

Interlocución asistida como apoyo para la enseñanza en el posgrado

Assisted dialogue as a support for graduate teaching

José Jiménez Mora¹

Yolanda González de la Torre²

¹Universidad de Guadalajara , email: pepe_dw@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4120-8724>

²Universidad de Guadalajara, email: ygtorre@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0110-0030>

Autor para correspondencia: pepe_dw@hotmail.com

Resumen: En el documento se introduce el concepto de *interlocución asistida* como una herramienta de andamiaje para la gestión de la escritura académica compartida por formadores y estudiantes en el posgrado. Se caracteriza el concepto y se presentan ejemplos de este tipo de intervención orientada a la comprensión de cuestiones generales de la investigación educativa y de la producción de textos académicos.

Palabras clave: escritura en posgrado, andamiaje, interlocución asistida

Abstract: This paper introduces the concept of assisted dialogue as a scaffolding tool for academic writing management shared for teachers and postgraduate students. The concept is characterized and examples of this type of intervention aimed at understanding general questions of educational research and the production of academic texts are presented.

Keywords: postgraduate writing, scaffolding, assisted dialogue.

Recepción: 31 de marzo de 2020

Aceptación: 2 de agosto 2020

Forma de citar: Jiménez Mora, J. & González de la Torre, Y. (2021). Interlocución asistida como apoyo para la enseñanza en el posgrado. *Voces de la Educación*, 6(11), p. 60-74.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Interlocución asistida como apoyo para la enseñanza en el posgrado

Introducción

Una dificultad común experimentada por quienes se encuentran ante la necesidad de generar un producto escrito como una tesis o un artículo científico es comunicar sus ideas de manera extensa y clara en torno a determinado asunto de investigación o reflexión. En ese sentido, pensar, hablar y escribir son procesos indispensables, pero no ocurren en el mismo tiempo y forma. Incluso, para quienes colaboramos en tareas de formación para la investigación educativa parece quedar claro que *es mucho más fácil hablar que escribir*, lo cual se traduce en un nivel distinto de exigencia en la construcción del discurso oral y el discurso escrito, respectivamente. Si bien ambos son producto del pensamiento, el segundo está sujeto a reglas distintas para ser comunicado en contextos académicos.

En este sentido, quienes escribimos este documento hemos encontrado que al dialogar con los estudiantes que se encuentran escribiendo sobre algún tema éstos pueden evocar ideas gracias a la conversación y a la discusión. Durante ese diálogo pueden emerger nuevos planteamientos y preguntas – en el caso de este trabajo, sobre un objeto de investigación educativa – que no se dan de la misma forma cuando los estudiantes trabajan en solitario. De esta manera la presencia de otra persona representa una posibilidad de *interlocución* que enriquece y diversifica la reflexión.

Perspectivas, conceptos, argumentos e incluso aspectos de redacción son intercambiados en la conversación entre formador y estudiante, la cual sin embargo no admite posibilidades infinitas, sino que está limitada por la situación en la cual se desenvuelve sobre una temática académica particular. De este modo el proceso de hablar, escuchar y realimentar que se da entre estos dos actores al cual denominamos interlocución adquiere una connotación especial, porque también se dirige al desarrollo de habilidades para la investigación y la producción de textos académicos (Castro, Catebiel, Gutiérrez y Hernández, 2005; Carrasco, Kent, Díaz y Palacios, 2018). Esa intencionalidad es la que da a la interlocución su carácter de *asistida*, pues no se trata de una conversación al azar ni completamente espontánea, sino guiada por el formador con base en el conocimiento de las características y necesidades del estudiante, así como en la apropiación recíproca de un objeto de reflexión que se debe materializar en un producto escrito.

Dicho de otra manera, esta interlocución asistida, la cual se supone es una práctica formativa extendida principalmente entre quienes fungen como tutores de tesis, constituye una actividad sujeta a condiciones específicas porque se realiza como ayuda para el estudiante mientras realiza tareas de escritura de un texto académico. El objetivo de este trabajo es

caracterizar ese proceso y aportar algunos ejemplos de la experiencia con estudiantes de posgrado.

El marco de referencia: lo que se espera que alcance el estudiante

En nuestra experiencia como formadores de posgrado quienes escribimos este trabajo hemos encontrado problemáticas que reflejan la falta de una interlocución útil al estudiante para comprender diversos aspectos teóricos, metodológicos y de escritura académica implicados en una investigación. Resulta crítico apreciar, por ejemplo, cómo tras varios semestres cursados en un doctorado, los textos logrados por varios estudiantes son calificados como desarticulados y faltos de coherencia por sus lectores académicos (Torres, 2013; Jiménez, Moreno y Torres, 2014). Como se ha discutido en trabajos como los de Britto (2003), Carlino (2005, 2006, y 2008), Jiménez (2009), Carlino (2012) y Colombo (2013) tales insuficiencias se explican en parte porque *la escritura de un texto académico implica el aprendizaje de un discurso especializado*, mismo con el cual los estudiantes se van familiarizando en distinto grado durante su formación.

La escritura académica, a su vez, corresponde a una tarea de orden cognitivo y social, en tanto implica procesos de pensamiento y la comunicación con miembros de comunidades científicas. (Flower y Hayes, 1981; Flower, 1991; Barton, 1994 y Barton y Hamilton, 2000). Siguiendo la perspectiva de Vygotsky (1977), recuperada por Valery (2000) escribir textos académicos es una actividad en la cual se internaliza paulatinamente un sistema semiótico, compuesto de símbolos y significados, a través de un proceso autónomo, durante el cual la acción consciente del individuo se dirige hacia dos objetos de diferente nivel: uno, las ideas que se van a expresar; el otro, sus instrumentos de expresión, en particular el lenguaje escrito y sus reglas gramaticales y sintácticas.

Escribir para una comunidad académica es un proceso que ha sido caracterizado entre otros por Carvajal y Ulloa (2011), como una actividad de cultura ubicada en un contexto con fines y configuración particular, que hace necesario un sistema de conocimientos básicos para el procesamiento, la apropiación y la producción de otros conocimientos especializados como los que forman parte del mundo académico universitario. Lograr esos conocimientos básicos implica entonces adquirir una mayor conciencia del lenguaje, del significado de las palabras y de los modos en que deben leerse y escribirse los textos.

Así, en el caso de estudiantes cuya formación incluye el aprendizaje de la escritura académica se vuelve necesaria una mediación del formador que *tome en cuenta las dudas de los estudiantes* con relación a conceptos y procedimientos que no entienden claramente (Arnoux et al., 2004; Carlino, 2008, 2008b). Ejemplo de esto son nociones como “estadísticamente significativo”, “saturación”, “correlación” o “categorización”, por señalar algunas de las que

forman parte del discurso común en investigación. Se trata de un asunto cuya comprensión no pasa por la mera enunciación, sino que requiere de acciones y productos en los cuales los estudiantes puedan distinguir, por un lado, el significado de determinado concepto o procedimiento, y por otro, las características que se esperan de su tratamiento en un campo disciplinar específico.

La posibilidad de que un estudiante comprenda mejor este tipo de condiciones permite concebir una zona de desarrollo próximo, representada por un desempeño que se acerca al del experto. Una evidencia de avance en esa zona en este caso estaría constituida por textos académicos cada vez mejor elaborados por el estudiante, de acuerdo con la valoración de la comunidad de práctica científica en la que se forma.

Esta zona de desarrollo es concebida con un carácter dinámico, en tanto representa la posibilidad de trabajar hacia una modificación de lo que se aprende, con base en tres supuestos concatenados (Rodríguez, 2001):

1. Las tareas en las cuales se determina esta zona tienen especificidad situacional y su ejecución o solución se realiza conforme a métodos de análisis e interpretación que puedan variar de acuerdo con las herramientas de que disponen las personas que las realizan y con el escenario en que eso ocurre.
2. El éxito en la realización de la tarea varía en función de los niveles de comprensión de las formas socialmente aceptadas de ejecución y de las expectativas y cultura del grupo en que se realiza, lo cual a su vez demanda que la persona internalice de manera adecuada los significados relacionados con esa cultura.
3. El pensamiento es una actividad que termina por ajustarse a las demandas de las situaciones, con mayor o menor éxito, dependiendo de lo anterior.

López y Hederich (2010) consideran que existe un desarrollo aceptable cuando se establece una interacción de trabajo cercana y de intervención individual mediante la cual se consigue que los estudiantes de alguna manera regulen su aprendizaje. De acuerdo con los autores citados, a partir de la interacción con los estudiantes en actividades que les ayudan a aprender contenidos clave de cierto tema, los resultados muestran no solo un mayor nivel de logro, sino de autorregulación. En otras palabras, trabajar con alguien experto ayuda a que poco a poco el estudiante se dé cuenta de aspectos particulares en los que debe mejorar a partir de revisar sus propias producciones. Si hay dificultades no percibidas, el formador aparece entonces como un monitor que se las hace notar (Martínez-Díaz, Díaz y Rodríguez, 2011).

La interlocución asistida entre otras formas de mediación formador-estudiante

La reflexión de este trabajo asume que, como otros productos culturales, los textos académicos corresponden a elaboraciones que no siempre son creadas por una sola persona, sino por la interacción de varias (Cole, 1984). Esto sirve de base para señalar en adelante cómo ciertos textos, en particular los proyectos de investigación¹, de donde se desprenden productos parciales generalmente llamados “avances de tesis”, proceden de la interacción y la conversación con actores que colaboran sobre todo como tutores o directores de tesis, pero que también incluye a otras figuras como los lectores e incluso los pares. Todos ellos junto permiten dar cuerpo a estos textos en su totalidad.

Frente a prácticas de formadores que se caracterizan por ser prescriptivas en cuanto al estilo y asincrónicas en cuanto a su temporalidad, una de las quejas recurrentes de los estudiantes es que no les aportan las mediaciones pertinentes para hacer avanzar sus proyectos de investigación, eventualmente llamados tesis de grado. No pretendemos una crítica a ese tipo de prácticas, en las cuales por ejemplo para que el estudiante entienda algún aspecto de la investigación se le asignan lecturas únicamente para que de ellas “saque lo que pueda”, aunque a veces el lenguaje propio de los textos que se le recomienda leer sea altamente especializado y experimente dificultades para interpretarlo. Sí las ponemos de relieve es porque consideramos que evidencian lo que en otras ocasiones se ha señalado sobre la brecha entre ser un buen investigador y saber formar. En cuanto a la asincronía, entendida como la falta de correspondencia entre el tiempo que el estudiante necesita de su formador y los momentos en que espera su atención con las posibilidades de éste, tampoco se trata de una crítica. Comprendemos las múltiples funciones de los investigadores que ejercen tareas de formación y las dificultades que entraña para ellos la distribución de su tiempo.

No obstante, dentro de lo que entendemos por *interlocución asistida* sí hay un cambio de fondo en ese sentido. Primero, frente a prácticas prescritas al estudiantes del tipo “lee y entiende lo que puedas”, la interlocución asistida se diferencia por constituir una conversación intencionada que se realiza con quienes tienen como encomienda generar un producto escrito de investigación, tengan o no materiales de lectura prescritos. Lo que se busca es detectar precisamente el nivel de asistencia o ayuda que requiere el estudiante para comprender a qué y cómo tiene que llegar en la producción de sus escritos académicos y en la comprensión de los procesos de pensamiento que les dan lugar (Martínez, Díaz y Rodríguez, 2011).

Sin duda, esto implica una disposición diferente del formador en cuanto al tiempo que destina al estudiante y a la calidad de las mediaciones que emplea para resolver sus dudas en ese

¹ Aunque se toma como referente este tipo de producto de escritura académica, como las tesis, lo planteado se podría extender a otros productos, como artículos científicos, artículos de divulgación o libros.

sentido. No importa si tiene que recurrir a explicaciones “elementales”, siempre y cuando en el diálogo el estudiante lo necesite. Otras mediaciones que han resultado efectivas en nuestra experiencia son la ejemplificación, la analogía y la revisión de publicaciones académicas con énfasis en aspectos particulares como la forma que adquiere en ellas el estado de la cuestión o la discusión de los resultados, por mencionar algunos. Así se manifiesta el carácter *asistido* de la interlocución, y resulta gratificante que los estudiantes expresen y demuestren la comprensión de esos aspectos, con el impacto emocional positivo que ello tiene.

Finalmente, la interlocución asistida tiene el carácter dinámico de una conversación presencial, en la cual al platicar sobre los elementos construidos en la tesis o si se trata de la producción de un artículo académico, ambos actores pueden emitir comentarios y respuestas para aclarar lo que quieren comunicar. En un margen de libertad el estudiante puede plantear dudas, explicaciones sobre lo que ha hecho e incluso defender sus posturas ante el formador, sin dejar de reconocer que es este último quien tiene el rol de experto por su producción y trayectoria en el escenario académico, de donde le viene la autoridad para dar determinadas orientaciones al estudiante, quien a su vez no se espera que se muestre receptivo por una razón fundada en la posición de poder del formador en un escenario académico, sino por la convicción de que siempre tiene algo importante que aportarle.

En cuanto a los argumentos para considerar esta práctica como interlocución asistida, reiteramos que constituye **interlocución** porque implica un ciclo en el cual de manera recíproca una persona *escucha y pone atención* a las cuestiones de las que habla la otra, pero también es **asistida** porque no representa una simple conversación informal, sino que lleva cierta orientación de parte de quien tiene mayor experiencia en la escritura: ayudar al novato a consolidar sus conceptos y proposiciones en el texto que construye. Como consecuencia, la interlocución asistida admite la posibilidad de interrumpir a quien habla para señalar, cuestionar, aclarar o reformular partes clave de lo que intenta comunicar.

En sus formulaciones clásicas, la necesidad de asistencia según Wood, Bruner y Ross (1976) en esencia proviene de lo dicho por Vygostky (1996), cuando señala que a diferencia del lenguaje oral, el escrito requiere de una instrucción no natural (artificial). No obstante, puede haber ciertas resistencias, como señala Britto (2003) en contextos de formación donde ciertas prácticas culturales impiden el establecimiento de una auténtica interlocución, pues a los actores parece importarles más el cumplimiento de consignas de trabajo que el aprendizaje de conocimientos fundamentales como los que se refieren a la producción escrita. Con ello, los estudiantes pierden oportunidades de incorporarse satisfactoriamente a esta parte de la vida académica, y deficiencias tales como la falta de coherencia en lo que escriben no se pueden corregir.

Otros estudios conceden a la interlocución que aquí proponemos como asistida un papel dentro de las “buena prácticas” de enseñanza (Stracke y Kumar, 2010; Mayorga, García y

Torres, 2012), dado que a través de ella los estudiantes pueden aprender, entre otras cosas, a interpelar los textos que leen dentro de la revisión de literatura sobre un tema. Respecto a esa tarea, por ejemplo, mediante la interlocución asistida es posible guiar a los estudiantes para que no sólo reproduzcan lo que ciertos autores dicen, sino que *puedan ejercitar otras funciones de pensamiento como las de interpretar, interrogar y argumentar*.

Elementos empíricos de muestra

Para ejemplificar episodios de interlocución asistida se presentan algunas partes de diálogos sostenidos con tres estudiantes de posgrado en torno a cuestiones de las tesis que se encontraban realizando como parte de su proceso de formación, actualmente concluido. Dos de ellos lo hicieron en la Universidad de Guadalajara, México y uno más en la Universidad de Oviedo, España. En los episodios, que hemos denominado secuencias de interlocución asistida, se aprecian los siguientes elementos:

- 1) Momento de formación del estudiante;
- 2) Parte de la temática o fase del proceso de investigación en el que se encontraban y del cual tenían que comunicar algo por escrito;
- 3) La idea formativa que es posible distinguir en el interlocutor experto en ese fragmento;
- 4) Parte de las nociones que se aclaran en la interlocución con el fin de un producto escrito posterior.
- 5) Fragmentos de ese producto antes y después de la interlocución (solo en el primer caso²).

Como se podrá apreciar, un asunto clave es el hecho de que quien dirige la interlocución, el formador, muestra cierto grado de apropiación e interés del tema de investigación del estudiante. Incluso en una de las secuencias se nota cómo ambos traen a la memoria un concepto sobre el cual han dialogado anteriormente.

Secuencia 1

Pamela se encuentra en la construcción de su objeto de estudio, referido a los significados que los estudiantes de bachillerato asignan a la actividad de matemáticas en el aula. Básicamente solo tiene referentes teóricos con los que ha armado un pequeño estado de la

² La estudiante en turno de donde se obtuvieron fragmentos de texto fue la única de quien tuvimos consentimiento para poner en este documento parte de su producción. Sin embargo, en los otros casos también hubo reelaboraciones de los textos producto de la interlocución asistida.

cuestión. La intención formativa principal de esta parte de la interlocución es que escriba ideas personales para problematizar sobre su objeto de estudio.

Fragmento de texto previo construido por la estudiante:

“En este sentido, Groves y Welsh (2010) mencionan que los estilos de enseñanza, actitudes del profesor e incluso características personales de éste, influyen en el aprendizaje de los estudiantes y en sus experiencias escolares.”

Segmento de interlocución asistida (F representa formador, E estudiante)

F: A ver, piensa en tu propia experiencia cuando eras estudiante y recibiste una calificación que te pareció injusta.

E: Bueno, creo que fue porque vi el esfuerzo que hice y las búsquedas, y cómo otros de mis compañeros sacaron mayor calificación que yo.

F: Entonces, utiliza este tipo de experiencia para hablar lo más abstracto posible sobre los elementos de la actividad del aula y las valoraciones del estudiante y del profesor. Por ejemplo, eso de lo que me estabas platicando, de que te pusieron baja calificación y te mandaron al grupo de los estudiantes más bajos. (Pamela comienza a escribir)

Fragmento de texto posterior a la interlocución elaborado por Pamela

“Parte de la experiencia de un estudiante sobre la escuela tiene que ver con los estilos de enseñanza, actitudes y características personales del profesor, como sostienen Groves y Welsh (2010). Con respecto, por ejemplo, a las calificaciones escolares y el juego de atribuciones de significados implícito, se desprenden problemas en asuntos como la relación entre esfuerzo y dedicación, la justicia con la que se evalúa, la asignación de una calificación desmerecida en comparación con otros estudiantes, por señalar algunos.”

Secuencia 2

Esteban inicia un proyecto de tesis doctoral en torno a modificaciones socioculturales que pueden darse en una comunidad étnica específica mediante el empleo de tecnologías y otros recursos digitales de acceso a la información. Uno de sus objetivos específicos es mostrar si los procesos de toma de conciencia social y política se ven moldeados en esa población ante esta influencia de esos recursos.

- F: Entonces ¿la tesis apunta hacia la utilización de las redes sociales como medio para percibir la realidad social y así como inculturarse?
- E: Sí, es que los estudiantes sobre todo los de este espacio de la etnia sí tienen sus grupos y como un sentido de identidad propia.
- F: Pero ellos, por ejemplo ¿utilizan las redes como medio de sensibilización y participación en los problemas políticos o nada más para el ocio?
- E: Pues sí lo utilizan también para el ocio. Tienen su página de Facebook, y ponen allí fotos y mensajes, como los otros estudiantes.
- F: Entonces imagino que tendrás que armar una especie de apartado contextual, para ver a quiénes incluyes y cómo son sus circunstancias.
- E: Sí, yo creo que tengo que documentar toda esa parte.

Secuencia 3

La tesis doctoral de Carla se encuentra casi finalizada, y está referida a procesos de crianza en una comunidad de mujeres mexicanas, pero requiere apuntalar algunos aspectos básicos de metodología y redacción que al parecer no le han sido suficientemente aclarados por sus asesores remotos, dado que ella va a España un tiempo y regresa para continuar avanzando en su trabajo, y en torno a éste tiene afirmaciones, datos de campo y algunos procedimientos de análisis que no parecen integrarse.

- F: Primero que nada, hay que ver cómo entiendes el concepto de correlación estadística.
- E: Es una relación matemática, ¿no?
- F: Sí, pero te debe quedar claro que no es una asociación de causa-efecto, es más bien como una coincidencia. Aquí es donde cabe plantear una hipótesis de investigación. ¿Recuerdas lo que te dije que es?
- E: Sí, déjame ver, aquí lo apunté...
- F: Es la respuesta que uno tentativamente tiene a la pregunta de investigación.
- E: Ah, sí, ya me acordé.
- F: ¿Pero qué le falta para ser hipótesis?
- E: Mmm... ¿Qué diga lo del objetivo?
- F: Me refiero a qué hace que una hipótesis sea de investigación. Yo puedo tener lo que decimos, “la teoría” de que algo pasa y se debe a cierta cosa. Por ejemplo, que mis alumnas “no me aceptan” y eso hace que no se involucren en mi clase. ¿Qué me faltaría hacer con esa posible explicación?
- E: Comprobarla.

F: ¡Eso! Se trata de una respuesta posible a la pregunta de investigación que se va a poner a prueba.

Como se ha mostrado brevemente, el uso de la interlocución asistida logra intervenir en el cambio de ideas que hacen los estudiantes, proceso que incluye una lectura y escritura estratégica que da lugar a una “reformulación productiva” (Álvarez, García, y Qués (2010). La interlocución asistida revela así una lógica: *dejar hablar al estudiante y paralelamente ponerlo a escribir, al tiempo que se dialoga con él sobre su tema desde una perspectiva de construcción.*

Esta forma de mediación aporta evidencia de que los estudiantes comprenden mejor también ciertas condiciones tradicionalmente apreciadas en la formulación de textos académicos, como la problematización, el uso de la teoría, la argumentación y la articulación, por señalar algunas de los más importantes, aunque conseguir una escritura académica que se ajuste al campo de producción de conocimiento sigue siendo una consigna difícil, la cual solo se cumple mediante una práctica reiterada de este tipo de alternativas de formación, guiada por un compromiso didáctico.

Entre las prioridades a considerar en este tipo de prácticas, coincidimos en lo que ha señalado Difabio de Anglat (2011) – en su caso, respecto a la tutoría de tesis – al plantear la necesidad de que el estudiante adopte un enfoque hacia la literatura que revisa en el cual “gane confianza en su propia voz” a la hora de incorporar referentes a su trabajo. La autora citada propone para ello que el formador proporcione ayuda en la escritura al estudiante a fin de que éste pase de repetir la teoría a reelaborarla como parte de su escritura. De ser necesario, sostiene, incluso el formador puede escribir a su manera partes reducidas del texto del estudiante, como forma de mediación que le permite a éste apreciar *cómo produce un experto*, en cuestiones concretas como ciertas convenciones retóricas de un campo disciplinar.

De este modo, la interlocución asistida permite ampliar la “retroalimentación” convencional, en la cual muchas veces solamente se indica al estudiante de manera oral y/o escrita sobre cuestiones de su producto y de su proceso de construcción en las cuales se supone debe evolucionar, desde la visión y el discurso de los formadores, suponiendo que con eso basta para que mejore sus textos, pero al parecer, sin considerar la distancia que eso implica en términos de lo que el estudiante sabe y es capaz de hacer en comparación con los expertos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, G.; García, M. y Qués, M. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua. Una propuesta para mejorar las habilidades de reformulación productiva de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q. Educación, comunicación, tecnología*. 5 (9), 1-24. Disponible en https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista_Q/article/view/7786
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestre, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2 (3), 1-16. Disponible en <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/89-la-intervencion-pedagogica-en-el-proceso-de-escritura-de-tesis-de-posgradopdf-0jI9S-articulo.pdf>
- Ausubel, D. (1981). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Mc Graw-Hill.
- Barton, D. (1994). The social impact of literacy. En Ludo Verhoven (ed), *Functional Literacy. Theoretical issues and educational implications*, Vol 1. Amsterdam /Philadelphia; John Benjamin Company.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En Barton, Hamilton e Ivanic, *Situated literacies, Reading and writing context*. New York: Routledge.
- Britto, L. M. (2011). La cultura escrita y la formación del estudiante universitario. *Lenguaje*, No. 3, 79-92.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 9(30), 415-420. Disponible en <https://www.academica.org/paula.carlino/15.pdf>
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. Documentos de trabajo. Escuela de educación. Universidad de San Andrés. Argentina. Disponible en: <https://www.academica.org/paula.carlino/66.pdf>
- Carlino, P. (2008). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado (pp 227-246). En *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Carlino, P. (2008b). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2), 20-31. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29_02_Carlino.pdf

- Carlino, P. (2012). *Helping Education doctoral students face writing and emotional challenges towards identity change*. In Castelló, M. & Donahue, C. (Eds.), *University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 217-234). London: Emerald Group Publishing. Disponible en <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/carlino-helping-doctoral-students-12pdf-wo89G-articulo.pdf>
- Carrasco, A., Kent, R., Díaz, L. y Palacios, P. (2018). La escritura disciplinar en el doctorado científico. Aprendizaje social situado, roles e identidades. (pp133-150). En *Lectura, escritura y matemáticas. Una mirada desde los estudios de literacidad*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Castro, G., Catebiel, V., Gutiérrez, E., y Hernandez, U. (2005). La Red de Investigación Educativa: hacia una construcción curricular alternativa en procesos de formación avanzada. *Revista ieRed*, I, 3, 1-16. Disponible en http://www.iered.org/archivos/Grupo_GEC/Ponencias/2004-11_ieRed_construccion-curricular_texto.pdf
- Carvajal, G. y Ulloa, A. (2011). Cultura escrita y tecnocultura contemporánea: Mediaciones cognitivas en la formación universitaria, *Nexus*, No. 10. Disponible en <http://poligramas.univalle.edu.co/index.php/nexus/article/view/805>
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se implican mutuamente, *Infancia y aprendizaje*, No. 25, 3-17.
- Colombo, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Revista Aula Universitaria* 15, 61-68. Disponible en https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/12283/CONICET_Digital_Nro.15314.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Difabio de Anglat, H. (2011). “Las funciones del tutor de la tesis doctoral en Educación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 16, No. 50, 935-959.
- Dueñas, J., y Jiménez, J. (2006). Algunas aportaciones del análisis de tarea al estudio del desarrollo cognitivo. El caso del aprendizaje de la matemática en el bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5, 47-54. Disponible en http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/5/005_Duenas.pdf
- Flower, L. (1993). *Problem solving strategies for writing*. New York: Harcourt
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). CognitiveProcess. Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32,365-387.

- Jiménez, J. (2009). “Aprendizajes para la investigación educativa y su reflejo en la producción escrita”, en Moreno, M.G. y Valadez. M. (coords.) *Pensar los procesos de formación en educación superior y posgrado*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 157-177.
- Jiménez, J., Moreno, M. y Torres, J. (2014). Aportaciones de lectores académicos a la formación para la investigación educativa. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 18 No. 2, 321-332.
- Martínez-Díaz, E., Díaz, N., y Rodríguez, D. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, 14(3). Disponible en <http://www.redalyc.org/html/834/83422605006/>
- Mayorga, A., García, L. y Torres, C. (2012). El ejercicio de la investigación en la escuela. Interlocución entre el saber y la experiencia cotidiana. *Amazonia Investiga*, (1):106-118.
- Morales O.A, Rincón, A.G y Romero, J.T. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. Venezuela, *EDUCERE-Foro Universitario*, No.29, 217-224.
- Newell, A. y Simon, H. (1972). *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2010). “La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios”, en Castel, V. y Cubo de Severino, L. (eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, cap. 119: 963-970.
- Rodrigo, M. (1982). Las posibilidades del análisis de tareas como técnica para el estudio de los procesos mentales. *Infancia y aprendizaje*, 5(19-20), 159-173. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Maria_Rodrigo5/publication/28278659_Las_posibilidades_del_analisis_de_tareas_como_tecnica_para_el_estudio_de_los_procesos_mentales/links/0deec52a4c1e9aaed2000000/Las-posibilidades-del-analisis-de-tareas-como-tecnica-para-el-estudio-de-los-procesos-mentales.pdf
- Rodríguez, W. (2001). La valoración de las funciones cognitivas en la zona de desarrollo próximo, *Educere*, No. 15, 261-269.
- Silvestri, A. (1998). En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito. Buenos Aires: Cántaro.^{[1][2]}
- Stracke, E. & Kumar, V. (2010). Feedback and self-regulated learning: insights from supervisors’ and PhD examiners’ reports, *Reflective Practice*, Vol. 11, No. 1, 19–32.
- Torres, J. (2013). Relación de tutoría y promoción del desarrollo de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación: Acercamiento a un caso. *Perfiles Educativos*,

35(140), 8-27. Disponible en
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n140/v35n140a2.pdf>

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygostky, *Educere*, No. 9, 38-43.

Vygotsky, L. (1977). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky, L. (1996). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.

Acerca de los autores

José Jiménez Mora, maestro en Investigación en Ciencias de la Educación por la Universidad de Guadalajara. Ha sido jefe de la Unidad de Investigación del Sistema de Educación Media Superior en esta universidad y formador de docentes en el posgrado. Actualmente participa como investigador invitado en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Ha colaborado en la revista *Educación y desarrollo* de la Universidad de Guadalajara, en la revista *Perfiles educativos*, de la Universidad Nacional Autónoma de México, y en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Es coautor de publicaciones de la Universidad de Guadalajara en el área de formación para la investigación educativa, y de la obra *Maltrato entre alumnos. El lado oscuro de la escuela*, publicada por la editorial Novedades Educativas.

Yolanda González de la Torre, doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Ha sido jefa del Departamento de Fomento a la Lectura y, posteriormente, coordinadora operativa en la Red Estatal de Bibliotecas del Estado de Jalisco. Actualmente se desempeña como profesora-investigadora en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Imparte cursos en pregrado y posgrado de metodología de la investigación y seminarios sobre lectura. Temas de investigación que trabaja: Procesos de lectura y escritura, cognición y aprendizaje. Sus trabajos han sido publicados en: *Perfiles educativos*, revista de la Universidad Nacional Autónoma de México; *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI*; y en las editoriales CUCSH/ U DE G, y Editorial Universitaria, autora de la obra *Prácticas de lectura y escritura en dos contextos: la escuela y el trabajo*.