



Tareas de escritura y retroalimentación escrita para aprender psicología: perspectiva y propuestas de estudiantes

Writing assignments and feedback for learning psychology: student perspective and proposals

Elsa Xanat Contreras López  y Olga López Pérez 

xanatcl@gmail.com, olga.lopez@umich.mx,

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

Resumen

En la educación superior, la retroalimentación escrita resulta relevante para la formación académica y profesional de los estudiantes. Este trabajo reporta resultados de una investigación que tuvo como objetivo identificar las formas de retroalimentación que, desde la perspectiva de estudiantes de psicología, los profesores universitarios realizan sobre las tareas de escritura. Se utilizó un diseño metodológico mixto secuencial en el que se determinó el método cualitativo como entrada privilegiada (cuan/CUAL). En la primera etapa exploratoria (cuantitativa) se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, al cual se integraron viñetas tipo cómic para ejemplificar formas de retroalimentación escrita. En la segunda etapa (cualitativa) se realizó una guía de entrevista para grupo focal. El estudio contó con la participación de 38 estudiantes de Psicología y el análisis de los resultados se realizó mediante la triangulación de la información con dos categorías: *retroalimentación de contenido y propuesta de los estudiantes*. Los resultados confirman el uso de tareas de escritura para acreditar el aprendizaje identificadas en estudios previos sobre el tema, pero se presentan diferencias en las tareas solicitadas para aprender durante las materias. Sobre la retroalimentación, los estudiantes señalan que los profesores principalmente realizan comentarios orales para la mejora del trabajo. En las propuestas sobresalen tres acciones: fortalecer la formación del docente; acciones de formación complementaria sobre escritura; y, diseño de recursos didácticos para las tareas de escritura. Finalmente, se reafirma la pertinencia de integrar la perspectiva de los estudiantes para emprender acciones de alfabetización en la universidad y la relevancia de los métodos mixtos para la investigación educativa.

Palabras clave: retroalimentación, evaluación, alfabetización académica

Abstract

In higher education, written feedback is relevant to the academic and professional development of students. This paper reports the results of research aimed at identifying the forms of feedback that university professors, from the perspective of psychology students, provide on writing tasks. A sequential mixed-methods design was employed, with qualitative methods privileged as the primary input. In the exploratory first stage (quantitative), a questionnaire with open and closed-ended questions was administered, incorporating comic strip vignettes to illustrate forms of written feedback. In the second stage (qualitative), a focus group interview guide was used. The study involved 38 psychology students, and the analysis triangulated information into two categories: content feedback and student proposals. The results confirm the use of writing tasks for accrediting learning, as identified in previous studies on the subject, but differences emerge in the tasks assigned for learning within courses. Regarding feedback, students indicate that professors primarily provide oral comments for improving work. Three prominent proposals include strengthening teacher training, supplementary training actions on writing, and designing didactic resources for writing tasks. Ultimately, the relevance of incorporating students' perspectives for literacy initiatives in university settings is affirmed, along with the significance of mixed methods in educational research.

Key words: Feedback, Evaluation, Academic Literacy

DOI <https://doi.org/10.36799/el.v9i1.139>

Recibido 14 de noviembre 2022

Aceptado 20 de diciembre 2023

Publicado 5 de enero de 2024

Cómo citar este artículo: Contreras López, Elsa Xanat y Olga López Pérez. Tareas de escritura y retroalimentación para aprender psicología: perspectiva y propuestas de estudiantes. *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en Lengua y Literatura*, 9 (1), (2024): 1-25.

<https://doi.org/10.36799/el.v9i1.139>

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna



Introducción

En la universidad, las tareas de escritura se posicionan como herramientas epistémicas para el aprendizaje y como medios de evaluación para acreditar la construcción de conocimiento, ambas funciones relacionadas a las formas de pensamiento de la identidad profesional de la disciplina. De tal manera, en la enseñanza se integran diversas tareas como resúmenes, reseñas y ensayos que, de acuerdo con cada disciplina, confieren a un ámbito conceptual, retórico y discursivo específico al que el estudiante suele enfrentarse por primera vez (Carlino, 2003, Solé y Castells, 2004). No obstante, los docentes suelen centrarse en la enseñanza de contenidos, asumiendo que la previa experiencia educativa de los estudiantes les ha llevado a aprender las formas retóricas y discursivas que les solicitan y esperan en la disciplina, es decir, los profesores asumen que el estudiante, al haber llegado a niveles académicos avanzados, ha adquirido habilidades y conocimientos para cualquier tipo de texto que se les solicite.

Con respecto a la evaluación y la retroalimentación de las tareas de escritura, éstas son prácticas que los docentes realizan y mediante las cuales, no solo evalúan realizando una valoración numérica, si no que, además suelen retroalimentar señalando aspectos sobre el aprendizaje reflejado en la tarea solicitada y lo esperado. En este sentido, estudios como el de Hernández y Rodríguez (2018), indagaron las creencias y prácticas de escritura en cuatro carreras universitarias de México, incluyendo psicología, y ponen de manifiesto que los docentes solicitan las tareas de escritura con el objetivo de valorar el grado de aprendizaje, pero, con base en la perspectiva de los estudiantes, los docentes evalúan las tareas de escritura centrándose en aspectos ortográficos y de puntuación.

Bajo la misma idea, pero situados en la actividad de retroalimentación de borradores y desde la perspectiva de los docentes, Tapia-Ladino y Correa (2022) identifican estudios que ponen de manifiesto que los docentes realizan comentarios escritos sobre aspectos normativos de la lengua y sobre las convenciones discursivas propias de la comunidad disciplinar. De forma coincidente, Cuevas-Solar y Arancibia (2020) encuentran que los docentes evalúan y retroalimentan señalando los aspectos normativos de la lengua como puntuación, ortografía y coherencia; pero además retroalimentan el contenido.

Ahora bien, un aspecto relevante a considerar en los aportes de investigaciones sobre las tareas de escritura para aprender en la universidad, cada área de conocimiento disciplinar prioriza e integra tareas diferentes de acuerdo con su cultura académica. Así, como referentes en el contexto de psicología, Giudice, Godoy y Moyano (2016) a través de entrevistas a profesores de una universidad argentina, encuentran que los



docentes solicitan tareas de escritura como *monografía final*, pero un aspecto de especial interés corresponde a que los docentes reconocen que no proporcionan instructivos, ni explicaciones sobre los aspectos retóricos, ni modelos de textos como referente. En este sentido, Tapia-Ladino y Correa (2022) coinciden, y mediante un estudio de caso longitudinal realizado con profesores que participaron en un programa de capacitación enfocado a la retroalimentación escrita, encuentran que los docentes expresan la necesidad de adaptar la retroalimentación a las condiciones que impone la comunidad disciplinar, y a su vez reconocen la necesidad de crear modelos o guías para la tarea solicitada, permitiendo mostrar al estudiante ejemplares del género discursivo.

También, existen estudios que, desde la perspectiva de los docentes, explicitan las diferentes formas y momentos de retroalimentación, tales como los comentarios con sugerencias y las marcas gráficas, formas que permiten colocar a la retroalimentación como instrumento que favorece al aprendizaje del estudiante porque le permite conocer su propio proceso de construcción del conocimiento (Musons, 2021; Rivero y Porlán, 2017). Prado y Pérez (2021), a partir de un estudio de caso que realizan para caracterizar las formas de retroalimentación, explicitan que para lograr que los estudiantes logren el desempeño esperado, no solo se requiere que los docentes retroalimenten las tareas de escritura, si no que brinden la posibilidad de realizar correcciones para mejorarlas y así lograr el aprendizaje esperado. Asimismo, enfatizan la necesidad que los comentarios escritos no solo se centren en los errores o en la ausencia de lo esperado, sino que presenten comentarios con orientaciones y sugerencias para que el estudiante alcance los aprendizajes situados en el currículo de cada área de conocimiento disciplinar.

Es así como, a pesar de que se encuentran estudios que muestran la perspectiva de los estudiantes con base en sus experiencias de evaluación y retroalimentación de tareas de escritura, principalmente se localizan investigaciones centradas en la perspectiva docente, sobre sus formas de evaluar y retroalimentar. Además, los estudios que integran la perspectiva de estudiantes se enfocan y limitan a caracterizar la experiencia sin llegar a utilizar los resultados para pensar y estudiar los escenarios posibles de transformación. Es así como, resulta pertinente desarrollar estudios que integren la perspectiva de los estudiantes como fuente de datos que aporte a comprender las formas de retroalimentación de los docentes, y a su vez, esto conlleve al estudiante a conformar propuestas sobre las formas de retroalimentar las tareas de escritura que permiten al aprendizaje. Así, este trabajo buscó identificar las tareas de escritura que solicitan los docentes como herramientas de aprendizaje, seguido de buscar caracterizar las formas de retroalimentación a partir de la perspectiva de los estudiantes, y con relación a ello, identificar propuestas de retroalimentación.



Aproximaciones conceptuales

Leer y escribir son actividades cotidianas que permiten a las personas comunicarse y acceder a información situada en el contexto en que están inmersos. Bajo esta idea, Barton y Hamilton (2004) y Di Stefano y Pereira (2004) refieren que la lectura y la escritura son prácticas sociales configuradas en eventos letrados que se realizan a lo largo de la vida del individuo como actividades repetidas y regulares. Así, emerge el interés por reconocer la escritura en la universidad como práctica social mediante la cual el estudiante accede y comunica los conocimientos disciplinares que va construyendo mediante la elaboración de tareas de escritura (Bazerman, 2014) porque se reconoce que la escritura, por sí misma, presenta un potencial epistémico (Phillips y Norris, 2009) con el que es posible construir el conocimiento como transformación sostenida de aprendizajes significativos (Camps y Castelló, 2013).

Retomando la idea respecto a que, el estudiante universitario se enfrenta a nuevas formas de acceder y construir el conocimiento de las disciplinas, la Alfabetización Académica (Carlino, 2003; 2013) plantea la necesidad y pertinencia de: 1. Conceptualizar la escritura, en la universidad, como práctica social situada, definida por cada cultura académica disciplinar; y, 2. Reconocer la escritura como práctica social que requiere ser enseñada a lo largo del currículo, en todas las asignaturas, para que el estudiante aprenda a participar en la nueva cultura académica, esto al comprender y utilizar las características discursivas y conceptuales específicas de cada comunidad disciplinar. Al respecto, Montes, Bonilla y Salazar (2019) coinciden en que es necesario que se enseñen las formas de escribir y leer de la comunidad disciplinar y reconocen que debe enseñarse de forma explícita porque conforme el estudiante transita por la escuela, requiere comprender y producir textos más abstractos y especializados.

Entonces, la alfabetización académica se enfoca a la enseñanza de las prácticas de escritura y lectura del contexto universitario, no obstante, para comprender por qué y cómo se diversifican estas prácticas letradas relacionadas a las tareas de escritura de cada disciplina, resulta conveniente realizar una revisión sobre los conceptos de literacidad, literacidad académica y literacidad profesional, esto desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (Gee, 2015). Por su parte, la literacidad se entiende como una práctica social que involucra conocer la forma en la que las personas usan la lectura y la escritura para participar en prácticas culturales de cierta comunidad. En el caso de la educación, se habla de la literacidad académica para referirse a las prácticas que confieren el uso del conocimiento y habilidades generales para resolver distintas tareas de aprendizaje, y la literacidad disciplinar como los conocimientos y habilidades de prácticas particulares para leer y escribir en cada disciplina (Shanahan y Shanahan, 2008). Respecto a la literacidad disciplinar,



Castro y Sánchez (2015) enfatizan que la participación en comunidades disciplinares requiere que los estudiantes aprendan las convenciones de los textos, es decir, que aprendan los géneros discursivos académicos y profesionales, así, la alfabetización académica cobra relevancia para orientar investigaciones que caractericen las prácticas docentes que ofrecen al estudiante el acceso a la cultura letrada de la disciplina.

A partir de lo anterior, la función del docente resalta porque es la persona quien, como experto en su área de conocimiento, puede y debe introducir a los estudiantes a la cultura académica y acompañarlos, utilizando las tareas de escritura y la retroalimentación como herramientas de aprendizaje. De tal forma, en la universidad, el estudiante no solo aprende contenidos, también aprende a escribir para aprender y aprende a comunicar el conocimiento, por ello, bajo la línea de la alfabetización académica se convoca a las instituciones y a los docentes a desarrollar iniciativas de enseñanza de las prácticas de escritura de la disciplina, es decir, a acompañar al estudiante a aprender cómo participar en la cultura académica (Carlino, 2003, 2005).

Así, para estudiar la retroalimentación de tareas de escritura, nos posicionamos en el marco de la alfabetización académica sobre las prácticas e iniciativas de enseñanza que, tanto docentes como instituciones, deberían emprender y sostener para propiciar el aprendizaje en la universidad, y adoptamos la noción de Doyle (1983) para comprender y explicar cómo las tareas de escritura, que los docentes solicitan, revelan las formas de leer y escribir que circulan en la disciplina. Asimismo, nos inscribimos en los planteamientos de Bazerman (2014), Camps y Castelló (2013) sobre que el propósito de las tareas de escritura es fungir como medios para transitar de los géneros estudiantiles (como resúmenes, ensayos, reportes) a los géneros profesionales (como artículos, informes de investigación), llevando al estudiante a conocer y aprender los modos de razonar, pensar y participar que requiere la cultura de su disciplina, además de aprender los conceptos y configurar formas de resolución a distintos problemas retóricos, reflejándose en ello la función epistémica de la escritura y de la retroalimentación de tareas de escritura como herramientas de aprendizaje.

Respecto a la retroalimentación, resulta indiscutible su rol fundamental en el proceso de aprendizaje en la educación (Quezada y Salinas, 2021). Incluso, diversos autores coinciden en definirla como proceso que al sostenerse de forma continua en la enseñanza, orienta a los estudiantes con información sobre la brecha entre su aprendizaje y desempeño real y pendiente, propiciando que el estudiante clarifique la meta de aprendizaje para que se implique en su propio proceso educativo e incremente su confianza para asumir retos y enfrentar dificultades (Hattie y Timperley, 2007; Brookhart, 2017; Brooks, Carroll, Gillies y Hattie, 2019; Wilson,



2002). Asimismo, resulta pertinente reconocer que existen diversos tipos y formas de retroalimentación que se sitúan como modelos para orientar al docente sobre qué, cómo y cuándo retroalimentar.

Sobre qué retroalimentar, Cassany (2004), Cassany, Luna y Sanz (2007) reconocen que la retroalimentación efectiva debe marcar errores, faltas y sugerencias para que el estudiante comprenda las oportunidades de aprendizaje y, además, requiere que el docente brinde al estudiante tiempo para reformular la tarea, posicionando la retroalimentación en una actividad de reescritura que ejerce la función indiscutible de herramienta de aprendizaje. Ahora bien, sobre el cómo retroalimentar se localiza el aporte de Hattie y Timperley (2007) quienes destacan cuatro niveles de retroalimentación: 1. sobre la tarea; 2. sobre el proceso de la tarea; 3. sobre la regulación del aprendizaje del estudiante; y, 4. sobre el desempeño del estudiante. Y respecto a cuándo retroalimentar, Brooks et al. (2019); Sadler (2010); Canabal y Margalef (2017) exponen que puede ser por comentarios descriptivos escritos u orales a realizarse durante o al final del proceso de elaboración del trabajo de escritura, guiando y acompañando al estudiante en la mejora del texto y a escribir para aprender.

La revisión sobre los alcances de la retroalimentación escrita en el aprendizaje nos lleva a reconocer su relación con la evaluación como actividad fundamental en la enseñanza universitaria, esto si no se reduce a una valoración final y acabada para la acreditación del conocimiento. De hecho, Rivero y Porlán (2017), Cassany (2004), Navarro (2020), Musons (2021) y Calle-Álvarez y Chaverra-Fernández (2020) muestran que la evaluación acompañada de la retroalimentación puede realizarse al inicio, durante y al final de la elaboración de la tarea de aprendizaje, es decir, debe emprenderse desde el inicio y sostener durante la elaboración de las tareas de escritura como medios para orientar la enseñanza y el aprendizaje por diferentes etapas, así, la evaluación trasciende de ser nota final de valoración numérica, a ser una herramienta de enseñanza y aprendizaje que orienta y reorienta al estudiante y al docente entre aciertos y errores, que incluso puede propiciar la motivación de ambos.

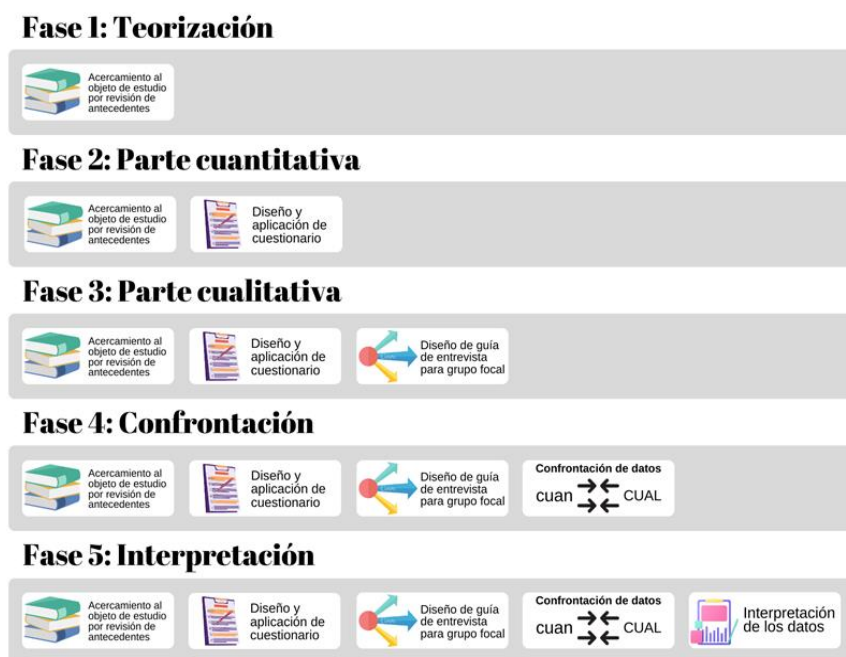
Teniendo en cuenta lo anterior, especialmente sobre reconocer la relación entre la retroalimentación, la evaluación, las tareas de escritura y el aprendizaje en la universidad, además de posicionar la escritura y la retroalimentación como procesos y prácticas sociales el foco de este trabajo se sostiene en el interés por estudiar la perspectiva del estudiante sobre la retroalimentación de las tareas de escritura solicitadas para aprender los contenidos de un ámbito disciplinar específico.



Metodología

El presente trabajo responde a un diseño de enfoque mixto secuencial de cinco fases en donde se privilegió el método cualitativo (cuan/CUAL). Los datos recuperados se integran por convergencia en los diferentes ángulos de análisis, así, mediante la modalidad de triangulación se obtuvo la validez dado que se articularon los datos obtenidos en la segunda etapa de alcance exploratoria a distancia (cuantitativa), y en la tercera etapa presencial (cualitativa) (Creswell, 2008; Ñaupas, Valdivia, Palacios y Romero, 2018). Así, se persiguió un doble propósito, por un lado, se buscó identificar las tareas de escritura que solicitan los docentes como herramientas de aprendizaje y, por otro lado, se buscó caracterizar las formas de retroalimentación que, desde la perspectiva de los estudiantes, los profesores universitarios realizan sobre las tareas de escritura solicitadas en psicología.

Figura 1
Fases metodológicas empleadas



Fuente: Elaboración propia

En la figura 1 se presentan las fases metodológicas en las que se organizó el trabajo. En la primera fase se realizó el acercamiento al objeto de estudio, esto a través de la revisión teórica, conceptual y metodológica en antecedentes de investigaciones *sobre tareas de escritura y retroalimentación*, con lo que se realizaron las adecuaciones necesarias del objetivo, la perspectiva teórica y el diseño metodológico. En la segunda fase se diseñó y aplicó un cuestionario de carácter cuantitativo, principalmente con preguntas



cerradas, los datos obtenidos se cuantificaron con base en las respuestas de los participantes; es decir, en la medición de frecuencia de aparición por elección (preguntas cerradas) y coincidencias entre el texto (preguntas abiertas). La tercera fase, cualitativa, se desarrolló a partir de los datos recuperados de la fase cuantitativa; así, se reformuló el cuestionario como guía de entrevista para grupo focal. En la cuarta fase se realizó la confrontación de los datos de resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos de cada fase, esto permitió identificar las coincidencias y construir las categorías de análisis pertinentes para el quinto momento y fase final, la interpretación de los datos.

Contexto y participantes

La investigación se realizó en la licenciatura en Psicología de una universidad pública ubicada en el Centro Occidente de México. La muestra de estudio estuvo conformada por 38 estudiantes que colaboraron como participantes (84.4% mujeres y el 15.6% hombres, siendo la edad promedio de 20.6 años).

Instrumentos y técnicas

En este estudio, a partir de la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (Gee, 2015) y la Alfabetización Académica (Carlino, 2003; 2013) la escritura se conceptualiza como una práctica social, discursiva, dialógica y situada, que es desarrollada por los miembros de una comunidad de un determinado contexto social, cultural e histórico. Considerando lo anterior y siguiendo a Taylor y Bogdan (1994), se diseñó un cuestionario y una guía de entrevista para identificar las tareas de escritura que se le solicitan al estudiante como herramientas de aprendizaje, además de conocer las formas de retroalimentación que reciben del docente, esto mediante indicadores de descripción (caracterización del objeto).

Así, el cuestionario se conformó con once preguntas: 9 cerradas y 2 abiertas (Tabla 1) de aplicación individual y dirigida al estudiante. Las cuatro primeras preguntas (1-4) presentan las opciones de respuesta mediante una matriz cerrada con opción múltiple, en ella se integran 12 tareas de escritura identificadas en la fase uno como predominantes de uso en la universidad. La quinta pregunta cerrada con opciones de respuesta mediante la representación de tres situaciones de retroalimentación reportadas en la literatura como formas posibles y frecuentes de uso en la educación. Las cuatro siguientes preguntas (7-9) indagan cómo los docentes evalúan y retroalimentan las tareas de escritura que solicitan. Finalmente, en las últimas dos preguntas (10-11), se le pide al estudiante elaborar dos propuestas, una orientada a la institución y otra al docente, con la finalidad de que estas contribuyan al fortalecimiento y propicien su aprendizaje de la psicología.



Tabla 1
Estructura y organización de las preguntas que integran el cuestionario

PREGUNTA	TIPO DE RESPUESTA
Usos de las tareas de escritura reproductivas e híbridas (Castells, Minguela, Nadal, Solé, Miras y Cuevas, 2022)	Cuál tarea de escritura... · Te piden con mayor frecuencia para evaluar · Te piden con mayor frecuencia durante el desarrollo de las materias · Se te dificulta más realizar · Se te facilita más realizar
Situaciones de retroalimentación con el apoyo de historietas basadas en PhD Comics de Jorge Cham	Opción múltiple 1. Modelo y/o corrección 2. Comentarios con sugerencias 3. Señalamiento con marcas gráficas
Retroalimentación y evaluación desde la perspectiva del estudiante (Hernández y Rodríguez, 2018)	¿De qué manera te califican (evalúan) tus profesores? ¿De qué manera prefieres que el profesor califique (evalúe) tus tareas de escritura? ¿De qué manera te brindan retroalimentación tus profesores? ¿De qué manera prefieres que el profesor te brinde retroalimentación?
Espacio para que el estudiante brinde propuestas para fortalecer y propiciar su aprendizaje (Carlino, 2003, 2013; Molina-Natera, 2008, 2016)	Opción múltiple Evaluación: 1. Con nota o calificación 2. Con un adjetivo 3. Con consejos sobre qué cambiar para mejorar el texto Retroalimentación: 1. Marca los errores en tu trabajo escrito 2. Marca el error escribiendo la forma correcta 3. Explica por qué es un error
	¿Cómo podría la institución apoyarte para resolver tus dudas y fortalecer tu aprendizaje? ¿Cómo podría el docente apoyarte para resolver tus dudas y propiciar tu aprendizaje?

Fuente: Elaboración propia

La matriz de respuesta de la primera parte del cuestionario se conforma con dos tipos de tareas de escritura: 1) reproductivas (*resúmenes, organizadores gráficos, cuestionarios, reportes de lectura, portafolio de evidencia, cuadros comparativos y glosario*) e híbridas (*ensayos, casos clínicos, manuales de procedimiento, síntesis y reseña*). Las primeras pertenecen a la familia de las tareas reproductivas, las cuales le requieren al estudiante subrayar, identificar y copiar la información. Mientras que las segundas pertenecen a tareas



híbridas, las cuales requieren una selección, integración y construcción de la información para generar un texto propio (Castells et al., 2022; Miras, Solé y Castells, 2013).

Figura 2
Situaciones de retroalimentación de contenido



Fuente: Elaboración propia

El diseño de viñetas de cómics que se utilizó como recurso gráfico en la segunda parte del cuestionario, para representar tres situaciones educativas sobre la retroalimentación de las tareas de escritura: 1. Modelos y/o corrección; 2. Comentarios con sugerencias, y 3. Señalamiento con marca gráficas. Cabe señalar que el uso de dichas viñetas favorece la reflexión sobre situaciones específicas, en este caso la forma de retroalimentación porque se relaciona la situación ficticia con un hecho vivido o propio del contexto (Wohlfeil & Solé, 2013). De esta manera, las viñetas de PhD Comics (Cham, 2012) fueron un modelo para crear tres viñetas de cómics que, con una mirada humorística e irónica, representan situaciones cotidianas de retroalimentación de contenido que experimentan los estudiantes en su trayectoria académica (Figura 2).



En la tercera y última parte del cuestionario, se utilizaron preguntas con opción única de respuesta escrita, al ser colocadas al final, permitió convocar al estudiante a reflexionar y contribuir a pensar en propuesta de formas de retroalimentación y acciones relacionadas al logro de aprendizaje. Esto permite que el participante se posicione como agente activo educativo, debido a que le permite pensar y expresar su perspectiva (Gallegos et al., 2017).

En la fase cualitativa, para profundizar en el objeto de estudio, se elaboró una guía de entrevista para grupos focales, esto a raíz de la reformulación de las preguntas presentadas en el cuestionario. La guía fungió como instrumento de apoyo durante el encuentro con el grupo de participantes y estuvo conformada por seis preguntas: 1. *¿Cuál piensas que es la función de las tareas de escritura?*; 2. *¿Qué tarea de escritura te piden con mayor frecuencia **durante** la materia y cuál al **final**?*; 3. *¿Qué tarea de escritura se te **facilita** y cuál se te **dificulta** realizar?*; 4. *Cuando los docentes retroalimentan tus tareas de escritura, ¿te presentan un modelo o corrección, hacen comentarios con sugerencias de mejora o hacen señalamientos en tu trabajo?*; 5. *¿De qué manera los profesores te evalúan y retroalimentan tus tareas de escritura?*; y 6. *¿Qué le propones a la institución y al docente para apoyarte a resolver tus dudas y propiciar tu aprendizaje?* Durante la entrevista se hicieron anotaciones como registros, además de grabar la entrevista para ser transcrita posteriormente y poder realizar la contrastación y análisis por convergencia con los datos cuantitativos.

Análisis

Respecto el análisis de los datos, éste se realizó a través de la triangulación metodológica entre métodos (Denzin, 1990; Massot, Dorio y Sabariego, 2009) porque esto orientó y permitió contrastar información de las diversas fuentes, aplicando y combinando diversas metodologías de investigación pertinente al objeto de estudio (la retroalimentación de tareas de escritura) y el contexto (educación superior). Como refieren Aguilar y Barroso (2015) la triangulación metodológica refiere a la aplicación de diversos métodos en un mismo trabajo para recabar información contrastando resultados, analizando coincidencias y diferencias, en este trabajo se procedió a utilizar métodos cualitativos y cuantitativos, estableciéndose por convergencia, permitiéndonos profundizar en el conocimiento del fenómeno a estudiar porque se utilizaron los aspectos sobresalientes para realizar una explicación de la realidad. que en su conjunto representan unidades relevantes y significativas que mantienen conexión con el objetivo general.



Con respecto al análisis de la sistematización de los datos cuantitativos, éste se realizó por medio de frecuencias utilizando el programa Microsoft Excel para los cálculos estadísticos de cada pregunta. Para el análisis del corpus de datos cualitativos se construyeron 2 categorías (*Formas de retroalimentación de contenido* y *Propuestas de los estudiantes*), cada una de ellas integrada con tres subcategorías (Formas de retroalimentación de contenido: 1. *Modelos y/o corrección*, 2. *Comentarios con sugerencias*, y 3. *Señalamientos con marca gráficas*; y Propuesta de los estudiantes: 1. *Formación docente*, 2. *Acciones complementarias*, y 3. *Diseño de recursos didácticos*) (tabla 2). Asimismo, estas categorías fueron los ángulos de análisis por convergencia entre los datos cuantitativos y cualitativos.

Tabla 2
Categorías y subcategorías de análisis

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN
Formas de retroalimentación y evaluación de contenido	Modelos y/o corrección	Implican trabajos que sirven para que el estudiante tenga ejemplos prácticos, siendo referencia de elementos positivos o negativos (De la Torre-Laso, 2019).
	Comentarios con sugerencias	Los comentarios son anotaciones que aluden a cuestiones a aspectos de mejora para guiar la elaboración del escrito. Pueden aludir a cuestiones gramaticales, ortográficos o de contenido (Tapia-Ladino, Correa, Arancibia, 2017)
	Señalamiento con marca gráfica	Son señalizaciones las cuales están destinadas a brindar pistas para la mejora del trabajo en aspectos de ortografía, gramática y contenido (Prado y Pérez, 2021).
Propuestas de los estudiantes	Formación docente	Formación permanente donde los saberes y competencias docentes son resultados de su formación y aprendizajes realizados a lo largo de la vida dentro y fuera de la institución y en el ejercicio mismo de la docencia (Lalanguí, Ramón y Espinoza, 2017).
	Acciones complementarias	Acciones en las que se incorporan la enseñanza de la escritura de forma explícita tales como programas de



Diseño de recursos didácticos	tutorías, centros de escritura, talleres de escritura, entre otros (Molina-Natera, 2016) Apoyos pedagógicos que complementan la actuación docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden ser videos, guías, juegos, infografías, entre otros (Espinoza, 2017).
-------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia

Resultados

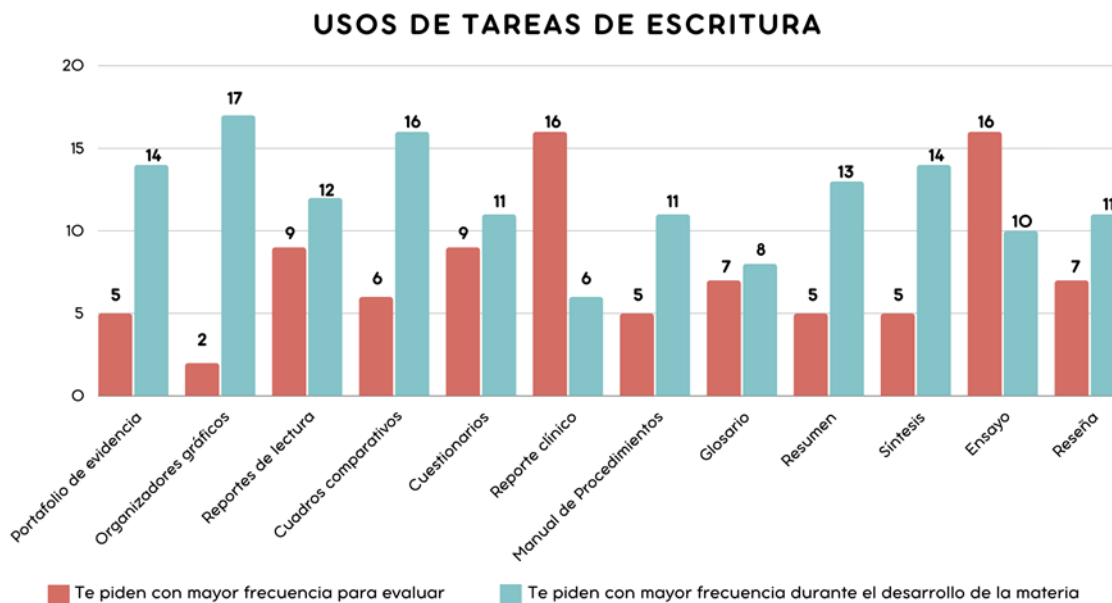
Con el objetivo de caracterizar las tareas de escritura solicitadas para aprender y evaluar el aprendizaje de los estudiantes, así como las formas de retroalimentación realizadas por docentes, esto desde la perspectiva de los estudiantes, los resultados se organizan en cuatro secciones: en primer lugar se abordan los datos sobre el uso *de las tareas de escritura como herramientas de aprendizaje y evaluación*; en segundo lugar se presenta el análisis de las *Situaciones de retroalimentación de contenido reconocidas por los estudiantes*; en tercer lugar se organizan resultados sobre las formas de evaluación de las tareas de escritura y, por último, en cuarto lugar se presentan las *Propuestas de solución que los estudiantes realizan hacia la institución para lograr la evaluación y retroalimentación orientada al aprendizaje*.

1. Uso de las tareas de escritura como herramientas de aprendizaje y evaluación

Respecto a las tareas de escritura, que se solicitan al estudiante con frecuencia como actividad de aprendizaje que se muestran en la figura 3, se identifican dos: los *organizadores gráficos* con 17 estudiantes (44.73%) y *cuadros comparativos* con 16 estudiantes (42.10%). Con relación a las tareas de escritura que se solicitan con frecuencia para evaluar el aprendizaje fueron: el *reporte clínico* y el *ensayo* con 16 estudiantes (42.10%). Cabe señalar que el momento en el que estas tareas de escritura se solicitan es diferente, las primeras tareas se solicitan como medio de acreditar el aprendizaje continuo y las segundas para acreditar el objetivo de aprendizaje de los cursos curriculares, por lo que se solicita al final de los mismos.



Figura 3
Uso de las tareas de escritura como herramientas de aprendizaje y evaluación



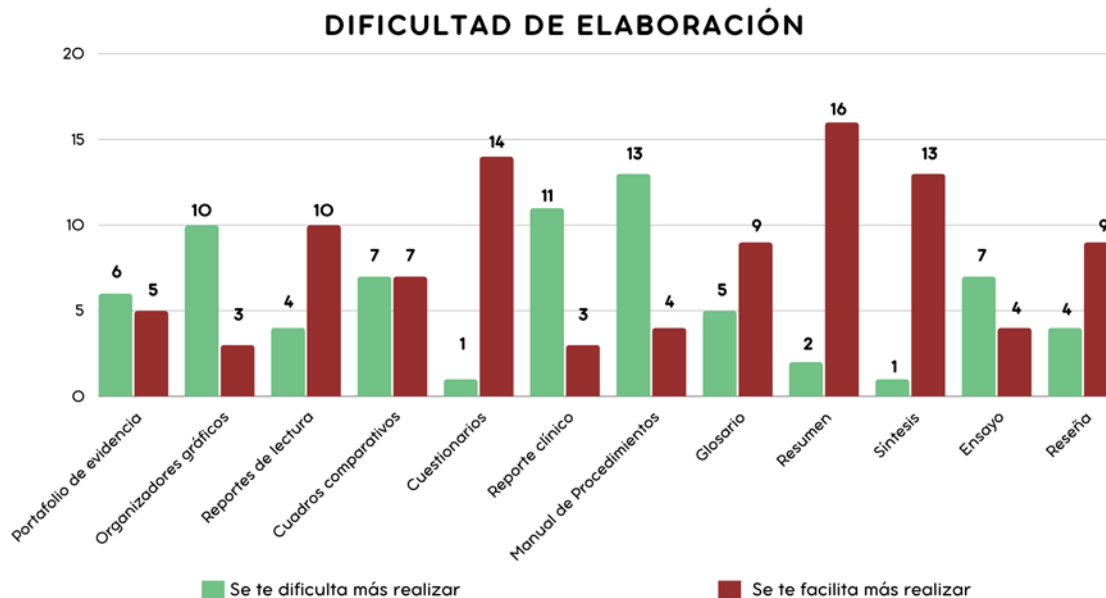
Fuente: Elaboración propia

Esto concuerda con lo reportado por Hernández y Rodríguez (2018) quienes mencionan que los organizadores gráficos son tareas de escritura que son reproductivas y le requieren al estudiante reproducir el conocimiento, siendo estas las más solicitadas como medio para acreditar el aprendizaje continuo; mientras que, en el caso de los ensayos y reportes clínicos, Giudice et al. (2016) mencionan que estas tareas le exigen al estudiante este tipo de tareas como medio de evaluación debido a que ponen en relación un conjunto de saberes disciplinares y el desempeño de habilidades de escritura en su elaboración, siendo éstas formas en las que el estudiante transforma el conocimiento.

Respecto a las tareas de escritura que los estudiantes reportan como de fácil y difícil elaboración, 16 estudiantes (42.10%) mencionan que se les facilita realizar los resúmenes, mientras que la tarea que se les dificulta realizar, de acuerdo a 13 estudiantes (34.21%), son los manuales de procedimientos (figura 4). Esto muestra que las tareas de escritura que a los estudiantes se les facilita elaborar son aquellas que implican la reproducción del contenido a partir de la identificación de la información, a comparación de los manuales de procedimientos, el cual requiere, al estudiante, seleccionar, integrar y reestructurar la información para crear su propio texto, conduciendo al estudiante a un aprendizaje profundo, es decir el contenido no queda en la superficialidad de ser identificado sino que es analizado y organizado a partir de similitud y diferencia, lo que incluso le requiere al estudiante autorregular su proceso de aprendizaje (Castells et al., 2022; Miras et al., 2013).



Figura 4
Dificultad de las tareas de escritura, de acuerdo al estudiante



Fuente: Elaboración propia

2. Situaciones de retroalimentación de contenido

La retroalimentación y evaluación son actividades esenciales para el aprendizaje del estudiante porque le permite posicionarse como agente activo en su proceso de aprendizaje (Gallegos et al., 2017), no obstante, de acuerdo con Chugh, Macht y Harreveld (2022) un problema identificado durante la retroalimentación escrita refiere a la realizada por los profesores sobre el contenido, la cual encuentran que suele ser vaga, confusa y genérica. Esto tiene relación con lo encontrado por Tapia-Ladino y Correa (2022) respecto a que la retroalimentación escrita debe de ser adaptada a las condiciones discursivas de la comunidad disciplinar.

Asimismo, los estudiantes indican que un obstáculo para el aprendizaje es que los docentes utilizan preguntas vagas sin relación al contenido presentado o marcas como el signo de interrogación, sin comentario alguno al momento de retroalimentar. Así, al estudiante se le presentaron tres situaciones relacionadas a la retroalimentación escrita que brinda el profesor para las tareas de escritura durante la impartición del contenido del curso, 50% de los estudiantes reporta que la forma de retroalimentación de mayor frecuencia corresponde a comentarios con sugerencias como “*explica qué quieres decir*”, “*amplia bien la información*”, el 42.1% de estudiantes reporta retroalimentación por señalamientos con marca gráfica como



signo de interrogación, tache, circulado o signo de exclamación y solo el 7.9% menciona la retroalimentación por medio de demostración con modelos y/o corrección.

Con respecto a cómo los docentes brindan retroalimentación sobre las tareas de escritura relacionadas a la evaluación, el resultado revela cierta similitud con los resultados anteriores, ya que 50% de los estudiantes reporta que los profesores retroalimentan mediante comentarios, pero en lugar de comentarios escritos realizan explicaciones orales en clase sobre por qué es un error; en el caso del 39.5% de los estudiantes, menciona que el profesor solo marca el error dentro del trabajo utilizando las mismas marcas como signos de puntuación, taches y palomitas o círculos; y por último, el 10.5% de los estudiantes reporta que el docente los retroalimenta escribiendo modelos y/o la forma correcta sobre el error.

3. Formas de evaluación reconocidas por el estudiante

Como se describió anteriormente, la evaluación es un proceso continuo e indispensable para la promoción del aprendizaje que suele ser situado como actividad única o permanente durante el proceso educativo y suele ser reducida a una forma de valoración representada de forma numérica (Musons, 2021; Navarro, 2020; Rivero y Porlán, 2017). El 81.6% de los estudiantes menciona que la forma en la que son evaluados es por medio de un valor numérico acompañado de comentarios con sugerencias sobre aspectos a mejorar y/o cambiar sobre el contenido, seguido de un 15.8% de estudiantes quienes menciona ser evaluados sin retroalimentación y, por último, un 2.6% reporta que son evaluados por un valor numérico acompañado de un adjetivo como *bien, mal, muy mal, insuficiente*. Una situación significativa fue que ningún estudiante reportó el uso de comentarios positivos por parte del docente sobre la tarea, no obstante, en la entrevista comentan que la ausencia de este comentario en apartados o fragmentos representa aspectos correctos, positivos o cubiertos.

4. Propuestas de los estudiantes

Enseguida de identificar la percepción que tienen los estudiantes sobre la retroalimentación escrita de contenido y la evaluación, se procedió a organizar el análisis de las respuestas de la entrevista a través de la construcción de tres categorías: *a. Formación docente, b. Acciones complementarias dirigidas a estudiantes y c. Diseño de recursos didácticos elaborados por docentes (textos modelo, manuales, guías)*. Resulta pertinente mencionar que, la pregunta abierta sobre propuestas se colocó de forma intencional al final de la entrevista, esto con el objetivo de convocar al estudiante a repensar el contexto de retroalimentación y evaluación a partir de posicionarlo como agente activo capaz de aportar hacia la mejora de los procesos



educativos que se emprenden en la institución, es decir, el sujeto estudiante y participante de la investigación, no se limita a ser colocado como un pasivo/receptor o de emisión de información de su contexto.

a) Formación docente

En primer lugar, en la categoría de *formación docente* se agruparon aquellas respuestas que refieren a fortalecer el quehacer docente mediante propiciar en la institución cursos sobre métodos de enseñanza y procesos de aprendizaje. En este caso, en el grupo focal, los estudiantes coinciden en propuestas relacionadas a la participación del docente en cursos que le lleven a integrar a sus clases la enseñanza de la escritura y de las tareas que solicita, además del desarrollo de consignas claras en donde se identifiquen las características de contenido y estructura esperadas por los docentes,

Asimismo, los estudiantes coinciden en mencionar el uso de rúbricas o listas de cotejo cuyos criterios de evaluación y elaboración que las integra, con frecuencia no coinciden con los criterios de evaluación numérica, con o sin comentario asignado por el docente al final de los cursos, razón por la que proponen que los docentes aprendan a realizar estos instrumentos o que mejoren los que se usan buscando congruencia con lo que esperan. Lo anterior se observa por medio de comentarios como:

E₁: ... *que a los docentes se les pida que tengan un tiempo en la clase para revisar los textos elaborados que nos piden.*

E₂: *Dedicando una clase para retroalimentar nuestras tareas y resolver las dudas sobre las posibles correcciones*

E₃: *Dándonos confianza para poder pedir apoyo sobre la nota de qué es lo que estamos haciendo mal y/o cómo podemos corregirlo.*

E₄: *Siendo claro con lo que se está pidiendo.*

E₅: *Estableciendo un horario dedicado a la revisión de los textos elaborados, así como sus posibles correcciones, algunas clases dedicadas a la redacción y la estructura de los escritos, algunos puntos de gramática, etc.*

En este sentido, resulta pertinente repensar la formación docente sobre las formas en las que se ofrece la retroalimentación, esto tiene relación con lo mencionado por Carless y Winstone (2020), quienes identificaron que los docentes enfatizan que existe una escasa formación respecto a la retroalimentación que



ofrecen. Igualmente, coincide por lo encontrado por Tapia-Ladino y Correa (2022) respecto a que la retroalimentación debe ser adaptada a los requerimientos discursivos de la disciplina.

En este sentido, se tiene que repensar en abordar y fortalecer en la enseñanza universitaria el tiempo didáctico para propiciar espacios o sesiones exclusivas para la retroalimentación, considerando integrar la enseñanza de la escritura con los contenidos curriculares y disciplinares, esto mediante el acompañamiento progresivo en donde la continuidad no significa la repetición sino la progresión de la enseñanza y el aprendizaje (Castedo y Kuperman, 2012).

Siguiendo la idea, las tareas de reproducción e híbridas se deben organizar y diferenciar por su complejidad, sin dejar de lado articular la enseñanza del género académico y la escritura desde su potencial epistémico (Carlino, 2004). Aportando a esta idea, Molina-Natera (2008) reconoce que las tareas de escritura no sólo deben ser utilizadas como medio de evaluación, sino también de aprendizaje, esto a través de una retroalimentación continua en donde la escritura se integre para su enseñanza como forma de aproximación a las prácticas asociadas a la escritura académica y disciplinar. Asimismo, Jiménez (2015) menciona y enfatiza que se debe de tomar en cuenta la planificación de las actividades por parte del docente, además de actividades de comunicación entre el docente y el estudiante, para poder propiciar el aprendizaje profundo por parte del estudiante.

b) Acciones complementarias

En segundo lugar, se identifican las **acciones complementarias**, para las cuales los alumnos proponen la impartición de cursos como talleres para estudiantes y de asistencia libre, no obligatoria, así como tutorías y asesorías para orientarlos sobre las formas de escritura que les solicitan los docentes y la forma de organizar el contenido al escribir. Si bien, los estudiantes reconocen la tutoría en la institución, gracias a que en México es una actividad que desde el 2000 la Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha convocado a las instituciones incorporar y desarrollar como forma de acompañar al estudiante para prevenir y remediar la deserción, la reprobación y el rezago educativo, se requiere impulsar y fortalecer acciones dirigidas a la alfabetización académica (Carlino, 2013) de los estudiantes, esto mediante iniciativas en donde la figura del docente o estudiante par como tutor de escritura sea reconocida y desarrollada a lo largo del curriculum universitario. Es así que, las respuestas de los estudiantes que se agrupan por su coincidencia en esta categoría indican:



E3: Permitir que se hagan talleres para nosotros, pero en diferentes horarios para que podamos asistir y que nos pregunten o se interesen por las dudas que tenemos, no por lo que ellos quieran enseñar como cosas de ortografía.

E4: Realizando algunos talleres que nos ayuden a reforzar los conocimientos y nos ayuden a entender cuando no comprendemos que nos piden hacer los profes.

E5: Formando algún grupo extra donde se pueda recibir orientación

E6: Impartir talleres a los alumnos para la mejora de escritura.

E7: Haciendo talleres o algunas dinámicas de sesiones de estudio en la que todos estemos juntos porque creo que si es en grupo sería mucho más sencillo que se pueda retener la información y al aplicarla con otros, ayuda bastante.

En esta misma línea, Molina-Natera (2013, 2015, 2016) ha profundizado, en el contexto latinoamericano, el desarrollo de programas y centros de escritura, y con base en ello enfatiza que una acción necesaria por parte de las instituciones son los Centros de Escritura (CE), los cuales son una estrategia de acompañamiento individual o grupal para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes y de los profesores. De igual manera, reconoce la pertinencia de que las instituciones ofrezcan talleres, revisiones y tutorías entre pares o con profesores para la mejora y guiar al estudiante al momento de elaborar sus tareas de escritura para aprender toda disciplina.

c) Elaboración de recursos didácticos

Por último, se presenta la categoría que refiere a la **elaboración de recursos didácticos** como textos modelos, guías o manuales, elaborados por los docentes y respaldados por la institución. La intención que mencionan los estudiantes es que funcionen como medios para orientarse al momento de la realización de la tarea, debido a que estos serían modelos reales y situados en la disciplina, aproximándolo y guiándolo a lo que es esperado por el docente al momento de elaborar sus tareas de escritura y, especialmente, que le permita construir el aprendizaje a partir de leer y escribir sobre un área de conocimiento en especial. Un referente de este tipo de manuales y guías se reconoce en el Manual de escritura para carreras de humanidades coordinado por Navarro (2014) y respaldado por la Universidad de Buenos Aires (UBA), así como las diversas guías publicadas por el Centro de escritura Javeriano con respaldo de la Pontificia Universidad



Javeriana en Colombia, en donde se desarrollan recursos para docentes y estudiantes. Así, en esta categoría las propuestas se integran con respuestas obtenidas como:

E5: Brindándonos ejemplos de otros trabajos que estén correctos para basarnos en ellos.

E6: Con materiales que me ayuden a comprender mejor mis errores.

E7: Creando contenido de apoyo para guiarnos.

E8: Proporcionar videos como material en la página de psicología ... que cada asignatura tenga contenido de esto que nos piden hacer con sus temas, para consultarlo, considero que sería una gran herramienta de trabajo.

E9: Brindando tutoriales y con infografías y materiales accesibles.

Es entonces que, resulta evidente que en la educación superior existe una realidad compartida sobre la que Ávila, Figueroa, Calle-Arango y Morales (2021) y Giudice et al. (2016) mencionan que existe una falta de orientación, pautas, rúbricas, modelos de trabajos, instrucciones y clases de la tarea para poder apoyar y guiar al estudiante para entender en qué consiste las tareas que se le solicita, además de guiarlo al momento de elaborarlo. Esto suele ser resultado por lo concebido por parte de los docentes, ya que asumen que, al ir avanzando en cada nivel educativo, el estudiante ha adquirido las habilidades necesarias, el conocimiento específico y el dominio del discurso de la disciplina para elaborar la tarea de escritura solicitada, por lo que no requeriría de ningún apoyo o guía al momento de la realización (Giudice et al., 2016; Montes et al., 2019).

Discusión y conclusión

De esta manera, el estudiante identifica a las tareas que requieren la reproducción del conocimiento de la disciplina, como aquellas que se le facilita realizar (tareas de escritura reproductivas), mientras que encuentra dificultad en realizar aquellas tareas en las que requiere utilizar el discurso y los modos de razonamiento de la disciplina para construcción del conocimiento (tareas de escritura híbridas) (Castells et al., 2016; Miras et al., 2013; Giudice et al., 2016). Esto tiene relación con lo mencionado por Bazerman (2014) y Camps y Castelló (2013), quienes refieren que las tareas de escritura en la universidad tienen el propósito de que el estudiante reconozca los modos de razonamiento y participación de la disciplina, requiriendo que las instituciones y los docentes propicien e impulsen que el estudiante se posicione frente a la disciplina y transforme el conocimiento. Integrando la óptica del estudiante respecto a este hallazgo, se identifica que al



contar con acciones de enculturación que promuevan caracterizar las tareas de escritura académicas y las prácticas de escritura disciplinares, convocando a docentes a crear modelos, rúbricas, instructivos para acompañarlo en su proceso de elaboración de la tarea de escritura, así como para orientar la retroalimentación y la evaluación hacia el aprendizaje de la escritura propia de la disciplina y de los contenidos teóricos que la componen como área de saber específica.

Así, la perspectiva que los estudiantes presentan, denota el interés en que el docente integre en el quehacer de la enseñanza, actividades de escritura que lo acompañen durante el proceso educativo, en donde la evaluación y la retroalimentación se integran como parte del proceso continuo, teniendo relación con lo mencionado por Muson (2021), Navarro (2020), Quezada y Salinas (2021) y Rivero y Porlán (2017) pues señala que la retroalimentación, al ser un proceso continuo, le permitirá al estudiante guiar su proceso de aprendizaje para lograr el objetivo educativo esperado. Igualmente, los estudiantes destacan y reconocen la necesidad de que se fortalezca la retroalimentación por parte del docente como actividad que les permite orientarse sobre sus fortalezas y áreas de oportunidad para cumplir con las metas de aprendizaje esperadas, lo cual ha sido reconocido mediante diversos planteamientos e investigaciones sobre el área (Brookhart, 2017; Brooks et al., 2019; Musons, 2021; Sadler, 2010).

Resaltando la pertinencia de las acciones centrales que proponen los estudiantes, por un lado la formación docente como una acción indispensable del proceso educativo que requiere integrar la perspectiva de la alfabetización académica, además de la configuración de iniciativas institucionales de acompañamiento al estudiante como tutoría y, de forma transversal, se reconoce el valor sobre textos modelos, guías y rúbricas que impliquen al docente y se relacionen con la forma y contenido de la retroalimentación y evaluación que se otorga al estudiante al momento, antes, durante y después de elaborar su tarea de escritura, siendo estas herramientas aliadas para el estudiantado, permitiéndole identificar caminos posibles para lograr la meta esperada de la disciplina (Hattie y Timperley, 2007; Navarro, 2020).

Igualmente, se logró caracterizar, desde la perspectiva de los estudiantes, las formas de retroalimentación y evaluación de sus trabajos escritos, con el apoyo de viñetas estilo cómic, por lo que, el uso del cómic se posiciona como un recurso favorable y pertinente para favorecer la reflexión de los estudiantes sobre situaciones específicas, en este caso las formas de retroalimentación, porque relaciona la situación ficticia con un hecho vivido o propio (Wohlfeil & Solé, 2013).

Finalmente, el aporte principal de este trabajo se resume reconocer la pertinencia y necesidad de recuperar las perspectivas de los estudiantes para integrarlas al momento del diseño de las acciones de enculturación,



ya que son ellos quienes reconocen que escribir para aprender psicología requiere de un acompañamiento institucional y del docente a lo largo de la formación. De esta manera, proponen que se reconsidere la planeación del tiempo didáctico para la integración de sesiones exclusivas para la retroalimentación, la creación de recursos didácticos y asesorías o talleres de escritura de la disciplina. Por lo que, resulta pertinente incluir la perspectiva del estudiante como fuente de datos que aporte a comprender las formas de retroalimentación de los docentes y a su vez, esto conlleve a conformar propuestas sobre las formas de retroalimentar las tareas de escritura que permiten al aprendizaje. De esta manera, se cumple el objetivo del presente trabajo al identificar las tareas de escritura que solicitan los docentes como herramientas de aprendizaje, seguido de buscar caracterizar las formas de retroalimentación a partir de la perspectiva de los estudiantes y, con relación a ello, identificar propuestas de retroalimentación.

Referencias

- Aguilar, Sonia y Julio Barroso. “La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa”. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47 (2015). doi: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Ávila, Natalia; Figueroa, Javiera; Calle-Arango, Lina y Solange Morales. “Experiences with Academic Writing: A longitudinal Study with Diverse Students”. *Education Policy Analysis Archives*, 29.159 (2021): 2-28. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6091>.
- Barton, David y Hamilton, Mary. “La literacidad entendida como práctica social”. En Zavala, Virginia; Niño-Murcia, Mercedes; Ames, Patricia (Coord.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp. 109-139). Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. <https://www.estudiosdelaescritura.org/recursos.html>
- Bazerman, Charles. “El descubrimiento de la escritura académica”. En Navarro, Federico (Coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. (pp. 11-16). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 2014. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6674378>
- Brookhart, Susan. *How to give effective feedback to your students*. Denver: ASCD, 2017.
- Brooks, Cam., Annemaree Carroll., Robyn Gillies y John Hattie. “A Matrix of Feedback for Learning”. *Australian Journal of Teacher Education*, 44.4 (2019). 25 de agosto de 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.2>
- Calle-Álvarez, Gerzon y Dora Chaverra-Fernández. “Evaluación de la producción de textos académicos en un centro de escritura digital”. *Folios*, 52 (2020). doi: <https://doi.org/10.17227/folios.52-10439>.
- Camps, Anna y Montserrat Castelló. “La escritura académica en la Universidad”. *Revista de Docencia Universitaria*, 11.1 (2013): 17-36. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>.
- Canabal, Cristina y Leonor Margalef. “La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21.2 (2017): 149-170. <<http://hdl.handle.net/10481/47669>>
- Carless, David, y Naomi Winstone. “Teacher feedback Literacy and its interplay with student feedback literacy”. *Teaching in Higher Education*, 28.1 (2020): 150-63. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Carlino, Paula. “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades”. *Lectura y Vida*, 23.1 (2002): 6-14. 20 de agosto de 2022. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n1>



- Carlino, Paula. "Alfabetización académica diez años después". *Revista mexicana de investigación educativa*, 18.57 (2013): 355-381. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003
- Carlino, Paula. "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educare*, 6.20 (2003): 409-420. 20 de agosto de 2022. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carlino, Paula. "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8.26 (2004): 321-327. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602605>
- Carlino, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Cassany, Daniel. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó, 2004. https://www.upf.edu/web/daniel_cassany/ reparar-la-escritura
- Cassany, Daniel; Marta Luna y Glòria Sanz. *Enseñar lengua*. Madrid: Graó, 2007. https://www.upf.edu/web/daniel_cassany/ensenar-lengua
- Castedo, Mirta y Cinthia Kuperman. *Planificar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2012.
- Castells, Núria; Minguela, Marta; Nadal, Esther; Solé, Isabel; Miras, Mariana e Isabel Cuevas. "La lectura y la escritura para aprender en la Universidad: representaciones de estudiantes y docentes de distintas disciplinas". En Badía, Castelló y Núria Castells (Eds.). *Escribir en la Universidad española: entre la realidad y el deseo* (pp. 89-120). Barcelona: Ediciones Octaedro, 2022. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8574530>
- Castro, María y Martín Sánchez. "Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades". *Perfiles Educativos*, 36.148 (2015): 50-67. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49311>
- Cham, Jorge. *Piled Higher and Deeper - Chapter 5: Adventures in Thesisland*. Los Angeles: Piled Higher and Deeper Publishing, 2012.
- Chugh, Ritesh., Stephanie Macht y Bobby Harreveld. "Supervisory feedback to postgraduate research students: a literature review". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47.5 (2022): 683-697. doi: <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1955241>.
- Creswell, John. *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education, 2008.
- Cuevas-Solar, Débora y Beatriz Arancibia. "Percepciones y expectativas de docentes de ingeniería y educación en torno a la retroalimentación en tareas de escritura". *Formación Universitaria*, 13.4 (2020): 31-44. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400031>.
- De la Torre-Laso, Jesús. "La retroalimentación evaluativa o feedback para los trabajos en grupo como estrategia de acción tutorial en la universidad". *Revista Educación*, 43.1 (2019). doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30062>.
- Denzin, Norma. *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company, 1990.
- Di Stefano, Mariana y Cecilia Pereira. "Propuestas para la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior. La lectura y la escritura como procesos y como prácticas". En Carlino, Paula (Coord.). *Leer y escribir en la educación superior, monográfico de Textos en Contextos*. (pp. 25-39). Buenos Aires: Lectura y Vida - Asociación Internacional de Lectura (2004).
- Doyle, Walter. "Academic Work". *Review of Educational Research*, 53.2 (1993): 159-199. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543053002159>
- Espinoza, Julio. "Los recursos didácticos y el aprendizaje significativo". *Espirales. Revista multidisciplinaria de investigación I.2* (2017): 33-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8466360>
- Ferrándiz, Fernando. *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Barcelona: Anthropos Editorial, 2011.
- Gallego-Noche, Beatriz., Quesada, Victoria., Miguel-Ángel Gómez-Ruiz y Jaione Cubero-Ibáñez. "La evaluación y retroalimentación electrónica entre iguales para la autorregulación y el aprendizaje estratégico en la universidad: la percepción del alumnado". *Revista de Docencia Universitaria*, 15.1 (2017): 127-146. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5991>.



- Gee, James. *Literacy and education*. New York: Routledge, 2015.
- Giudice, Jacqueline; Marcelo Godoy y Estela Inés Moyano. “Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la psicología: avances de una investigación interdisciplinaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21.69 (2016): 501-526. <<https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/77/77>>
- Hattie, John y Helen Timperley. “The power of feedback”. *Review of Educational Research*, 77.1 (2007): 81-112. 20 de agosto. <https://dx.doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Hernández, Gerardo y Erika Ivonne Rodríguez. “Creencias y prácticas de escritura: comparación entre distintas comunidades académicas”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23.79 (2018): 1093-1119. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000401093&script=sci_abstract
- Jiménez, Flor. “Uso del Feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista”. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 11.1 (2015): 1-24. 1º de enero. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17633>.
- Lalanguí, Julio., Miguel Ángel Ramón, y Eudaldo Espinoza. “Formación continua en la formación docente”. *Revista Conrado*, 13.58 (2017): 30-35. < <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/469>>
- Massot, María; Dorio, Inmaculada y Marta Sabariego. “Estrategias de recogida y análisis de la información”. En Bisquerra, Rafael (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 329-366). España: La Muralla, 2009.
- Miras, Mariana., Isabel Solé y Núria Castells. “Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18.57 (2013): 437-459. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200006
- Molina-Natera, Violeta. “Centros de Escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano”. *Legenda*, 18.18 (2014): 9-33. enero - junio. <<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/issue/view/403>>
- Molina-Natera, Violeta. “Discurso en el aula en lengua de señas colombiano”. *Lenguaje*, 36.2 (2008): 573-591. doi: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v36i2.4882>.
- Molina-Natera, Violeta. Los centros de escritura en Latinoamérica: Consideraciones para su diseño e implementación. En Bañales-Faz, Gerardo; Castelló-Badía, Monserrat y Vega-López, Norma (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 341-362). México: Fundación SM, 2016.
- Molina-Natera, Violeta. *Panorama de los Centros y Programas de Escritura en Latinoamérica*. Colombia: Sello Editorial Javeriano, 2015.
- Montes, Melanie; Bonilla, José y Edna Salazar. “Alfabetización académica y disciplinar: intervención con estudiantes de Doctorado en Educación”. *Estudios lambda. Teoría y prácticas de la didáctica en lengua y literatura*, 4.1 (2019): 47-70. doi: <https://doi.org/10.36799/el.v4i1.84>.
- Musons, Jordi. *Reinventar la escuela. Una brújula para familias y educadores para comprender la educación del siglo XXI*. Barcelona: Arpa & Alfíl Editores, 2021.
- Navarro, Federico. “Evaluar para aprender”. [Online videoclip]. YouTube. 12 de noviembre de 2020. 27 de agosto de 2022. <www.youtube.com/watch?v=tbAskceV83c&feature=youtu.be>
- Navarro, Federico. *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 2014. <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Manual%20de%20escritura%20para%20carreras%20de%20humanidades_interactivo.pdf>
- Ñaupas, Humberto; Valdivia, Marcelino; Palacios, Jesús y Hugo Romero. *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá: Ediciones de la U, 2018.
- Phillips, Linda y Stephen Norris. “Bridging the Gap Between the Language of Science and the Language of School Science Through the Use of Adapted Primary Literature”. *Research Science Education*, 39.3 (2009): 313-319. doi: <https://doi.org/10.1007/s11165-008-9111-z>.



- Prado, Paloma y María Pérez. “Los desafíos de la retroalimentación en la escritura. Estudio de caso en la enseñanza del español en secundaria”. *Diálogos sobre Educación*, 12.30 (2021). doi: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.782>.
- Quezada, Soledad y Claudia Salinas. “Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26.88 (2021): 225-251. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100225
- Rivero, Ana y Rafael Porlán. “La evaluación en la enseñanza universitaria”. En Porlán, Rafael (Coord.). *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla*. (pp. 73-91). Madrid: Ediciones Morata, 2017
- Sadler, Royce. “Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35.5 (2010): 535-550. 25 de agosto de 2022. doi: <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>.
- Shanahan, Timothy y Cynthia Shanahan. “Teaching Disciplinary Literacy to Adolescent: Rethinking content-area literacy”. *Harvard Educational Review*, 78.1 (2008): 40-59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Solé, Isabel y Núria Castells. “Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar?”. *Lectura y Vida*, 25.4 (2004): 6-17.
- Solé, Isabel; Castells, Núria; Gràcia, Marta y Sandra Espino. “Aprender psicología a través de los textos”. *Anuario de Psicología*, 37.1 (2006): 157-176. doi: <https://doi.org/10.1344/%25x>.
- Tapia-Ladino, Mónica y Roxanna Correa. “Implementación de retroalimentación de escritura académica en dos disciplinas universitarias”. *Formación Universitaria*, 15.6 (2022): 23-34. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000600023>.
- Tapia-Ladino, Mónica; Correa, Roxanna y Beatriz Arancibia. “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 (2017): 175-192. <<https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49257>>
- Taylor, Steven y Robert Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Wilson, Daniel. (Coord.). “La retroalimentación a través de la pirámide y la escalera de retroalimentación”. En *Seminario: Cerrando la brecha I Encuentro de tutores latinoamericanos en línea*. Miami: Universidad de San Andrés, (2002). https://fundacies.org/site/?page_id=81
- Wohlfeil, Markus & Mar Solé. “Piled Higher and Deeper: “The PhD Comics” as a co-creative consumption experience?”. En *Academy of Marketing Annual Conference*. Gales: Universidad de Glamorgan, (2013).

