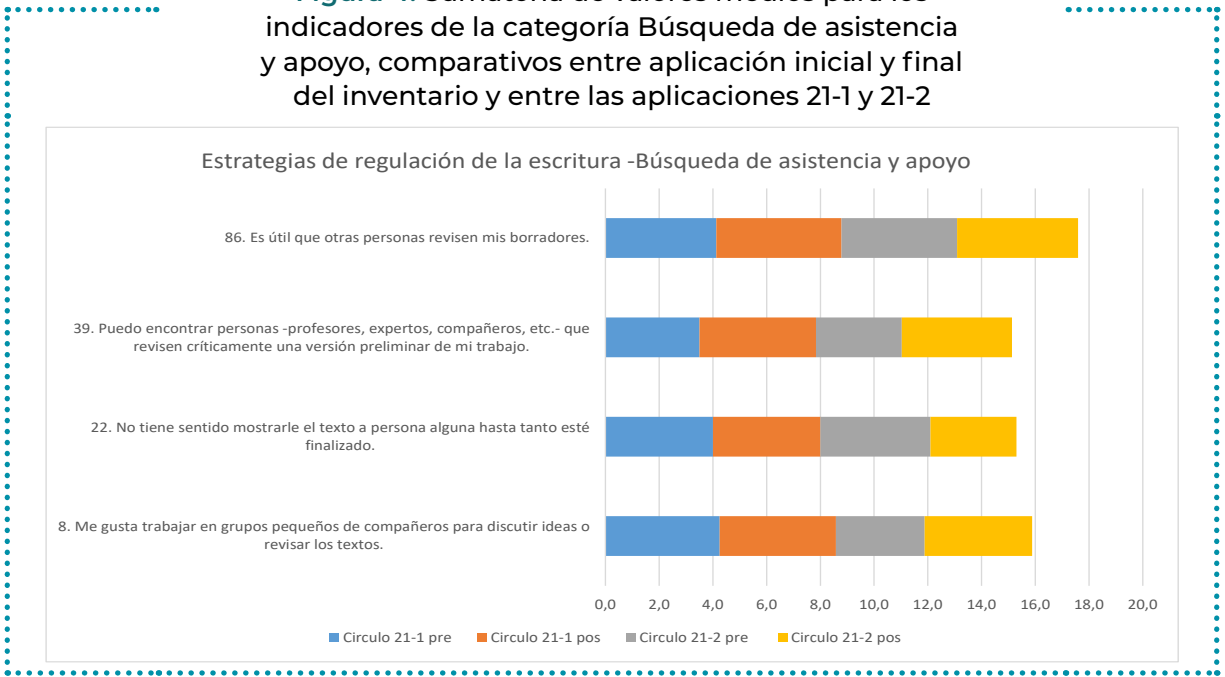
**Nota.** Elaboración propia.

La categoría *Búsqueda de asistencia y apoyo* es una de las más relevantes dentro de los propósitos de los círculos de escritura, pues atiende al hecho de transformar la idea acerca de la soledad en la escritura y del temor a exponer el texto ante un público distinto al asesor de la tesis. En el círculo 21-1 se concreta esta transformación en el incremento del valor del rasgo *Es útil que otras personas revisen mis borradores* (86); en el círculo 21-2 en el incremento de *Puedo encontrar personas —profesores, expertos, compañeros, etc.— que revisen críticamente una versión preliminar de mi trabajo* (39); y la disminución del valor en la afirmación *No tiene sentido mostrarle el texto a persona alguna hasta tanto esté finalizado* (22) (Figura 3). Los puntajes en estos indicadores evidencian la mejora continua a través de la recepción de comentarios constructivos, aportando comentarios críticos en el marco de una atmósfera positiva de grupo que les permita a los participantes hablar de sus dificultades personales de escritura y dar y recibir sugerencias al respecto.



Emilce Moreno Mosquera, Gloria Esperanza Bernal Ramírez, Laura Liliana Zárate Aranda

**Figura 4.** Sumatoria de valores medios para los indicadores de la categoría Búsqueda de asistencia y apoyo, comparativos entre aplicación inicial y final del inventario y entre las aplicaciones 21-1 y 21-2



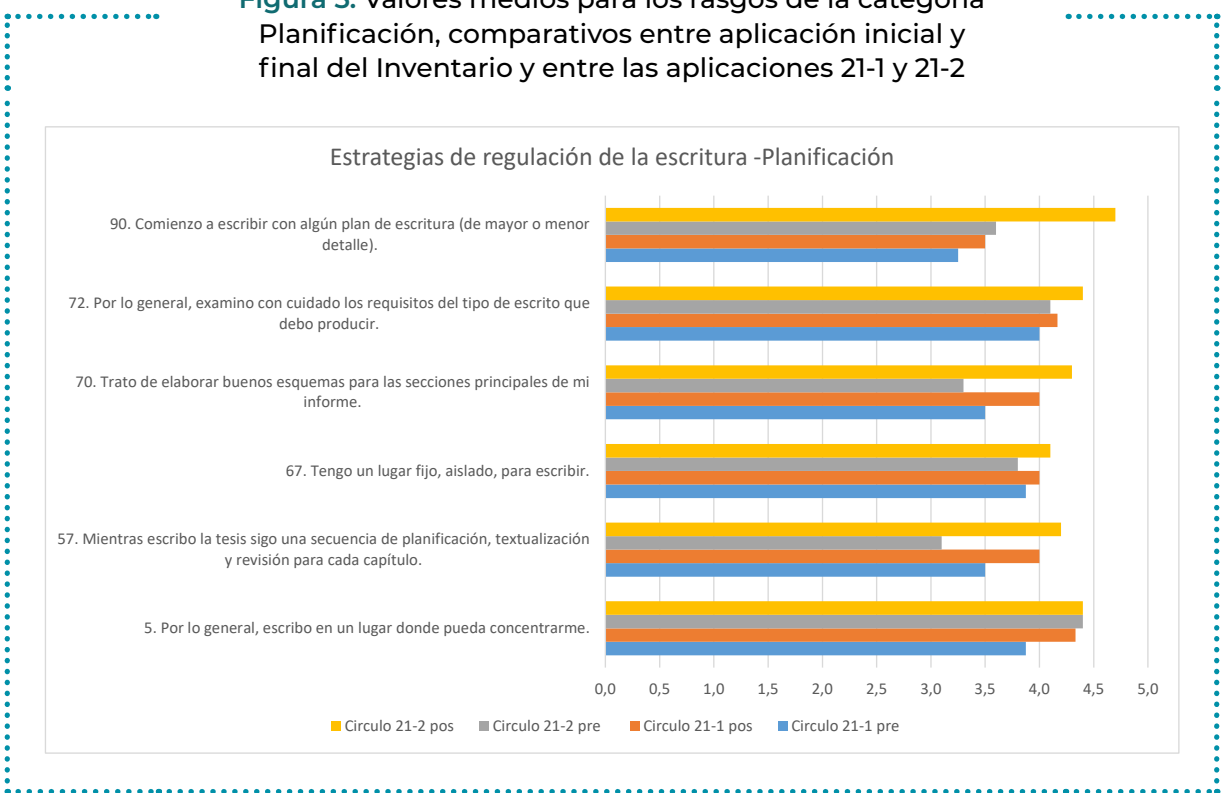
**Nota.** Elaboración propia.

En la categoría *Planificación* el incremento en los dos círculos es evidente, en ambos resalta el aumento del valor del indicador *Trato de elaborar buenos esquemas para las secciones principales de mi informe* (70) y *Mientras escribo la tesis sigo una secuencia de planificación, textualización y revisión de cada capítulo* (57). En particular, se destaca una mejora considerable en el indicador *Comienzo a escribir con algún plan de escritura (de mayor o menor detalle)* (90) para el círculo 21-2.

Los puntajes revelan la necesidad de prestar atención al proceso de escritura y no solo a la versión final. Como estrategia en busca de la autorregulación, la implicación activa del estudiante en las etapas de la escritura y el conocimiento del tipo textual que debe escribir son elementos clave para seguir trabajando de modo autónomo. Esto coincide con lo hallado en el grupo de discusión.

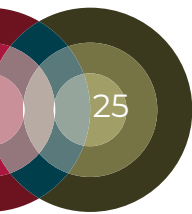


**Figura 5.** Valores medios para los rasgos de la categoría Planificación, comparativos entre aplicación inicial y final del Inventario y entre las aplicaciones 21-1 y 21-2

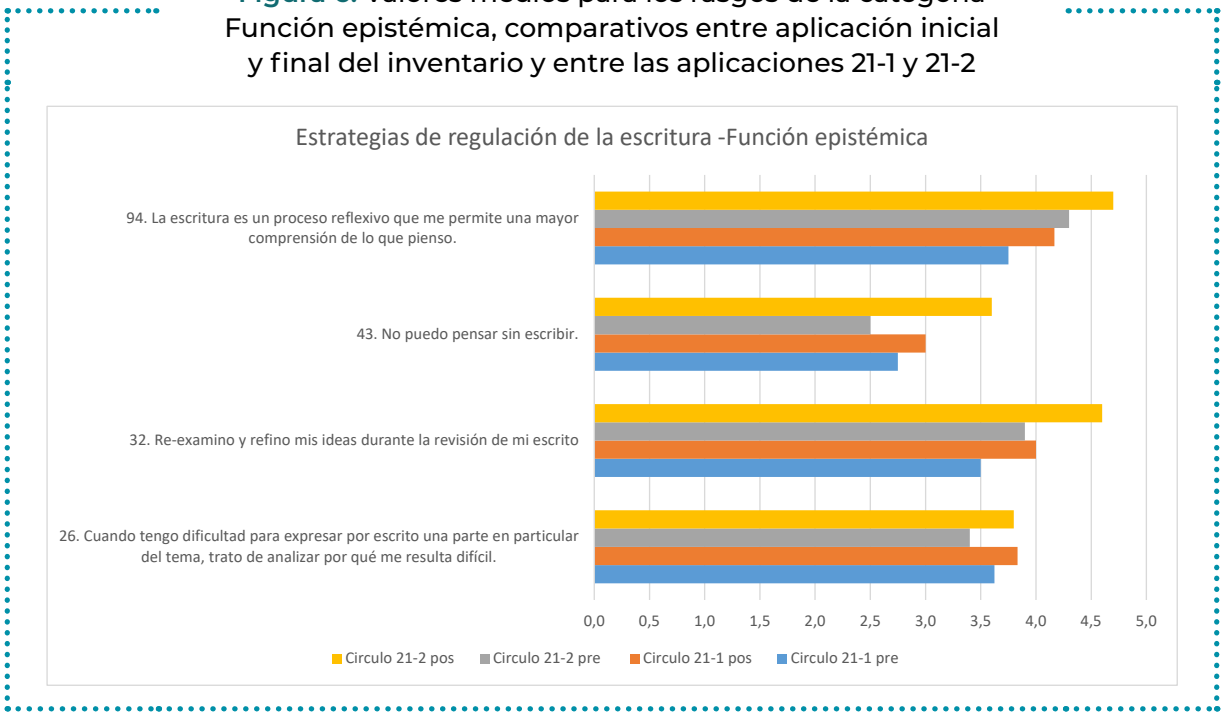


**Nota.** Elaboración propia.

Los valores encontrados para la categoría *Función epistémica* se incrementan en ambos círculos (Figura 5). Resalta la diferencia que se muestra en el círculo 21-2 en cuanto a los rasgos *Re-examino, refino mis ideas durante la revisión de mi escrito* (32); *No puedo pensar sin escribir* (43) y *La escritura es un proceso reflexivo que me permite una mayor comprensión de lo que pienso* (94), ya que el valor final aumenta considerablemente. Estos valores ponen de manifiesto la necesidad de propiciar entornos de aprendizaje para la reflexión sobre cómo se escribe, cómo se articula la lectura y la escritura, cómo los pensamientos del escritor pueden refinarse, cómo el escritor puede generar conocimiento y cómo cada ámbito disciplinar posee géneros especializados, vocabulario propio, tradiciones de comunicación y estándares de calidad, normas y códigos que merecen atención.



**Figura 6.** Valores medios para los rasgos de la categoría Función epistémica, comparativos entre aplicación inicial y final del inventario y entre las aplicaciones 21-1 y 21-2



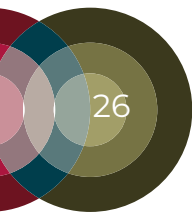
**Nota.** Elaboración propia.

## CONCEPCIÓN DE ESCRITURA

En comparación con la dimensión anterior, las transformaciones de las concepciones de escritura son menores y requieren ser discutidas a la luz del análisis cualitativo. Por ejemplo, en la categoría *Escritura como elaboración*, se evidencia un incremento leve entre la aplicación final e inicial en ambos círculos (Figura 6). En el círculo 21-2 se observa el cambio en el rasgo *Tiendo a invertir algún tiempo en reflexionar sobre la tarea de escritura antes de comenzarla* (58); pero, disminuye el valor en el rasgo inverso: *La revisión de la literatura tiene una importancia menor que la investigación empírica que aporta una tesis* (92), debido a que los estudiantes reconocen la necesidad de profundizar en los antecedentes de su investigación.

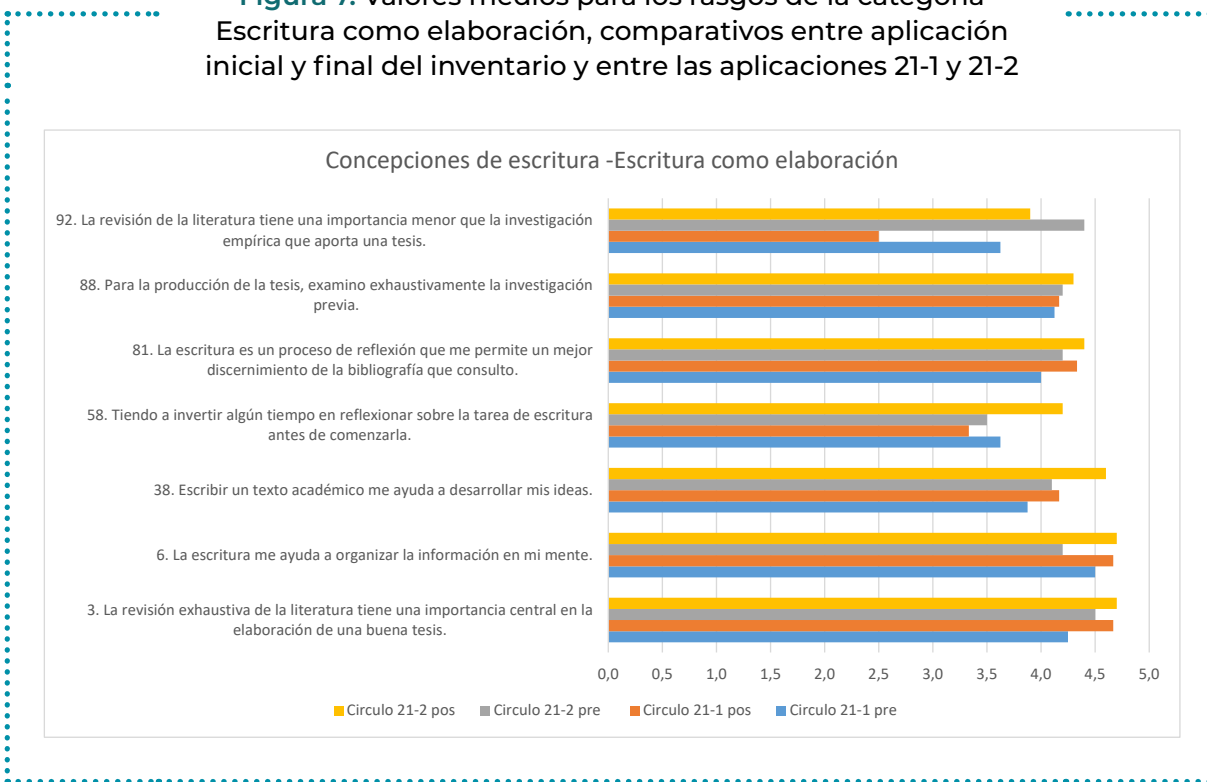
Los valores revelan la importancia de las creencias de tipo epistémico o de elaboración en la medida que la escritura académica supone reflexionar, tomar conciencia sobre las reglas del





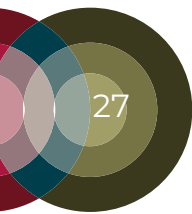
lenguaje. Especialmente, en un género como la tesis, esa reflexión enfatiza en los modos de articular la investigación con los procesos de lectura y escritura.

**Figura 7.** Valores medios para los rasgos de la categoría **Escritura como elaboración**, comparativos entre aplicación inicial y final del inventario y entre las aplicaciones 21-1 y 21-2



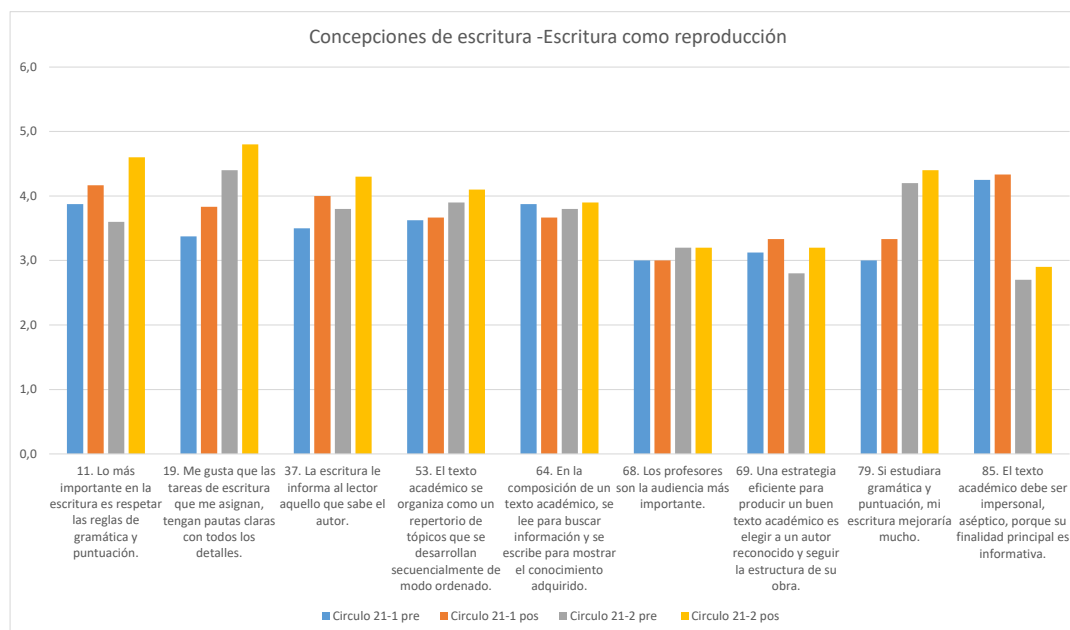
**Nota.** Elaboración propia.

En cuanto a la concepción *la escritura como reproducción*, existe un leve incremento en la mayoría de los rasgos, por tanto, no se evidencian transformaciones relevantes frente al lugar de la norma en la escritura. Este resultado se discute en el análisis cualitativo. Resalta el aumento de la importancia de la gramática y a la puntuación (11) en el círculo 21-2, y el poco acuerdo con la afirmación acerca del carácter aséptico e impersonal del texto académico (85) (Figura 7). La otra concepción de la escritura muestra su vinculación a aspectos como la gramática, la puntuación, la coherencia, la cohesión y no conectarla con procesos de pensamiento de mayor nivel.



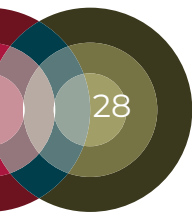
Emilce Moreno Mosquera, Gloria Esperanza Bernal Ramírez, Laura Liliana Zárate Aranda

**Figura 8.** Valores medios para los rasgos de la categoría Escritura como reproducción, comparativos entre aplicación inicial y final del inventario y entre las aplicaciones 21-1 y 21-2



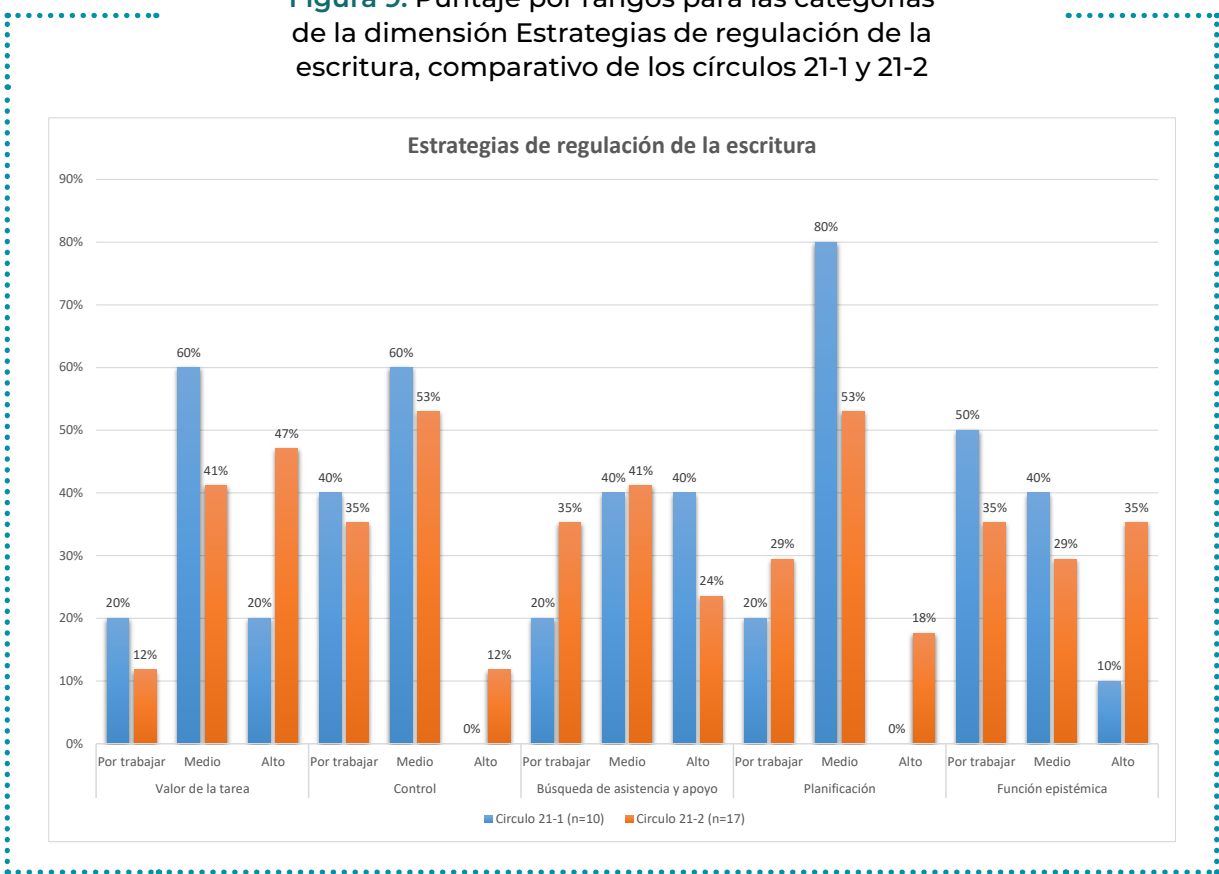
**Nota.** Elaboración propia.

Las anteriores transformaciones en las actitudes de los estudiantes en sus estrategias de regulación de la escritura y sus concepciones de escritura se complementan con el reporte de los puntajes alcanzados por cada uno de los grupos organizados en tres intervalos: Por trabajar (2-3.5), Medio (3.6-4.3) y Alto (4.4-5). Esta evaluación da pautas para analizar tanto las actividades que se proponen como la retroalimentación que se ofrece a los estudiantes que participan en los círculos, igualmente para comparar el desarrollo de los dos círculos implementados. En ambos círculos se evidencian avances en cuanto al valor de la tarea y a la búsqueda de asistencia y apoyo, de manera que es necesario enfatizar en las estrategias relacionadas con el control y la función epistémica. Se resalta el importante lugar que se le atribuye a la planificación en ambos grupos (Figura 8).

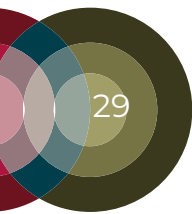


En lo que respecta a las concepciones de escritura (Figura 9) se observa que en los dos círculos están presentes las dos percepciones: elaboración y reproducción, que se incluyen en el inventario con un leve predominio de la primera. En el análisis cualitativo se profundiza en esta característica.

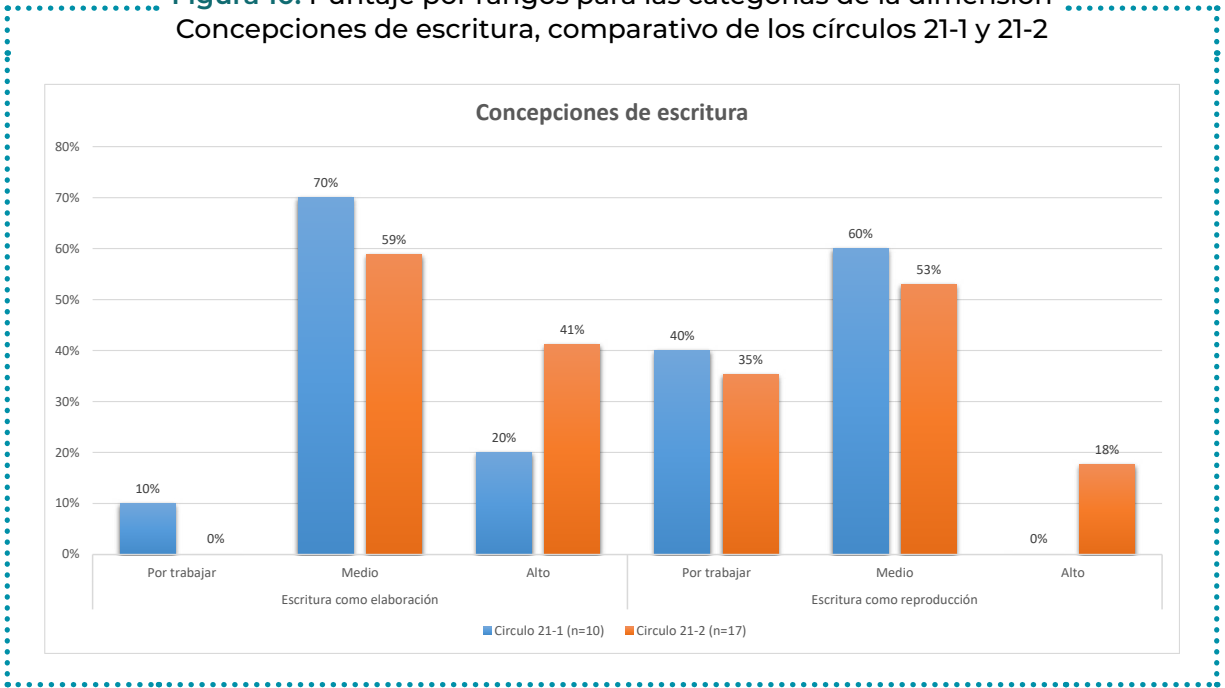
**Figura 9.** Puntaje por rangos para las categorías de la dimensión Estrategias de regulación de la escritura, comparativo de los círculos 21-1 y 21-2



**Nota.** Elaboración propia.



**Figura 10.** Puntaje por rangos para las categorías de la dimensión Concepciones de escritura, comparativo de los círculos 21-1 y 21-2



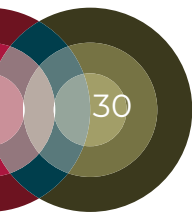
**Nota.** Elaboración propia.

## RESULTADOS CUALITATIVOS

En el análisis de los comentarios del texto realizados por el círculo de escritura se evidencian diversos tipos de retroalimentación que aportan con finalidades diversas a los productos escritos. Así, a continuación, se presentan las reflexiones que se identifican sobre la reflexión y las propuestas de los agentes del círculo de escritura.

### RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA: “ASÍ NO ES, ES ASÍ”

Esta retroalimentación se encuentra enfocada en lo correctivo, planteando los asuntos que se deben ajustar y cambiar del texto escrito, especialmente a nivel formal. En cuanto a la retroalimentación correctiva se evidencian dos finalidades: una de ellas relacionada con identificar (resaltar) los aspectos a cambiar y otra con el ajuste expresado en un comentario al pie. En tal sentido, es



común reconocer prácticas de resaltado de las páginas, las cuales no se explican o se detallan. En el círculo de escritura este tipo de revisión no es frecuente, solo se emplea para indicar aspectos gramaticales, de puntuación, palabras o ideas repetidas, ideas incomprensibles (a través de signos de interrogación o la expresión “no se entiende”), uso inadecuado de normas APA y se acompaña con comentarios orales. En esa medida, el hecho de aportar a través de la explicación, el diálogo y la interacción entre los estudiantes y los facilitadores puede propiciar la comprensión de qué fue lo que se resaltó en el texto y cómo se puede editar. Las prácticas de este tipo orientan al sujeto escritor a ajustar de manera específica su escrito, pero pocas veces a reflexionar sobre por qué se deben desarrollar de determinada forma. Sin embargo, en el círculo de escritura se dinamizaban dos formas de andamiaje de esta retroalimentación, por un lado, se aplicaron talleres en los que se explicaban temas gramaticales con ejercicios y, por otro, cuando se resaltaban con colores estos temas en el espacio de lectura de comentarios al texto, cada participante aclaraba lo que debía revisarse.

Desde esta perspectiva, en los círculos de escritura la formación sobre la retroalimentación correctiva debe orientarse a la explicación de aquello que se subraya, una propuesta de ajuste y sobre por qué se espera que se edite. En efecto, se considera imperativo enseñar a retroalimentar y ser retroalimentado, pues “quien ofrece retroalimentación sabe que a futuro también recibirá retroalimentación de sus pares” (Rodas-Brosam et al., 2021, p. 10). Por ello, debe formularse con la intención no solo para ayudar a los estudiantes a solucionar sus problemas por escrito, sino para crear un espacio en el que interactúen y negocien los significados previstos (Lee, 2014). Este es precisamente el sentido de los tipos de revisión abordados a continuación.

## RETROALIMENTACIÓN COMPRENSIVA: “¿POR QUÉ PLANTEAS ESTA IDEA?”

En este tipo de retroalimentación prevalece el diálogo sobre cuestiones problemáticas de la escritura a nivel cognitivo, social y estructural en torno a comprensiones sobre el género tesis, cuestiones lingüísticas, gramaticales, discursivas y retóricas que inciden en la calidad de lo que se quiere comunicar. De esta manera, los facilitadores del círculo generaban preguntas para entender qué quiso expresar y promover la conciencia metalingüística. Es decir, nuevas formas de comprensión de los procesos mentales propios y de los demás, que intervienen en la apropiación del lenguaje hablado y escrito (Garton, 1994). Ejemplo de ello es:

Figura 11. Ejemplo de retroalimentación comprensiva

The image shows a document with two paragraphs of text. The first paragraph discusses the formation of children at Santa Luisa school under national norms. The second paragraph discusses educational progress in Colombia. On the right side, there is a list of feedback comments from different reviewers (CE1, CE2, CE3, CM1, CM2) with icons representing their roles. The comments are: CE1: '¡Hola Diana! Mira que está coma separa y corta la oración. Sugiero que eliminarla.' CE2: 'De pronto revisar la cita pues tiene más de 40 palabras.' CE1: '¡Diana! Fíjate que después de la cita se propone un "por lo tanto", como una suerte de conclusión de lo anterior. Sin embargo, lo que le antecede es una cita que no está desarrollada. Te sugiero desarrollar un poco más la cita para que sea más comprensible su lugar en tu texto.' CE3: 'falta el año de la constitución política' CE3: 'Que tratados internacionales' CE1: 'Creo que esto podria ser un inciso. ¿Qué opinas?' CE1: 'No estoy muy seguro, pero creo que podría dejarse el "por su parte" como un inciso. Sin duda da orden al texto, pero dejarlo así solito puede "cortar" la estructura de la oración' CM2: 'Este punto seguido puede ir después de la cita.' CP1: 'Revisar uso de esta coma.' CM2: 'Entre el cierre del párrafo y el desarrollo del siguiente no encuentro una relación muy clara. ¿La propuesta inclusiva y novedosa en educación inicial se da porque en el colegio Santa Luisa hay diversidad étnica?' CM1: (no visible text)

Nota. Elaboración propia.

Los comentarios son directivos y procuran plantearse en un tono de cercanía al estudiante, como:

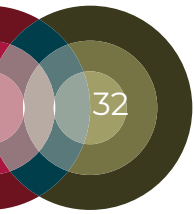
—“¡Hola, Diana! Mira que esta coma separa y corta la oración. Sugiero quitarla” (CE1).

— “Diana, fíjate que después de la cita se propone un ‘por lo tanto’, como una suerte de conclusión de lo anterior. Sin embargo, lo que le antecede es una cita que no está desarrollada. Te sugiero desarrollar un poco más la cita para que sea más comprensible su lugar en el texto” (CE1).

—“Creo que esto podría ser un inciso. ¿Qué opinas?” (CE1).

—“No estoy seguro, pero creo que podría dejarse el ‘por su parte’ como un inciso. Sin duda da orden al texto, pero dejarlo así solito puede “cortar” la estructura de la oración” (CE1).

Los comentarios citados se orientan a la reflexión del escritor, toda vez que generan una inquietud sobre la idea que se está expresando y el modo en que se construye significado. Este tipo



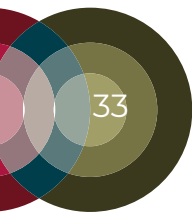
de comentarios, más allá de asegurar una forma adecuada de utilizar los recursos lingüísticos, sugieren consolidar una conciencia sobre la producción de la idea, en coherencia con los enfoques académicos y disciplinares en los que se inserta esta práctica escritural. Al respecto, Arancibia-Gutiérrez *et al.* (2019) sostienen que la retroalimentación en la que se brindan consejos y se configuran preguntas “se caracterizan por favorecer la discusión y reflexión, por lo que tiene un carácter más epistémico” (p. 260).

En esa medida, la retroalimentación comprensiva favorece la función epistémica de la escritura, dado que a través de la discusión con los compañeros de asuntos microtextuales (gramática, puntuación, errores de vocabulario) y macrotextuales (contenido, organización, argumentación, coherencia, cohesión, fluidez de las ideas) no solo revisan o corrigen el texto, sino que comprenden en qué consiste el problema y cómo puede mejorarse, a través de la interacción con los facilitadores. En los ejemplos se destaca que interpelan al estudiante a pensar, le hacen preguntas y dan sugerencias de cambio.

A este respecto, Colombo *et al.* (2022) plantean que “la lectura de los pares no está dirigida a corregir o remediar el escrito, sino a ofrecer al autor interpretaciones lectoras y críticas constructivas acompañadas de sugerencias de mejora” (p. 166). Además, se constituye en una forma de agenciar al sujeto al reconocer convenciones, normas y modos de interactuar en el marco de una cultura escrita específica. Sin duda, este tipo de comentarios interpelan al sujeto escritor al permitirle generar ideas desde un parámetro o lógica del área de conocimiento.

Efectivamente, este tipo de comentarios se propician en el marco del círculo de escritura, en el que se promueve la conversación sobre lo escrito y la interpretación sobre lo que quiso decir el escritor; se reconoce que “asumir la retroalimentación desde un escenario dialógico alienta la reflexión y puede conducir más eficazmente a los resultados deseados en el nivel de posgrado” (Moreno-Mosquera y Ochoa-Sierra, 2019, p. 164). Esta revisión puede ser crucial en la inserción de una cultura escrita académica y como estrategia de regulación, puesto que posibilita la configuración de la voz del escritor, la comprensión de los problemas de escritura individuales y una idea de autorregulación para abordar sus siguientes textos, así lo expresa un estudiante en el grupo de discusión:

—“Tratar que entre nosotros también prime el sentido de la apertura y de la posibilidad a ser corregidos entre nosotros. Pero, siento que es mejor recibida esa crítica cuando viene también de la parte externa porque se siente que hay mayor objetividad en sus sugerencias” (grupo discusión, junio 2021).



Emilce Moreno Mosquera, Gloria Esperanza Bernal Ramírez, Laura Liliana Zárate Aranda

—“¿Qué nos queda? Precisamente, el ejercicio de revisar y tomar todo lo que llevamos elaborado de la tesis y como un compromiso revisar, y ya entre los cuatro comenzar a hacer lectura al mismo tiempo e ir precisamente haciendo los ajustes. Porque, pues, de alguna manera siento yo que el documento, en este momento ...eh, todavía, no es una versión finalizada” (grupo discusión, julio 2021).

## RETROALIMENTACIÓN PARA LA AUTORREGULACIÓN: CONSEJOS E INCORPORACIÓN DE ESTILOS EN LA ESCRITURA

La retroalimentación enfocada a la mejora continua es en una práctica de revisión orientada a brindar consejos y generar reflexiones que aporten a la voz del escritor. De este modo, se trata de comentarios que dan cuenta de aspectos por mejorar y que, a su vez, sugieren modos para que el sujeto escritor adopte en sus futuras prácticas letradas. Este tipo de revisión está vinculada con la anterior, pero supone una incidencia en la autorregulación y el aprendizaje de temáticas problemáticas en la escritura. A continuación, se ilustra esta situación:

Figura 12. Ejemplo de retroalimentación para la autorregulación

**ANTECEDENTES**

Durante las dos últimas décadas, las propuestas de educación ambiental en América Latina han tenido un auge considerable, cristalizado en programas y experiencias que exploran diferentes enfoques para la formación de sujetos. Este es un marco de referencia de la Educación Ambiental en América Latina del cual se valen los investigadores para evaluar el impacto de las propuestas, y la importancia de profundizar sobre la evidencia que pueda obtenerse sobre su efectividad en la transformación de la actual situación de la dimensión ambiental. Sin embargo, como lo afirma González Gaudiano (2001), muchas de las propuestas o enfoques, en cierto sentido, no se alejan de sus inicios en las décadas de los años 60 y 70, con la influencia de los primeros movimientos ambientalistas alrededor del mundo. Adicionalmente, es evidente el valor instrumental y la influencia productivista de las iniciativas, debido esencialmente, al discurso del “desarrollo” orientado a la dimensión económica. En consecuencia, la educación ambiental adquiere un carácter de instrumento, que desde las ciencias naturales y la tecnología puede resolver problemas relacionados con la contaminación, degradación y preservación de los servicios ambientales, indicando que el problema actual esta contenido estrictamente a alternativas de carácter biológico.

En la última década del siglo XX, un modelo legitimado, y que, paulatinamente ha ido tomando fuerza, planteado desde instituciones globales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), es aquel en donde se propone el modelo de educación para el desarrollo sustentable (EDS). La autora considera que “sin mayor análisis y a gran costo, ahora la UNESCO está colocando el desarrollo sustentable en el núcleo del proyecto planetario de la educación, considerándolo como la “finalidad” del desarrollo humano” (Sauvé, 1999), que debe incluirse y trabajarse desde la praxis y el currículo en las áreas de las ciencias naturales.

A nivel nacional, este modelo y enfoque naturalista de la educación ambiental ha permeado en la construcción de directrices pedagógicas como los estándares curriculares de Ciencias Naturales y Ambientales emitidos por el Ministerio de Educación Nacional. Las propuestas e iniciativas se institucionalizan mediante este instrumento, anunciando la educación ambiental en el desarrollo de actividades para la solución de problemáticas del orden

**CP1**  
Es necesario pensar en un párrafo introductor en el que se explique sobre el objeto de estudio de los antecedentes, las palabras que orientaron la búsqueda bibliográfica y las bases de datos. No está el contexto.

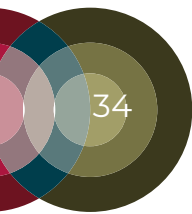
**CP1**  
cuál es el referente de este?

**CP1**  
Revisa el sujeto y qué vas a decir de él. Por qué enuncias ONU y luego mencionas una autora...cuál?

Nota. Elaboración propia.

—“Es necesario pensar en un párrafo introductor en el que se explique el objeto de estudio de los antecedentes, las palabras que orientaron la búsqueda bibliográfica y las bases de datos. No está el contenido”.












Emilce Moreno Mosquera, Gloria Esperanza Bernal Ramírez, Laura Liliana Zárate Aranda

En este ejemplo se plantea un requerimiento retórico que puede hacer más legible la introducción, se trata de incluir un párrafo que guíe la lectura, el cual puede ser contrastado con lo planteado por un participante que explica que el círculo le motiva planear su texto:

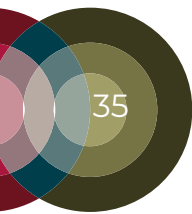
—“De pronto en ese inicio, allá cuando estábamos en el primer semestre comenzando a escribir todo eso era escribir y escribir, y a veces no tenía algo en lo cual me pudiera apoyar, comenzaba a escribir a la loca. Ahora, ya tengo más responsabilidad frente a lo que voy a escribir e igualmente, yo creo que el avance es muy notable, porque bueno, yo creo que estos espacios me han proporcionado muchas herramientas para mirar hasta qué palabras pueden acompañar el escrito y que palabras de pronto no caben, ¿no? Por ejemplo, por allá, unas tres clases atrás, que mirábamos algunos ...eh, algunos, pues que no tenían ninguna incidencia dentro del escrito” (grupo discusión, noviembre 2021).

En este caso se plantea una retroalimentación como acción sostenible, que le permite al estudiante autorregular su comprensión sobre cómo estructurar a nivel micro y macro un texto, pues es una herramienta para pensar en futuros escritos. Otro ejemplo se presenta enseñada:

Figura 13. Ejemplo de retroalimentación para la autorregulación

<p>TRAYECTORIA LETRADA NARRATIVA</p> <p>Por Diana Marcela Ortega Ruiz</p> <p>Lic. Pedagogía Infantil</p> <p>Describir mi trayectoria letrada académica tiene dos medios de llegada al punto en el que me encuentro hoy como maestrante, el primero es la búsqueda inquietante de la formación académica para <b>surgir</b> como para muchos sujetos lo es, pensar en <b>surgir</b> dentro de una posición social, que desarrollaré más adelante, y lo segundo una búsqueda del conocimiento y del aprendizaje diario (salir de la ignorancia académica) por esta razón en este texto <b>abordaré</b> las dos aristas de mi trayectoria letrada que denominaré análisis generacional en lectoescritura.</p> <p>Todo inicia con mi primer acercamiento a la academia, dicho acercamiento es fundado por la necesidad de ser la primera profesional de mi familia, esta lucha nace de cortar con un hilo de fallas generacionales que me llevan a tomar la decisión de estudiar y trabajar al tiempo para lograr obtener el título de licenciada, <b>pero</b> para muchos esto puede ser normal, <b>pero</b> para mi caso y el de mi familia no, explicaré el porqué, muchas generaciones descendientes en mi familias dejaron de lado el estudio y tener una carrera profesional por el trabajo, la crianza de los <b>hijo</b> y la falta de dinero, así como <b>Bauman</b> (2007) define el término 'generación' como " <b>performativo</b> —expresiones que crean una entidad con sólo nombrarla—, una llamada o un grito de guerra para llamar a filas a una comunidad imaginada o más precisamente convocada". El llamado de mi generación era poder ser profesionales y eso no solo con el esfuerzo de los padres, se requería tomar el toro por los cuernos, revisar las finanzas, optar por pasar a una universidad pública, entre otros, eran los sorteos y desafíos que debíamos hacer como generación, a pesar de eso logre luego de enfrentar mi primer paso por la academia graduarme de <i>Licenciada en Pedagogía Infantil</i>, título que me otorgo beneficios para ejercer la docencia dentro de un escalafón privado e <b>inicie</b> mi proceso de educar a otros, pero siempre en mi mente rondaba la idea de seguir estudiando, asuntos que se presentaron al pasar los años como adquirir responsabilidades dificultaron el proceso y dejar de lado muchas cosas más.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li> CP2 uso de los paréntesis</li> <li> CP1 Interesante que dejas claro el tema y la manera como lo vas abordar.</li> <li> CP2 Encontrar una metáfora para organizar un texto es un excelente recurso</li> <li> CP2 concordancia de los elementos de la enumeración</li> <li> CP2 Esta precisión conceptual es pertinente, pero es necesaria conectarla de otra manera con el texto para que cumpla su función</li> <li> CP1 espacio</li> <li> CP1 Muy valioso esto que cuentas y que conectas con la cita de <b>Bauman</b>, dan ganas de que nos cuentes más.</li> </ul>
---	--

Nota. Elaboración propia.



La acción sostenida pretende la autorregulación del participante como aprendiz autónomo en un proceso metacognitivo, en el que es capaz de asimilar los comentarios, incorporarlos a su ejercicio escritural para la reelaboración de este y apropiar los aprendizajes para el desarrollo de tareas futuras. Este nivel incluye el ejercicio evaluativo de pares, de los facilitadores y la autoevaluación, por lo que se hace corresponsable del proceso, es así como “el enfoque de la retroalimentación puede dirigirse al ámbito externo (producto), entregada por el docente con base en un juicio, o al interno (proceso), generada por el estudiante mientras reflexiona sobre su trabajo en relación con su rendimiento” (Miedijensky y Lichtinger, 2016).

Comentarios como los siguientes expresan aspectos positivos del escrito y sugieren cómo seguir con lo que ya ha avanzado:

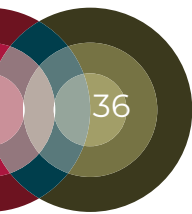
—“Encontrar una metáfora para organizar un texto es un excelente recurso” (CP1).

—“Esta precisión conceptual es pertinente, pero es necesario conectarla de otra manera con el texto para que cumpla su función” (CP1).

Lo citado en las líneas anteriores puede redundar en el empoderamiento del participante y en el uso de mejores estrategias para el aprendizaje y en la aprehensión del proceso de escritura de forma eficiente, de tal manera que pueda aceptar y reflexionar los comentarios, co-construir nuevos significados, establecer un plan de acción para la mejora e implementar estrategias que le permitan, a través de la metacognición, reajustar su proceso escritural. Textos como *Trayectoria letrada narrativa* (Figura 12) surgen en el marco del círculo como producciones que se hacen al final de este y que tienen como consigna escribir sobre los hitos en la vida familiar y educativa que hayan sido fundamentales en la construcción de los participantes como escritores. Este tipo de actividad ha sido muy enriquecedora, no solo por la calidad de los textos, la posibilidad de conciliar el estilo personal, narrativo del estudiante con la cultura escrita académica, sino porque ha dado la posibilidad de emplear un instrumento de evaluación que les aporta algunos criterios para próximos escritos (Figura 13).

## DISCUSIÓN

Los resultados evidencian cómo el círculo de escritura incide en el desarrollo de diferentes estrategias de regulación, especialmente las relacionadas con el *control* y la *función epistémica* (Figuras 2 y 5), enfatizando en la necesidad de la reflexión, la organización y la motivación del escritor. Así, se revela la importancia de que el estudiante planifique su texto y se involucre tanto en la revisión como en la comprensión de los problemas de escritura. En particular, la *planificación*



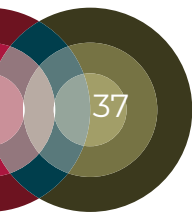
(Figura 4) se constituye en un elemento indispensable, dado que los círculos favorecen la retroalimentación en las diferentes formas planteadas, la construcción de textos con usos específicos y la implicación del estudiante en la planeación y desarrollo del texto, a través de la conciencia metalingüística de la escritura. De esta forma, los participantes del círculo forman una representación de la estructura y el modo de organización de su texto a partir de sus lecturas, memorias e intencionalidad comunicativa.

En el análisis comparativo de la preprueba y posprueba se muestra la incidencia del trabajo realizado en los círculos y cómo la retroalimentación les permite a largo plazo pensar sus textos, para lo cual deben: a) concretar el contenido y su estructura; b) considerar las características de la audiencia a quien se dirige; c) tener claros los objetivos del texto y d) leer y extraer la información pertinente, lo cual contrasta con lo planteado por Roussey y Piolat (2005) sobre cómo la planificación les permite a los estudiantes tener objetivos a manera de un esquema de organización de ideas.

Por otro lado, la *función epistémica* (Figura 5) revela cuáles espacios como los círculos de escritura pueden impactar en la manera en que el estudiante reflexiona sobre su rol y proceso de enculturación académica, dado que está aprendiendo a expresarse de acuerdo con convenciones esperadas y valoradas dentro de la academia (Ivanič, 2004).

De esto se sigue que los círculos de escritura son ámbitos donde el conocimiento es, en gran parte, consolidado a través de la escritura, que no solo implica dominar aspectos técnicos y formales del género tesis como la citación y uso de referencias bibliográficas o asuntos gramaticales, sino tener la capacidad de pensar en términos más abstractos como reflexionar críticamente sobre la elección de vocabulario, el uso del lenguaje dentro del contexto académico, la articulación de lectura y escritura, y la adquisición de convenciones de la escritura académica que le permitan al estudiante vincularse como miembro del discurso académico.

Conforme a esto, las concepciones de escritura relacionadas con *reproducción* y *elaboración* fundamentan la configuración de la voz del escritor. La primera es importante para los estudiantes, dado que es con la que han estado vinculados a lo largo de su formación escolar, es decir, ligada a la gramática, la puntuación y la parte formal. Esta concepción dentro del círculo es tomada como un punto de partida para el trabajo que se realiza, no solo porque es una preocupación para los estudiantes, sino porque es la concepción de la que tienen más conciencia. La convivencia de dos concepciones distintas de escritura se genera porque al tiempo que otorgan un gran valor a los conocimientos gramaticales, aplicados a la revisión de los textos y dinamizados en los talleres



desarrollados en el círculo, se cuestionan frente a los rasgos estandarizados que debe cumplir una tesis de maestría y los aspectos ligados a la argumentación en un proceso investigativo.

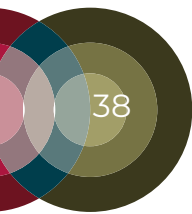
En cuanto a la concepción de *elaboración*, es un desafío para el círculo fomentarla, toda vez que está ligada a pensar la escritura como una construcción individual y analítica de las fuentes y las ideas del escritor que se integran en un proceso de mejora continua. Igualmente, resulta importante la función de los pares y los facilitadores en el marco del círculo, precisamente para promover la *retroalimentación comprensiva* y la *autorregulación*, las cuales favorecen esa disposición hacia la reflexión sobre lo escrito al involucrar activamente a los estudiantes en el diálogo sobre el proceso de la escritura, incluido lo lingüístico, lo retórico y lo discursivo.

La tipología de retroalimentación analizada en el círculo se encuentra relacionada con los resultados arrojados en la parte cuantitativa, debido a que los círculos dinamizan la regulación a partir de la retroalimentación (en sus diferentes formas), así como el ambiente generado en un espacio de diálogo sobre lo escrito, logrando incidir en la concepción de la escritura, la comprensión y el uso de diversas funciones de la lengua escrita (Vila, 1989). Además, la triangulación de la información evidencia qué se logra mejorar en las acciones que puedan aportar a la calidad de los textos como en: a) la planificación del contenido y la estructura, el objetivo y la audiencia a quien se dirige el escrito; b) la adecuación según el género que se escribe, aunado a los procesos de síntesis, análisis y de argumentación requeridos; y c) el trabajo de intertextualidad y construcción de una voz propia, a partir de las fuentes de documentación.

Con referencia a esto último, Colombo et al. (2022) consideran que “las retroalimentaciones en los grupos de escritura ayudan a empoderar y fortalecer la autoestima del escritor visibilizando que su producción es clara, interesante y original para el campo del saber” (p. 170). Efectivamente, los modos de retroalimentación promovidos en el círculo permiten conocer estrategias de autorregulación de otros escritores, las cuales pueden ser potenciadas en el marco de la construcción de la voz del escritor del texto.

## CONCLUSIÓN

Este artículo analizó las concepciones de escritura y las estrategias de regulación de estudiantes en el marco del círculo de escritura en un posgrado, en dos cohortes, en el que se evidenció especialmente la incidencia del trabajo pedagógico realizado. Para este propósito, se desarrolló la comparación entre la *pre* y *pos* prueba aplicada a la comunidad estudiantil participante; se estudió cualitativamente el ejercicio de retroalimentación como un soporte formativo importante



para la escritura, en la medida en que modifica los procesos de pensamiento de quienes participan. Los círculos pueden contribuir a superar los principales problemas del tesista (bloqueo, ansiedad, desconcentración), favorecen los procesos de autorregulación y desarrollo de habilidades metacognitivas. Se trata de escenarios didácticos que fortalecen la retroalimentación, desde una perspectiva dialógica y de mejora continua, que alienta a la reflexión y que puede conducir más eficazmente a los resultados deseados en el nivel de posgrado. De ahí que sea importante poner el acento en los comentarios escritos como una forma de comprender el ciclo de retroalimentación del tesista.

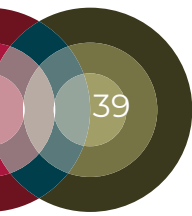
La concepción de la escritura como *reproducción* se tomó como un punto de partida para afianzar estrategias de regulación más ligadas a la *concepción de elaboración* y al fortalecimiento de la función epistémica de la escritura, puesto que se adoptaron la retroalimentación comprensiva y la autorregulación como prácticas que ayudan a los estudiantes a descubrir los beneficios de la escritura académica como práctica social.

Para ahondar en estrategias de escritura que promuevan la función epistémica es pertinente complementar los resultados del inventario con otros instrumentos que revelen, a su vez, asuntos ligados a la construcción de la tesis en diferentes momentos de la maestría. De esta forma, se aportará al análisis de la incidencia de una propuesta de intervención en el dominio de la escritura académica, la apropiación de sus convenciones y el afianzamiento de la voz del autor.

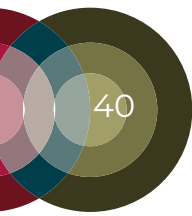
En definitiva, se analizaron los círculos implementados desde las estrategias de regulación promovidas, la retroalimentación y un posicionamiento frente a la concepción de escritura. Esto se constituye en una exploración para identificar qué aspectos a nivel pedagógico y metodológico son susceptibles de mejora en las dinámicas de grupo y en la revisión entre pares en torno a un género, que reúne características de vínculo entre la escritura y la investigación, como es el caso de la tesis.

## REFERENCIAS

- Aitchison, C. (2003). Thesis writing circles. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 8, 97-115.
- Aitchison, C., & Lee, A. (2006). Research writing: Problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11, 265-278. doi:10.1080/13562510600680574
- Aitchison, C. (2010). Learning together to publish: Writing group pedagogies for doctoral publishing. En: C. Aitchison, B. Kamler & A. Lee (Eds.), *Publishing pedagogies for the doctorate and beyond* (pp. 83-100). Routledge.

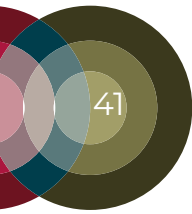


- Aitchison, C., & Guerin, C. (2014). *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond: Innovations in Practice and Theory*. Routledge.
- Aitchison, C. (2020). Writing Groups, Writing Retreats, Boot Camps and Other Social Writing Events for Doctoral Students. En S. Carter, C. Guerin, & C. Aitchison (Eds.), *Doctoral Writing: Practices, Processes and Pleasures* (pp. 52–60). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-1808-9>
- Álvarez, G. & Difabio de Anglat, H. (2017). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles educativos*, XXXIX (155), 51–67. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.155.58102>
- Arancibia-Gutiérrez, B, Tapia-Ladino, M, & Correa-Pérez, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista signos*, 52 (100), 242-264. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>
- Ballano, I., & Muñoz, I. (2015). *La escritura académica en las universidades españolas*. Universidad de Deusto.
- Carlino, P. (2015). Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *Espazo Pedagógico*, 22 (1), 9-29. <https://doi.org/10.5335/rep.v22i1.5183>
- Carrasco, A., Kent, R., & Keranen, N. (2012). Learning careers and enculturation: Production of scientific papers by PhD students in a mexican physiology laboratory: An exploratory case study. En C. Bazerman, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers & A. Stansell (Eds.), *International Advances in Writing Research: Cultures, Places and Measures* (pp. 335-351). Parlor Press and e wac Clearinghouse. DOI: 10.37514/PER-B.2012.0452.2.19
- Chois, P., Guerrero, H. & Brambila, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: Revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala*, 25 (2), 535–556. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v25n2/0123-3432-ikala-25-02-535.pdf>
- Colombo, L. (2014). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado [A Pedagogical Initiative with Graduate Writing Groups]. *Aula Universitaria*, 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. *Jornaleros, Revista Científica de Estudios Literarios y Lingüísticos*, 3 (3), 154–164. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/75731>.



Emilce Moreno Mosquera, Gloria Esperanza Bernal Ramírez,  
Laura Liliana Zárate Aranda

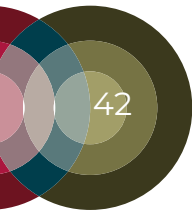
- Colombo, L., Iglesias, A., Kiler, M., & Saez, V. (2022). Grupos de escritura en el postgrado: experiencias de tesis. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación (Serie Indagaciones)*, 1(32), 163-172. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384568494011/html/>
- Coseriu, E., & Loureda, O. (2006). *Lenguaje y Discurso*. Ediciones Universidad de Navarra EUNSA.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Research design Qualitative quantitative and mixed methods approaches*. (4th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Cuevas-Solar, D. D., & Arancibia, B. M. (2020). Percepciones y expectativas de docentes de ingeniería y educación en torno a la retroalimentación en tareas de escritura. *Formación Universitaria*, 13(4), 31-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400031>
- Difabio de Anglat, H. (2012). Hacia un Inventario de Escritura Académica en el Posgrado. *Revista de orientación educacional*, 26(49), 37-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554495>
- Garton, A. (1994). *Social interaction and the development of language and cognition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- González-Fernández, D. & Gambetta-Tessini, K. (2021). Estrategias para potenciar la retroalimentación en los talleres disciplinares de las carreras de Ciencias de la Salud. *Educación Médica*, 22(4), 283-287. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.07.005>
- Haas, S. (2014) Pick-n-Mix: a typology of writers' groups. In C. Aitchison & C. Guerin (eds), *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond: Innovations in Practice and Theory*. Routledge.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Herrera-Núñez, Y. (2020). Calidad de la escritura académica: comparación de los efectos de comentarios de pares de escritura y expertos. *Revista Lusofona de Educação*, 49 (49), 11-26. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle49.01 <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7448>
- Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18, 220-245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>



Emilce Moreno Mosquera, Gloria Esperanza Bernal Ramírez,  
Laura Liliana Zárata Aranda

- Kamler, B., & Thomson, P. (2008). The Failure of Dissertation Advice Books: Toward Alternative Pedagogies for Doctoral Writing. *Educational Researcher*, 37(8), 507-514. <https://doi.org/10.3102/0013189X08327390>
- Kozar, O., & Lum, J.F. (2013). Factors to consider when designing writing groups for off-campus doctoral candidates. En H. Carter, M. Gosper, & J. Hedberg (Eds.), *Electric Dreams Proceedings* (pp. 498- 502). Macquarie University.
- Kumar, V., & Aitchison, C. (2018). Peer facilitated writing groups: a programmatic approach to doctoral student writing. *Teaching in Higher Education*, 23 (3), 360 - 373. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1391200>
- Lam, C. K. C., Hoang, C. H., Lau, R. W. K., Cahusacde-Caux, B., Chen, Y., Tan, Q. Q., & Pretorius, L. (2019). Experiential learning in doctoral training programmes: Fostering personal epistemology through collaboration. *Studies in Continuing Education*, 41(1), 111-128. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1482863>
- Lee, A., & Boud, D. (2003). Writing Groups, Change and Academic Identity: Research development as local practice. *Studies in Higher Education*, 28(2), 187-200. <https://doi.org/10.1080/0307507032000058109>
- Lee, I. (2014). Revisiting teacher feedback in EFL writing from sociocultural perspectives. *TESOL Quarterly*, 48(1), 201-213. <https://doi.org/10.1002/tesq.153>
- Li, L., & Vandermensbrugge, J. (2011). Supporting the thesis writing process of international research students through an ongoing writing group. *Innovations in Education and Teaching International*, 48, 195-205. <https://doi.org/10.1080/14703297.2011.564014>
- Luchilo, L. (2010). *Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos*. Eudeba.
- Maher, D., Seaton, L., McMullen, C., Fitzgerald, T., Otsuji, E., & Lee, A. (2008). 'Becoming and being writers': the experiences of doctoral students in writing groups. *Studies in Continuing Education*, 30(3), 263-275. <https://doi.org/10.1080/01580370802439870>
- McMurray, C. (2019). Writing Groups: An Analysis of Participants' Expectations and Activities. *Praxis: A Writing Center Journal*, 17(1), 52-67.
- McConlogue, T. (2015). Making judgements: Investigating the process of composing and receiving peer feedback. *Studies in Higher Education*, 40, 1495-1506. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.868878>





- Miedijensky, S., & Lichtinger, E. (2016). Seminar for Master's Thesis Projects: Promoting Students' Self-Regulation. *International Journal of Higher Education* 5 (4): 13-26. doi:10.5430/ijhe.v5n4p13.
- Miras, M., Solé, & Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 437-459. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774006>
- Moreno-Mosquera, E., & Ochoa-Sierra, L. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 143-171. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-5725>
- Niño-Carrasco, S., & Castellanos-Ramírez, J. (2020). Estrategias de regulación y procesos de escritura colaborativa en línea para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Nova Scientia*, 12 (25), 1-29. <https://doi.org/10.21640/ns.v12i25.2499>
- Ochoa, L., & Cueva, A. (2012). *Tesis y deserción: entre el compromiso y el obstáculo: un estudio de caso en la Facultad de ciencias humanas en la Universidad Nacional de Colombia*. Universidad Nacional de Colombia
- Quezada-Cáceres, S., & Salinas-Tapia, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 225-251. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662021000100225#fn1](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100225#fn1)
- Rodas-Brosam, E., Colombo, L., Calle, D., & Cordero, G. (2021). Escribir para publicar: Una experiencia con grupos de escritura de investigadores universitarios. *MASKANA*, 12(1), 5-15. <https://doi.org/10.18537/mskn.12.01.01>
- Roussey, J. Y. & Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française*, 50(3), 351-372. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.001>
- Tapia-Ladino, M., Correa Pérez, R., & Arancibia Gutiérrez, B. (2018). Retroalimentación con comentarios escritos de ajuste al género (CEAG) en el proceso de elaboración de tesis de programas de formación de profesores. *Lenguas Modernas*, (50), 175 - 192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6897152>
- Vila, N. (1989). La lengua escrita en el ciclo medio. *Comunicación, lenguaje y educación*, 5, 129-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126171>
- Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y aprendizaje*, 32, (2), 219-232. <https://doi.org/10.1174/021037009788001761>