

Tutorías pares de escritura académica: ¿Qué estrategias promueven tutoras con diversa experiencia?

Peer Tutoring in Academic Writing: Which Strategies Are Promoted by Tutors with Diverse Experience?

Artículo de investigación | Research article

Fecha de recepción: 26 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 2 de diciembre de 2024

Fecha de disponibilidad en línea: abril de 2025

doi: 10.11144/Javeriana.m18.tpea

CLAUDIA ISABEL PARADA-SOTO ✉

cparadao@uc.cl

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4286-8268>

MARÍA CONSTANZA ERRÁZURIZ

merrazuriz@uandes.cl

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7976-9397>

JUAN ANTONIO NÚÑEZ

juanantonio.nunnez@uam.es

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID, ESPAÑA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0494-3850>

Para citar este artículo | To cite this article

Parada-Soto, C. I., Errázuriz, M. C. & Núñez, J. A. (2025). Tutorías pares de escritura académica: ¿Qué estrategias promueven tutoras con diversa experiencia? *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 1-26. doi: 10.11144/Javeriana.m18.tpea



Resumen

La democratización de la educación superior en Hispanoamérica ha dado pie al desarrollo de centros de escritura que ofrecen tutorías pares para una mayor inclusión del estudiantado. No obstante, contamos con pocas evidencias sobre cómo son sus interacciones y estrategias didácticas de retroalimentación: instructivas, cognitivas o motivadoras. En este marco, la presente investigación tuvo como objetivo analizar las estrategias didácticas que aplicaron tres tutoras con diferentes niveles de experiencia en tutorías en línea, para constatar cómo promueven el desarrollo de los procesos de escritura. Con este fin, desarrollamos un estudio de casos múltiples sobre tres tutoras y se efectuó un análisis de contenido de dieciséis tutorías, según las estrategias aplicadas. Entre los resultados, destacamos que hay un predominio de estrategias cognitivas y un foco en el proceso del estudiante; no obstante, la tutora novata presenta más estrategias instructivas y menos motivacionales y se centra más en el texto. En cambio, la tutora experta ofrece mayores oportunidades de reflexión y diálogo, fomentando la autonomía e identidad del tutorado. A partir de estos resultados, consideramos que una mayor formación de los tutores, por parte de aquellos más experimentados, podría contribuir al desarrollo de la voz de los estudiantes y, así, promover una mayor equidad.

Palabras clave

Escritura; enseñanza; lengua escrita; tutoría; retroalimentación

Abstract

The democratization of higher education in Latin America has facilitated the development of writing centers that provide peer tutoring to enhance student inclusion. However, there is a paucity of evidence regarding the interactions and didactic strategies employed in these settings to give feedback, specifically in terms of instructional, cognitive, or motivational approaches. In this context, the present research aimed to analyze the didactic strategies implemented by three tutors with varying levels of experience in online tutoring, to ascertain how they promote the development of writing processes. To achieve this, a multiple case study was conducted involving three tutors, and a content analysis of 16 tutoring sessions was performed based on the strategies utilized. Among the findings, we observed a predominance of cognitive strategies and an emphasis on the student's process; however, the novice tutor exhibited a greater use of instructional strategies and fewer motivational techniques, focusing more on the text itself. In contrast, the experienced tutor provided more opportunities for reflection and dialogue, thereby fostering the autonomy and identity of the tutee. Based on these results, we propose that enhanced training for tutors, particularly from those with more experience, could contribute to the development of students' voices and thus promote greater equity.

Keywords

Writing; teaching; written language; tutoring; feedback

Descripción del artículo | Article description

Este artículo de investigación es parte de una línea secundaria derivada del proyecto *Anid Fondecyt Regular 1220113*, ejecutado por la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de los Andes, Chile. La investigación se ejecutó entre abril de 2022 y septiembre de 2023.

Introducción

La educación superior en Hispanoamérica ha experimentado un notorio desarrollo en las últimas décadas, debido a políticas de equidad y democratización que abren oportunidades para el ingreso de personas habitualmente marginadas (Chiroleu & Marquina, 2017). Sin embargo, esta apertura ha causado condiciones de inequidad, como consecuencia de las dificultades de inserción y permanencia en la universidad de estudiantes que provienen de contextos socialmente desaventajados (Ezcurra, 2011; Natale & Stagnaro, 2017).

Asimismo, como los modos de evaluar las literacidades han sido excesivamente preceptivos respecto del discurso académico, han reproducido algunas prácticas poco inclusivas. Por ejemplo, en ocasiones, los docentes no brindan una retroalimentación constructiva que favorezca la revisión de los escritos, su mejora y el desarrollo de las voces de los escritores, sino que se centran en identificar los errores o la falta de adaptación a formatos establecidos (Lillis, 2017). En consecuencia, el aprendizaje del discurso académico puede producir conflictos identitarios en el estudiantado, ya que debe apropiarse de un lenguaje que en los momentos iniciales de la formación le puede parecer ajeno (Lillis, 2021; Sito & Kleiman, 2017). Por tanto, con el fin de facilitar la inclusión en la educación superior y diversificar sus contextos es urgente integrar los fondos de conocimientos del alumnado (Esteban-Guitart *et al.*, 2023; Jacobs, 2015), como forma de fortalecer el desarrollo de sus identidades y estilos como escritores (Ivanič, 1998; Natale & Stagnaro, 2017; Vaughn *et al.*, 2020) y superar el enfoque de déficit que ha imperado (Caldwell *et al.*, 2018; Lillis, 2021; Sito & Moreno, 2021).

A partir de este panorama han surgido iniciativas de alfabetización académica, como las tutorías pares de los centros de escritura (CE) que, por un lado, abordan en parte los obstáculos presentes en las prácticas de literacidad de la comunidad académica y, por otro lado, andamian la apropiación y adaptación de los discursos disciplinares y el desarrollo de la escritura por parte del alumnado (Errázuriz *et al.*, 2022; Molina-Natera, 2019; Molina-Natera & López-Gil, 2019; Mora-Monroy & Fuerte-Blanco, 2021; Núñez *et al.*, 2021).

En este sentido, dado que la tutoría de escritura tiene el potencial de ser un dispositivo más inclusivo para el desarrollo de las literacidades académicas, el objetivo de este estudio fue analizar las estrategias didácticas que aplicaron tres tutoras con distintos niveles de experiencia durante tutorías en línea, para constatar cómo promueven el desarrollo de los procesos escritura y el diálogo y la reflexión sobre estos. Esto es especialmente relevante porque, en la actualidad, contamos con escasas evidencias acerca de cómo son las interacciones de las tutorías en el ámbito hispanoamericano, dado que la mayoría de los estudios se basan en las percepciones de sus participantes o en los niveles de satisfacción del alumnado (Bleakney & Pittock, 2019; Errázuriz *et al.*, 2022).

Fundamentos teóricos

La tutoría par en el contexto del centro de escritura

La tutoría de escritura par es liderada por estudiantes que poseen mayor experiencia en la carrera y en escritura de textos en entornos académicos, por estar en años superiores del programa de formación, para lo cual reciben una formación explícita tanto pedagógica como disciplinar en escritura (Alzate & Peña, 2010).

La tutoría consiste en una acción didáctica personalizada en la que un tutor establece un diálogo con otro estudiante en torno a un texto académico en fase de elaboración, con el fin de generar oportunidades de aprendizaje, monitoreando, andamiando y retroalimentando el proceso de escritura (Andueza-Correa, 2023; Núñez, 2020, Thaïss *et al.*, 2012). Así, su fin es promover la reflexión metacognitiva y crítica sobre el texto, su contenido y el proceso de escritura (Errázuriz *et al.*, 2022; Núñez, 2020). En este sentido, el tutor se relaciona de modo asimétrico con el estudiante tutorado; sin embargo, su vínculo es más equitativo que aquel que se establece entre docentes y alumnos, y de hecho, para Andueza-Correa (2023), es de igualdad. Por ello, este espacio colaborativo favorece el aprendizaje de ambas partes, debido a que el tutor no califica el escrito y ambos son estudiantes de educación superior que pueden compartir vivencias cercanas (Andueza-Correa, 2023; Chois-Lenis *et al.*, 2017).

En cuanto a la función del tutor, dado que este debe promover el desarrollo del sentido de autonomía del tutorado como estudiante y escritor, puede plantearle preguntas para andamiar el aprendizaje del proceso de escritura (Alzate-Medina & Peña-Borrero, 2010). En consecuencia, no corresponde que el tutor adopte el rol de editor del texto ni que le dé todas las repuestas al estudiante, ya que no debe imponer su estilo como escritor o presentar sus opciones de escritura como las mejores o las únicas

(Alowayid, 2020; North, 1982). En cambio, debe respetar el estilo del otro y, además, estimular su desarrollo, con el fin de contribuir a la formación de su identidad como escritor (Johnston *et al.*, 2016). Ciertamente, el desarrollo de la agencia del estudiante como escritor es fundamental para su formación, dado que contribuye a su autorregulación, compromiso crítico para enfrentar obstáculos y mayor logro en sus tareas de literacidad (Vaughn *et al.*, 2020).

Bases epistemológicas y antecedentes de la tutoría de escritura

En principio, las tutorías de escritura se inspiran en las teorías constructivista y sociocultural de Piaget (1970) y Vigotsky (1978), respectivamente, dado que corresponden a una instancia en donde se promueve la *zona de desarrollo próximo*, mediante la interacción entre tutorado y tutor, en la que el primero efectúa una labor que no habría podido alcanzar solo por su cuenta (Monty, 2013). Sin embargo, es preciso también considerar la noción de *zona de desarrollo intermental* (ZDI) de Mercer (2001), en la medida en que constituye una extensión de la teoría vigotskiana consistente en un espacio de diálogo que se construye entre el tutor y el aprendiz, en donde el primero fomenta el desarrollo del pensamiento y la reflexión del segundo, a través de interacciones argumentativas orales de calidad por parte de ambos, para así andamiar su aprendizaje.

En este sentido, según Mercer (2001), el lenguaje sirve para mucho más que para comunicarnos, porque posibilita que los recursos intelectuales y cognitivos de varias personas se compartan y que estas puedan *interpensar juntas* para, de este modo, construir conocimiento y solucionar problemas colaborativamente (Alexander, 2008; Wells & Barberán, 2001). Al respecto, se ha constatado la influencia positiva de la argumentación y las interacciones dialógicas de calidad para mediar las literacidades y su relación con el aprendizaje y la inclusión en las disciplinas (Kucan & Palincsar, 2013; Tanner, 2017). Incluso, Johnston *et al.* (2016) han recalcado que el uso significativo del diálogo y la colaboración para mediar procesos de literacidad desarrolla la agencia del alumnado (Vaughn *et al.*, 2020).

Con respecto a los resultados beneficiosos de la tutoría entre pares en la formación universitaria, un amplio metaanálisis efectuado por Leung (2019) concluyó que contribuye a incrementar el desempeño académico de los tutorados, al tiempo que mejora también el rendimiento de los tutores. Asimismo, algunas investigaciones afirman que la tutoría de escritura incrementa la motivación, autoimagen, inserción y logro académico del estudiante y que desarrolla la formación tanto personal como académica de los tutores, debido a la colaboración (Alzate-Medina & Peña-Borrero, 2010; Chois-Lenis *et al.*, 2017; Duran *et al.*, 2014; Errázuriz, 2016, 2017; Kirchoff, 2016; Molina-Natera & López-Gil, 2019).

Por otra parte, un estudio realizado en Chile, donde se emplaza la investigación, constató que las ayudas que los tutores ofrecen se enfocan principalmente en estrategias de escritura en colaboración y para el desarrollo de la metacognición, centradas en modelar, basándose en la forma como ellos mismos enfrentan al problema (Andueza-Correa, 2023)

Finalmente, la tutoría en línea genera una mediación de la tecnología por medio de plataformas sincrónicas y se ha constatado que, además de optimizar el uso de los tiempos y de los espacios, también brinda ayudas y recursos eficaces, contribuye a mejorar las competencias comunicativas de los tutores y es positivamente evaluada por ambas partes (Calle-Álvarez, 2020; Duran *et al.*, 2014; Ganobcsik-Williams *et al.*, 2022; Jones *et al.*, 2006; Núñez *et al.*, 2021; Yergeau *et al.*, 2008).

Estrategias didácticas para mediar las tutorías

Si bien existen diferentes estilos de llevar a cabo la labor tutorial (Dinitz & Kiedaisch, 2003), se han identificado principalmente dos tipos opuestos. El primero se centra en la formación del estudiante y en su proceso, lo cual le demanda estar más activo durante la sesión, mientras que el segundo pone la atención en el texto, por lo que el tutorado queda en segundo plano y adopta un rol más pasivo, siendo el tutor quien protagoniza la sesión y da las respuestas ante las dificultades (Roldán & Arenas, 2016). Ciertamente, estas dos clases de tutorías son extremas, por más de que puede haber casos en que se apliquen estrategias de ambas, pero que muestren el predominio de uno u otro modelo, de acuerdo a la experiencia del tutor y el entorno académico.

En este sentido, si bien las estrategias didácticas para desarrollar las tutorías han sido estudiadas por varios autores (Caldwell *et al.*, 2018; Cromley & Azevedo, 2005; Mackiewicz, 2005; Roldán & Arenas, 2016), la propuesta que nos parece más idónea para los fines de esta investigación, por la descripción detallada de cada una de las estrategias, es la de Mackiewicz y Thompson (2014, 2018), especialmente si consideramos que las estrategias didácticas “son los medios y los recursos que se ajustan para lograr aprendizajes a partir de la intencionalidad del proceso educativo” (Díaz-Barriga & Hernández, 2010, p. 118). A partir de esto, las autoras distinguen, en el micronivel de la tutoría, tres tipos de estrategias globales: instructivas, de andamiaje cognitivo y de andamiaje motivacional (Mackiewicz & Thompson, 2014, 2018).

En las primeras, el tutor dirige la acción del estudiante, ya que le indica o sugiere qué debe hacer y, por tanto, podría limitar las oportunidades para que el tutorado razone y decida cómo resolver la situación por sus propios medios, aunque pueda ser útil en ciertos casos de orientación, explicación y sugerencia.

Por otra parte, en las estrategias de andamiaje cognitivo el tutor promueve el razonamiento, la metacognición y la autonomía del tutorado para la toma de decisiones por medio de las interacciones dialógicas entre ambos, las preguntas y la reflexión. Algunas de tales estrategias son la finalidad, la interpretación, la lectura en voz alta del estudiante o tutor, la recomendación y la reescritura (Mackiewicz & Thompson, 2014, 2018; Molina-Natera, 2019; Núñez, 2020). De hecho, el planteamiento de interrogantes sofisticados durante la tutoría fomenta el aprendizaje del alumnado acerca de sus experiencias de escritura (Calle-Arango, 2019).

Por último, en las estrategias de andamiaje motivacional, algunas de las cuales incluyen el elogio, la empatía y la identificación, el tutor establece una conexión afectiva con el tutorado y una relación recíproca y de confianza, a través de recursos como la cortesía verbal (Mackiewicz & Thompson, 2013, 2014, 2018), con el fin de motivarlo, hacerlo sentir bien y acrecentar su autoeficacia como escritor. Ciertamente, la dimensión afectiva es parte integrante del aprendizaje de los procesos de escritura y tiene un efecto considerable en la motivación y en el desempeño escrito, por lo que es necesario considerarla (Castelló, 2007; Yang & Carless, 2013). En efecto, este tipo de estrategias en combinación con otras tiene el potencial de promover la agencia de los estudiantes, cuyo desarrollo es crucial para su formación, inclusión y desempeño (Lillis, 2021; Vaughn *et al.*, 2020).

Con respecto a resultados sobre las estrategias didácticas empleadas en las tutorías de CE, los trabajos de Mackiewicz y Thompson (2014, 2018) constataron, en el contexto estadounidense, que se aplicaron más estrategias instructivas por parte de tutores experimentados. Por el contrario, otros estudios del mismo país identificaron más andamiaje cognitivo por parte de estos tutores (Caldwell *et al.*, 2018; Cromley & Azevedo, 2005). Asimismo, investigaciones similares efectuadas en Colombia y España han identificado un predominio general de estrategias de andamiaje cognitivo en las tutorías (Mora-Monroy & Fuerte-Blanco, 2021; Núñez, 2020; Núñez *et al.*, 2021; Roldán & Arenas, 2016). Por su parte, Núñez *et al.* (2021) comprobaron que tutoras con menor experiencia en su rol, estudiantes de una facultad de educación que atendían a compañeros de esta unidad, aplicaron más estrategias instructivas en comparación con sus pares más duchos. En este sentido, Dinitz y Harrington (2014) asocian la experticia de los tutores con su conocimiento disciplinar en cierta esfera del saber, pues esto se vincula a un mayor manejo de la escritura en esa disciplina particular y de sus géneros discursivos. En efecto, estos autores pudieron concluir que los tutores especializados en una disciplina mostraban mayor conocimiento sobre la escritura en ese ámbito, una mejor organización de la agenda de la sesión y una mayor efectividad de esta.

Si bien la literatura de este siglo sobre tutorías de escritura, tanto en el contexto anglosajón como el hispánico, señala que las estrategias de andamiaje cognitivo y motivacional son más beneficiosas, pues fomentan la participación, motivación y aprendizajes de los estudiantes (Alowayid, 2020; Alzate-Medina & Peña-Borrero, 2010; Andueza-Correa, 2023; Caldwell *et al.*, 2018; Calle-Arango, 2019; Cromley & Azevedo, 2005; Harrington *et al.*, 2007; Johnston *et al.*, 2016; Molina-Natera, 2019; Monroy & Fuerte-Blanco, 2021; Roldán & Arenas, 2016), existen investigaciones que afirman que las tutorías directivas pueden ser eficaces en ciertas situaciones y que hay tutorados y profesores universitarios que reconocen, en su experiencia, haber aprendido con tutores más directivos (Mackiewicz & Thompson, 2014; Shamoon & Burns, 1995). No obstante, esta evidencia se concentra en casos en donde los tutorados son estudiantes de postgrado y los tutores son profesores universitarios o instructores que cuentan con título de postgrado, por ende, cabría preguntarse si esto sería así en el caso de que los tutores y tutorados fueran alumnos de pregrado.

Por ejemplo, Mackiewicz y Thompson (2014) constataron que las tutorías satisfactoriamente evaluadas mostraban una presencia mayoritaria de estrategias directivas, si bien se combinaban estratégicamente con otras de tipo cognitivo o motivacional, con el fin de promover el diálogo. Asimismo, dado que el alumnado, en un comienzo, espera recibir instrucciones directivas durante la tutoría, las estrategias de este tipo pueden servir para fomentar su confianza y obtener una buena recepción. Esto último es reforzado por Dinitz y Harrington (2014), quienes aseveran que, si bien los tutores especializados en una disciplina exhiben un estilo más directivo, sus sesiones también facilitan la colaboración y son más eficaces. Por su parte, Núñez (2020) observó que una tutora novel mostró un predominio de estrategias cognitivas; no obstante, al analizar la secuencia de estrategias que aplicó más frecuentemente, ella manifestó una inclinación hacia un modelo enfocado en el tutor y el producto del texto, lo opuesto al andamiaje cognitivo.

En consecuencia, pese a que consideramos que, en general, es más beneficioso un modelo de tutoría en el que predomine la colaboración, en donde el tutor medie y acompañe el proceso de escritura y, a la vez, promueva la metacognición y un rol activo del tutorado respecto de su texto y las decisiones sobre este, también reconocemos que las estrategias directivas pueden ser útiles si se usan adecuadamente y con un propósito constructivo. Asimismo, más allá de las estrategias específicas, es crucial tomar en cuenta la forma en que se aplican y vinculan, a fin de que se orienten a establecer relaciones positivas con los tutorados, fomentar su motivación y confianza y construir interacciones colaborativas y mayormente dialógicas para, de este modo, desarrollar los procesos de escritura (Harrington *et al.*, 2007).

Metodología

Diseño de la investigación

El presente corresponde a un estudio de casos múltiples cualitativo e interpretativo (Flyvbjerg, 2006), el cual se efectuó mediante un análisis de contenido (Bardin, 1996). Específicamente, analizamos las estrategias didácticas aplicadas por tres tutoras con diferente experticia en las tutorías de escritura, perspectiva que ya ha sido utilizada por otros autores, lo que dota de robustez a esta línea de análisis (Mackiewicz & Thompson, 2014, 2018; Mora-Monroy & Fuerte-Blanco, 2021; Núñez, 2020; Núñez *et al.*, 2021).

Participantes

Un total de 16 estudiantes y 3 tutoras formaron parte de las sesiones de tutoría. Las tutoras pertenecían a las carreras de Pedagogía General Básica y Pedagogía en Educación Parvularia, y atendían a estudiantes de estas mismas carreras, por lo que contaban con conocimiento disciplinar de este ámbito. Todos los participantes fueron debidamente informados sobre el propósito de la investigación y manifestaron su consentimiento explícito para participar de forma anónima. Las tutorías se realizaron en un CE de una facultad de educación de La Araucanía (Chile), por parte de tres tutoras que tenían niveles distintos de experiencia y formación en este rol (tabla 1), según el tiempo que llevaban ejerciendo esta labor: una experta (TE), que llevaba tres años (quinto año en la carrera), una medianamente experta (TME), quien tenía dos años en este rol (quinto año en la carrera), y una novel (TN), que tenía solo un año en el CE (cuarto año de la carrera).

Tabla 1
Formación y estudios de las tutoras

Tutora	Carrera	Año de carrera	Tiempo como tutora	Mención
Experta (TE)	PEGB	5°	Tres años	Lenguaje y Comunicación
Medianamente experta (TME)	PEGB	5°	Dos años	Lenguaje y Comunicación
Novel (TN)	PEGB	4°	Un año	Lenguaje y Comunicación

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, las tres tutoras recibieron formación constante de acuerdo con el modelamiento de triple articulación del centro, que involucra diversas interacciones: de parte del centro a las tutoras, a través de su monitoreo; entre los tutores, por medio de herramientas de observación, coevaluación y autoevaluación; y por último, del tutor al alumno y viceversa, mediante la tutoría y su evaluación (Errázuriz, 2017). Dado que la formación es constante,

a la experiencia misma de realizar las tutorías se añade el bagaje construido a partir de las distintas oportunidades de aprendizaje y modelamiento ofrecidas por el CE. A la vez, quienes están en un estado más avanzado de estudios en su carrera docente cuentan con más conocimientos y recursos pedagógicos y disciplinares para enfrentar su rol.

Procesos de recolección y análisis de la información

En el estudio, examinamos un total de 16 tutorías virtuales e individuales (6 de la tutora experta, 5 de la medianamente experta y 5 de la novel), correspondientes al total de sesiones realizadas en el periodo, cada una con una duración promedio de 45 minutos. Las tutorías fueron realizadas en formato virtual vía Zoom, se grabaron en audio y se transcribieron.

Los géneros discursivos abordados en las sesiones fueron, por un lado, el ensayo argumentativo, debido a que este texto se trabaja usualmente en los programas de formación de profesorado (Castro *et al.*, 2010; Errázuriz, 2019), dada la relevancia de la competencia argumentativa para los docentes (Van Eemeren, 2001), y en segundo lugar, la reflexión pedagógica, en la medida en que corresponde a un género surgido en el ámbito educativo con el fin de promover la reflexión sobre la práctica docente (Jarpa & Becerra, 2019). Adicionalmente, las fases del proceso de escritura desarrolladas en los géneros ya mencionados fueron la planificación y la textualización (Didáctica de la escritura, 2016).

Las sesiones fueron analizadas, para luego ser codificadas de acuerdo con las estrategias didácticas: instructivas, cognitivas y motivadoras (MacKiewicz & Thompson, 2018). También, cuantificamos las frecuencias totales de las estrategias globales y específicas de cada tutora, mediante el uso del software de análisis mixto MAXQDA Analytics 2022. Posteriormente, analizamos el *corpus* de cada estrategia específica por medio de los procesos de codificación central e interpretación de los datos. A continuación, en la tabla 2 presentamos las estrategias didácticas y sus ejemplos.

Tabla 2
Estrategias didácticas de las tutorías de escritura

Estrategias instructivas	
Explicación	Se ofrecen razones, ilustraciones o ejemplos de los consejos ofrecidos. <i>El "es decir" siempre va entre comas.</i>
Orientación	Se indica o aconseja al estudiante sobre lo que ha de hacer de forma directa, no mitigada. <i>Entonces aquí en el segundo lugar coloca las condiciones contextuales.</i>
Sugerencia	Se indica o aconseja al estudiante sobre lo que ha de hacer de forma atenuada, minimizando así la indicación (p. ej., a través de la cortesía negativa). <i>Mejor que no lo coloques.</i>

Continúa

Estrategias cognitivas

Completamiento	Se incita a responder al estudiante proporcionándole una respuesta o enunciado parcial, para así reducir las posibles respuestas (p. ej., rellenar un espacio en blanco). <i>Tutor: Es mucho más fácil hacer eso que...</i> <i>Estudiante: Hacerlo en humanos.</i>
Comprobación	Se comprueba la comprensión del estudiante de algo ya tratado mediante una interrogación o la solicitud de una explicación. <i>¿Se entiende? ¿Ya?</i>
Elección	Se ofrecen varias alternativas para que se escoja una. <i>Estudiante: Se favorecen las habilidades...</i> <i>Tutor: Se favorecen, se promueven...</i>
Finalidad	Se establece o se busca establecer el objetivo de la tutoría. Se recuerda el objetivo de la tutoría. <i>Entonces quieres ver si tus ideas están de acuerdo a la pauta, si son coherentes.</i>
Interpretación	Se interpreta el texto del estudiante, es decir, se muestra qué se entiende del fragmento referido. Se parafrasea el texto. <i>Entonces, quieres decir que estamos en contra del uso del agua.</i>
Lectura en voz alta del estudiante	El estudiante lee en voz alta fragmentos de su texto para identificar errores de contenido y/o forma. <i>Tutor: ¿Quieres leerlo tú? A veces, cuando uno lee, como que le queda un poquito más claro.</i>
Lectura en voz alta del tutor	Se leen en voz alta fragmentos del texto del estudiante para escuchar lo escrito o la consigna de la tarea de escritura para comprobar la comprensión del estudiante. <i>Ahora sí, voy a leer: "Por otra parte es primordial que Chile contemple redactar una nueva constitución..."</i>
Marcación	Se señala explícitamente un problema, error o aspecto del texto que ha de atenderse. <i>Ojo que aquí estás diciendo "además"... y aquí volviste a mencionar lo de las experiencias educativas.</i>
Soporte	Se muestra al estudiante un texto modelo, una guía de escritura o una rúbrica para que aprenda a hacer algo. <i>Bueno, aquí tenemos la forma de hacerlo: el tema en el párrafo1, idea a favor 1 y 2, el contraargumento, todo en este manual.</i>
Pregunta	Se formulan una o varias preguntas específicas o generales que requieren de la respuesta del estudiante. <i>¿De qué otra forma tú podrías decir eso?</i>
Recomendación	Se recomienda al estudiante el uso de un recurso para que resuelva el problema, error o aspecto tratado. <i>Mira, busca en el Manual del Examen de Comunicación Escrita. Está en la web de la universidad.</i>
Reescritura	Se plantea al estudiante que reescriba un fragmento que contiene un problema, error o aspecto que debe ser atendido. <i>Ah, pero trata más o menos de hilar la idea... reescríbelo.</i>
Remisión	Se remite a un tema, error, problema o aspecto del texto ya tratado. <i>Pero eso ya lo hemos mencionado anteriormente.</i>
Reticencia	Se hace referencia o se plantea un problema, error o aspecto del texto mediante una estrategia de cortesía indirecta no convencional. <i>Lo que te estaba diciendo es como que acá quizás podría haber una redundancia de la palabra "debiese" y en "que se deba", como que no suena del todo bien.</i>
Solución	Se ofrece la solución al problema, error o aspecto del texto. <i>[La tutora lee el texto e indica el cambio]: "Capacidades... y limitaciones..." y para que ahí haya una separación [después de limitaciones] va un punto y coma.</i>

Estrategias motivadoras	
Ánimo/humor	Se anima al estudiante a perseverar en la tarea y mejorar el texto. Se utiliza el humor mediante bromas relacionadas con el texto o el contexto de la tutoría. <i>Tutor: Ya, ¿por qué?</i> <i>Estudiante: ¿Por qué? Eh... ¡porque sí!</i> <i>Tutor: ¡Buen argumento! [ambos ríen] Como cuando las mamás te dicen, por ejemplo, porque yo lo digo.</i>
Elogio	Se señalan los aspectos positivos del texto o de la resolución de los problemas por parte del estudiante. <i>¡Entonces ahí estaría súper bien!</i>
Empatía	Se expresa la comprensión de que la tarea es difícil. <i>Porque igual entiendo que estás cansada, y es bastante información.</i>
Identificación	Se hace referencia a experiencias propias relacionadas con la escritura de textos similares. <i>Porque yo en los ensayos de comunicación escrita los hago así, como por un lado y acá por otro lado.</i>
Interés	Se muestra el interés por el estado emocional del estudiante. <i>Sí, tranquilo. Tómame todo el tiempo que necesites. Si total ya tenemos la idea principal.</i>
Refuerzo	Se incide en que es el estudiante quien debe tomar las decisiones. <i>Entonces, ahí tienes que decidir cuál te gusta más. Te doy las dos opciones que había dicho antes.</i>
Significación	Se mencionan los aspectos aprendidos o trabajados durante o al final de la tutoría, recapitulando lo tratado. Se hace referencia a la relevancia que puede tener lo aprendido en la escritura de futuros textos. <i>Tutor: Ya, ¿qué aprendiste?</i> <i>Estudiante: La estructura... ¿cuántos eran, cinco o seis párrafos?</i> <i>Tutor: Cinco.</i> <i>Estudiante: Y que la conclusión no era resumir todo.</i> <i>Tutor: Ya estamos bien entonces. A practicar y leer más ensayos.</i>

Fuente: elaboración propia a partir de Mackiewicz y Thompson (2018) y Núñez (2020).

Resultados

En relación con la frecuencia de aplicación de los tipos de estrategias didácticas a nivel global, las cognitivas son las que más se emplean (60,1%), luego le siguen las instructivas (31%) y, finalmente, las motivadoras (8,9%). Lo anterior demuestra que las tutoras se han centrado en favorecer el monitoreo y el desarrollo cognitivo, dado que estas estrategias representan más de la mitad de las utilizadas. Estos datos son similares a resultados de estudios realizados en Estados Unidos, Colombia y España (Cromley & Azevedo, 2005; Mora-Monroy & Fuerte-Blanco, 2021; Núñez *et al.*, 2021). No obstante, se constata que, respecto de los resultados en España, sus pares chilenos aplicaron más estrategias de andamiaje cognitivo y menos estrategias instructivas y motivadoras (Núñez *et al.*, 2021).

También observamos una variación en estos datos, dependiendo de la tutora y su experticia. Por ejemplo, constatamos una disminución en el uso de estrategias cognitivas por parte de la tutora novel, en contraste con un incremento en las estrategias motivadoras por parte de las tutoras con más experiencia (tabla 3).

Tabla 3

Frecuencias y porcentajes de estrategias utilizadas por las tutoras

Estrategias	TE		TME		TN		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Instructivas	169	30,9	112	24,1	96	47,1	377	31,0
Cognitivas	324	59,2	315	67,7	92	45,1	731	60,1
Motivadoras	54	9,9	38	8,6	16	7,8	108	8,9
Total	547	100	465	100	204	100	1216	100

Fuente: elaboración propia.

Respecto de los tipos de estrategias instructivas, la más empleada es la explicación (141 apariciones), seguida de la sugerencia (119) y la orientación (117). En general, las tutoras tienden más a explicar o dar ejemplos antes que a utilizar la orientación. Por otro lado, la TN emplea menos la sugerencia, pero es la que más estrategias instructivas utiliza, hallazgo que puede indicar que esta tutora tiende a dirigir de manera más pronunciada las sesiones de tutoría, limitando las oportunidades para que el estudiante resuelva asuntos vinculados a la escritura de forma autónoma y mediante el diálogo, algo que se constatará posteriormente en los ejemplos expuestos.

Asimismo, las cinco estrategias cognitivas más usadas por las tutoras (tabla 4) son la lectura del tutor (15%), la pregunta (14,7%), la solución (9,2%), la marcación (6,2%) y la lectura del estudiante (4,3%), lo que concuerda con resultados de estudios similares sobre tutores españoles (Núñez, 2020; Núñez *et al.*, 2021). Algunas de estas estrategias, como la lectura en voz alta del tutor y la solución, han sido consideradas como típicas de tutoras con menor experiencia o de tutorías centradas en el tutor y el texto (Núñez, 2020).

No obstante, también apreciamos un uso considerable de la pregunta, en especial, en la TE, lo que demuestra la intención por parte de las tres tutoras de indagar, generar el diálogo e, incluso, en algunos casos, desafiar cognitivamente al estudiante o estimular la reflexión metacognitiva. Por el contrario, estrategias como la comprobación (2,9%), la interpretación (1,7%), el soporte (1,3%) y el completamiento (1,2%) se utilizan en menor grado. Esto sugiere que, si bien las tutoras desean establecer un aprendizaje

colaborativo a través de las estrategias más frecuentes ya mencionadas, aplican con menor frecuencia aquellas que permiten la comprensión de las explicaciones y la interpretación de las ideas del estudiante. Por último, las estrategias que menos se emplean son la remisión, la reticencia, la reescritura, la recomendación y la elección.

En general, la TE y la TME utilizaron un número significativamente mayor de estrategias cognitivas en todas las subcategorías en comparación con la TN. Esto podría sugerir que las primeras proporcionan un mayor apoyo cognitivo a los estudiantes en términos de desarrollo de oportunidades de diálogo; en cambio, la TN pareciera ser más directiva, por lo que probablemente no estaría fomentado el desarrollo de las identidades de los tutorados. De hecho, observamos que estrategias como la lectura del estudiante, la elección o la reescritura —caracterizadas por favorecer el andamiaje de la tutoría— muestran una exigua implementación por parte de la TN.

Tabla 4
Frecuencia de estrategias por grupo y por tutora

Estrategia		TE	TME	TN	Total	Total (%)
Instructiva	Explicación	76	26	36	141	11,6
	Orientación	38	46	33	117	9,6
	Sugerencia	55	37	27	119	9,8
Cognitiva	Completamiento	2	11	2	15	1,2
	Comprobación	28	6	1	35	2,9
	Elección	5	3	0	8	0,7
	Finalidad	4	3	3	10	0,8
	Interpretación	13	0	8	21	1,7
	Lectura del estudiante	31	18	4	53	4,3
	Lectura de la tutora	63	117	3	183	15,0
	Marcación	30	43	2	75	6,2
	Pregunta	88	46	45	179	14,7
	Recomendación	0	1	3	4	0,3
	Reescritura	7	0	0	7	0,6
	Remisión	0	8	2	10	0,8
	Reticencia	2	2	0	4	0,3
	Solución	45	57	10	112	9,2
	Soporte	7	0	9	16	1,3
Motivadora	Ánimo/Humor	9	2	5	20	1,2
	Elogio	18	36	4	67	4,8
	Empatía	4	0	0	7	0,3
	Identificación	13	0	5	18	1,5
	Interés	2	2	2	8	0,4
	Refuerzo	4	0	0	4	0,3
	Significación	4	0	0	4	0,3
Total		547	465	204	1239	100

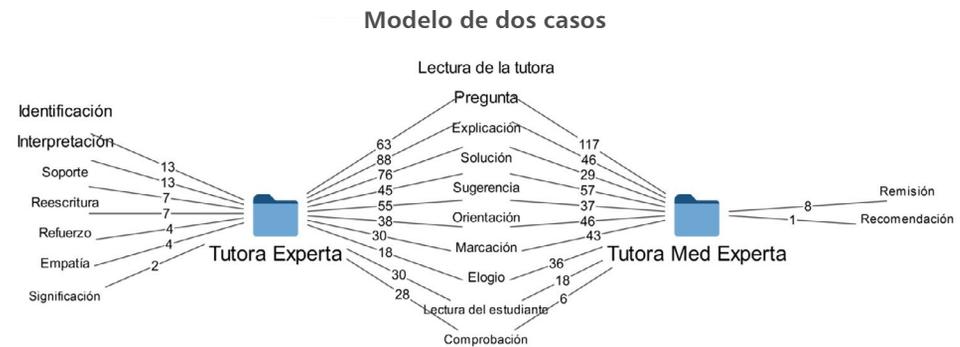
Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, entre las estrategias cognitivas, la pregunta destaca con 45 ocurrencias en las tutorías de la TN, lo que sugiere que ella se podría encontrar próxima a transitar hacia estrategias que fomenten más el diálogo y la reflexión en los estudiantes. De hecho, la pregunta ha sido considerada como un factor fundamental para promover el análisis y la reflexión, y por tanto debería ser parte de la formación de los tutores de un CE (Calle-Arango, 2019).

En cuanto a las estrategias motivadoras, estas fueron utilizadas en menor proporción por todas las tutoras (8,9% del total). Concretamente, la TE utilizó más estrategias de elogio, identificación, ánimo y empatía. La TME implementó, principalmente, el elogio, y solo en dos ocasiones el interés o el ánimo. Por su parte, la TN empleó estrategias de identificación, ánimo, elogio e interés. Si bien todas las tutoras desplegaron estrategias motivadoras en menor escala, observamos que la TE las utiliza más frecuentemente y acude a todas las subcategorías disponibles, lo que aumenta la diversidad de recursos para aproximarse al estudiante y elevar su autoconcepto y motivación. Por otro lado, la TME usa el elogio en 36 ocasiones (95% del total de sus estrategias motivadoras), otorgando así una motivación constante a sus tutorados.

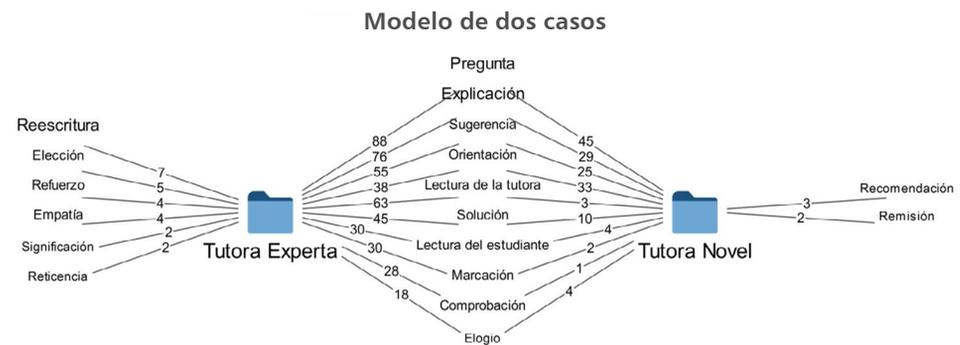
En consecuencia, es probable que un tutor con mayor experiencia tenga una mayor comprensión de la complejidad de las prácticas de escritura y de las dificultades emocionales y la ansiedad que pueden surgir en el proceso, lo cual le permite de este modo empatizar con los estudiantes, debido a su mayor trayectoria y conocimiento disciplinar del área (Dinitz & Harrington, 2014). Lo anterior es secundado por el enfoque de la *retroalimentación dialógica*, en cuya interacción se comparten las comprensiones sobre el texto abordado, se negocian sentidos y se explicitan las expectativas, considerando las tres dimensiones involucradas en el proceso: cognitiva (el contenido), afectiva (la interacción interpersonal) y estructural (la organización y gestión) (Álvarez *et al.*, 2022; Carless, 2022; Yang & Carless, 2013). Como podemos corroborar, para esta perspectiva la dimensión afectiva es muy importante y parte integral del proceso de retroalimentación de la escritura, por lo que no se debe invisibilizar o dejar de lado. En efecto, según Castelló (2007), los aspectos afectivos y emocionales son parte relevante de los procesos de escritura, ya que en muchas ocasiones los estudiantes sienten que se pone en juego su valía como escritores, por lo que hay que atender cuidadosamente estos elementos, especialmente, en aquellos estudiantes más novatos.

Figura 1
Estrategias en común entre la TE y la TME



Fuente: elaboración propia.

Figura 2
Estrategias en común entre la TE y la TN



Fuente: elaboración propia.

Si observamos las figuras 1 y 2, podemos confirmar lo señalado previamente, ya que se destaca que la lectura del tutor, la formulación de preguntas, la explicación y la provisión de soluciones son estrategias más prominentes que otras en las tres tutoras. Esto indica que, sin importar el nivel de experticia, ellas han escogido ciertas estrategias y dejado de lado otras para andamiar los procesos de escritura en las tutorías. No obstante, la TE utiliza un conjunto más amplio y variado de estrategias en comparación con las otras, lo cual corrobora cómo ella podría haber proporcionado un apoyo más sólido para el desarrollo de habilidades de escritura y pensamiento crítico, además de haber transformado la tutoría en un espacio más dialogante, reflexivo y motivante

Discusión

En términos generales, estos resultados permiten observar un modelo de tutoría más basado en el proceso que en el producto, especialmente en

la TE, ya que integra estrategias (reescritura, elección e interpretación) que podrían resultar más eficaces para acompañar el proceso de escritura y favorecer la metacognición (Harrington *et al.*, 2007); de hecho, la TE es la única tutora que utiliza la reescritura.

Asimismo, esta tutora demostró un enfoque más equilibrado en el uso de los diferentes tipos de estrategias. En cambio, la TME, si bien se centró en estrategias cognitivas, presentó un patrón enfocado en el tutor al leer en voz alta, marcar un error y dar la solución al problema encontrado. Por último, la TN utilizó una gama más limitada de estrategias en todas las categorías. A continuación, presentamos secuencias didácticas representativas de cada una de las tutoras.

Tabla 5
Secuencia didáctica tipo TE

Fragmento de tutoría	Estrategia y explicación
E: "En cuanto al primero, no se observó en un inicio, desarrollo o cierre. Comenzaban corriendo y seguían hasta que la educadora tocara el timbre [murmura] el juego terminaba..."	Lectura del estudiante La estudiante lee un extracto de su texto en voz alta.
T: Cuando tú tocabas el timbre o la educadora tocaba el timbre, significaba que el juego terminaba, ¿cierto?	Pregunta La tutora consulta a la estudiante sobre el sentido de la última parte que leyó.
E: Que tenían que volver a la sala, se acabó el recreo.	La estudiante responde a la pregunta hecha por la tutora.
T: Ya. Entonces falta aclarar eso... como colocar algo... porque... esto significaba que el juego terminaba, como algo así...	Marcación La tutora llama la atención sobre un error detectado.
E: Para retornar a la sala, ¿podría ser?	La estudiante intenta dar una idea según lo que se ha marcado por la tutora.
T: A ver... cámbialo ahí, reescríbelo para que incluyas esa idea...	Reescritura La tutora sugiere que reescriba el texto y agregue lo que acaba de responder a su pregunta, sin dar la solución directamente.
E: En cuanto al primero no se observó un inicio, desarrollo o cierre, comenzaban corriendo y seguían hasta que la educadora tocara el timbre, "lo que significaba que debían volver a la sala", ¿eh?...	La estudiante reescribe haciendo el cambio en su extracto y agregando la idea que le faltaba.
T: Ya, ahí sí. Quedó más claro. ¡Bien!	Elogio La tutora destaca lo que ha realizado la estudiante al reescribir parte de su texto.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a esta secuencia, la tutora intenta motivar a la estudiante para que busque sus propias respuestas y encuentre su voz, sobre todo, al utilizar la reescritura y darle la oportunidad de volver a redactar el fragmento como prefiera. Así, este ejemplo coincide con la idea de tutor de escritura planteada por North (1982), debido a que no se comporta como una editora, sino que promueve que la estudiante reflexione y busque por sí misma una alternativa, a través de la pregunta formulada. Del mismo modo, da tiempo a la alumna para que piense cómo reformular su idea y volver a plantearla, favoreciendo la metacognición sobre el proceso. Igualmente, elogia el resultado de la tutorada, para reforzar su buen trabajo y su autoimagen, lo que puede repercutir en el fomento de su motivación, confianza e identidad como escritora (Vaughn *et al.*, 2020).

Tabla 6
Secuencia didáctica tipo TME

Fragmento de tutoría	Estrategia y explicación
T: Sí. Ya, partamos revisando entonces, la primera... la primera... lo primero que escribiste.	
E: "A partir de los conocimientos previos... de los párvulos es un elemento que permite dinamizar el proceso de enseñanza".	Lectura en voz alta de la estudiante La estudiante lee parte de su escrito en voz alta.
T: Ya. Pero mira, fíjate cómo está escrito aquí: "A partir de los conocimientos previos de los párvulos es un elemento". ¿Qué cosa es un elemento?	Marcación La tutora señala que detectó un error. Pregunta La tutora pregunta específicamente a la estudiante sobre el error marcado para que la estudiante note lo que se debe cambiar.
E: Los conocimientos previos.	La estudiante responde a la pregunta.
T: Ya. Entonces, empieza así: "Los conocimientos previos de los párvulos son elementos" (porque es más de un conocimiento), son elementos, ya. ¿Qué más?	Solución La tutora ofrece solución al problema, error o aspecto del texto de manera directa. Además explica la razón del cambio.
E: ... "que permite"... "que permiten", ¿cierto?	La estudiante continúa con la lectura y pregunta tomando en cuenta la solución otorgada previamente.
T: Claro, yo no le quitaría la <i>n...</i> para que suene bien.	Sugerencia La tutora aconseja a la estudiante sobre lo que debe hacer de manera mitigada, minimizando la indicación. Utiliza la cortesía negativa, de modo que la estudiante se dé cuenta sobre la concordancia entre sujeto y verbo.
E: Ok.	La estudiante muestra la comprensión de la sugerencia.

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con esta secuencia, observamos que si bien la TME recurre a más estrategias cognitivas, como la lectura en voz alta del estudiante, la marcación y la pregunta, como mencionamos previamente, también utiliza estrategias instructivas que se caracterizan por su enfoque centrado en el tutor y en el resultado final del texto, como la sugerencia, por lo que no fomenta la autonomía del estudiante para buscar su opción. Esto concuerda con estudios previos sobre tutoras noveles de España que también muestran esta tendencia (Núñez, 2020; Núñez *et al.*, 2021).

Tabla 7
Secuencia didáctica tipo TN

Fragmento de tutoría	Estrategia y explicación
T: Ya. Para hacer una tesis necesitamos un verbo, pero solo uno, porque si ocupamos dos verbos serían dos tesis.	Explicación La tutora explica, ofreciendo ejemplos.
E: Entonces... para estar... en contra de que se ocupe tanta agua, para las... para producir ropa.	El estudiante intenta idear su tesis de acuerdo a la explicación dada por la tutora.
T: Entonces, tienes que buscar un verbo que... o nos niegue el uso del agua para la ropa o nos diga como "alto". Este verbo tiene que ser como súper fuerte, porque necesitamos como parar a la gente como en seco, si es que van hacer eso.	Orientación La tutora le dice al estudiante lo que ha de hacer, de forma directa.
T: ¿Entonces cómo quedaría tu tesis al final?	Pregunta La tutora realiza una pregunta con base en la orientación previamente dada.
E: "Se debe restringir el uso del agua en la industria de la ropa".	El estudiante responde a la pregunta
T: Ya. ¿Podemos ocupar otras palabras, que sean sinónimos para ropa?	Pregunta La tutora realiza otra pregunta relacionada con el uso del vocabulario, en este caso de un sinónimo. No valora la propuesta de tesis que otorga el estudiante.
E: No puede ser de plástico. Así que puede... este, de textura... esto... ¿cómo se llama?	El estudiante piensa en una posible respuesta a la pregunta. A su vez realiza una pregunta de vuelta.
T: Textil. Ahí sería. ¿Eh?... sería entonces: "Se debe restringir el uso del agua en la industria textil".	Solución La tutora ofrece solución al problema, error o aspecto del texto de manera directa. Además inserta el cambio, leyendo toda la oración.

Fuente: elaboración propia

Basándonos en esta secuencia, podemos corroborar que la TN emplea estrategias instructivas como la explicación, para que el estudiante comprenda el aspecto que la tutora considera esencial, además de la orientación, con el fin de indicar al estudiante lo que debe hacer de manera no

atenuada. También, plantea preguntas sobre lo que ha orientado y otorga la solución leyendo en voz alta. Así, la TN aplica las estrategias con un fin más instructivo y directivo. Por ejemplo, llama la atención que cuando el tutorado trata de reformular sus respuestas, la tutora no valora algún aspecto de ellas de manera positiva y cuando le solicita una alternativa a la palabra enunciada, no espera ni promueve que la descubra por sí mismo, sino que le da la respuesta. Lo anterior no promueve la reflexión metacognitiva y autonomía del estudiante, pues ofrece un solo curso de acción. Por tanto, confirmamos los resultados de otras investigaciones similares que constatan que los tutores noveles tienden a usar una secuencia de estrategias orientadas más hacia el tutor y el producto, aunque también usen el andamiaje cognitivo (Núñez, 2020; Núñez *et al.*, 2021).

Conclusiones

A partir de los resultados, hemos podido constatar que el enfoque y el modo en que se llevan a cabo las tutorías se encuentran estrechamente ligados a la experiencia de las tutoras. En efecto, este estudio evidenció que una tutora con mayor pericia tiende a emplear más estrategias cognitivas, ya que desempeñan un papel importante al fomentar el desarrollo de la escritura y contribuir a la independencia del tutorado, aunque no descarte también estrategias directivas útiles (Mackiewicz & Thompson, 2014). De hecho, se ha reconocido la relevancia de las estrategias cognitivas, especialmente, en la redacción de textos argumentativos (Mora-Monroy & Fuente-Blanco, 2021).

Asimismo, la TE también aborda una mayor variedad de todas las estrategias y en particular de aquellas motivadoras que hacen de la tutoría un espacio más colaborativo y cercano, especialmente al tratarse de tutorías en línea, donde es crucial establecer el contacto y generar confianza (Núñez *et al.*, 2021). En este sentido, es posible percibir que es capaz, en ocasiones, de construir una ZDI (Mercer, 2001) entre ella y su tutorado, pues promueve el *interpensar* en conjunto con este, para motivar la reflexión metacognitiva. De ese modo, fomenta un autoconcepto positivo del tutorado, su identidad como escritor y su agencia, al ofrecerle oportunidades de tomar sus propias decisiones con su ayuda y descubrir alternativas de acción distintas a las impuestas (Lillis, 2021; Vaughn *et al.*, 2020).

En su caso, la mayor experticia de la TE puede deberse no solo a la cantidad de tiempo que lleva en este rol, sino también al mayor avance que tiene en su carrera profesional como futura profesora. Por lo tanto, por una parte, tiene mayores conocimientos disciplinares del contenido y de los géneros discursivos que circulan en el programa de formación, por lo que puede apoyar de mejor manera a sus pares y empatizar con ellos, pues ha

vivido experiencias similares (Dinitz & Harrington, 2014); por otra parte, también cuenta con el conocimiento y los recursos pedagógicos propios de los estudios realizados, que le pueden servir para llevar a cabo mediaciones de la escritura más adecuadas y, así, mejorar su labor. En este sentido, la experiencia de la tutora puede ser una oportunidad de aprendizaje valiosa para su formación y le podría ser útil en su futura función docente, lo que, además, contribuye a elevar la calidad de la formación del profesorado.

Ciertamente, una tutoría que promueve una ZDI puede constituir un espacio afectivo-intelectual, llamado *de sincronidad* (Blanton, 2005), rico en literacidades diversas, que entrega retroalimentación individual, enseñanza a la medida y un compromiso significativo con el texto, en un ambiente protegido, en donde los tutorados pueden ser ellos mismos y no renunciar a sus identidades para adaptarse al ámbito académico (Sito & Kleiman, 2017). En este espacio, a su vez se consideran y valoran sus fondos de conocimiento (Esteban-Guitart *et al.*, 2023), a partir de experiencias y prácticas vernáculas propias que se negocian y fusionan con el saber y las prácticas académicas (Lillis, 2021).

Ahora bien, el mayor uso de algunas estrategias instructivas por parte de la TN podría entregar menores oportunidades al tutorado para dialogar sobre la escritura, toda vez que entrega las respuestas y se centra en el texto y la idea del déficit (Sito & Moreno, 2021). Así, ella se enfoca más en marcar los errores, estableciendo líneas de acción únicas, sin ofrecer otras opciones, y en general no aprecia los puntos positivos del trabajo del tutorado. En este sentido, es probable que la TN todavía se represente la escritura como una práctica mayoritariamente reproductiva, probablemente debido a su experiencia previa como estudiante (Lillis, 2017). En consecuencia, es imperativo que la formación de tutores cuente con mayores oportunidades de mentoría de aquellos con una trayectoria más amplia y que se enfoque mayormente en el desarrollo de la voz de los estudiantes como escritores, para así promover una mayor inclusión y agencia en ellos (Lillis, 2021).

Respecto de las limitaciones de este estudio, es necesario indagar en las necesidades y perspectivas de las tutoras y de los propios tutorados, para ahondar en el tipo de estrategia que consideran más enriquecedor, dependiendo de la tarea de escritura que estén desarrollando y de cómo se sientan. Asimismo, es necesario ampliar tanto la muestra de tutorías como de tutores, con el fin de analizar las interacciones que promueven y los recursos que brindan los tutores expertos y poder aprender de ellos y de sus experiencias. Igualmente, se podría profundizar en estudios longitudinales sobre el proceso de aprendizaje de las tutoras en cuanto a estrategias de retroalimentación oral, y en la forma como estas varían según van adquiriendo experiencia al interior de un CE.

Aclaraciones y agradecimientos

Agradecemos a las tutoras participantes del centro de escritura.

Sobre los autores

Claudia Isabel Parada-Soto es profesora de inglés, Magíster en Enseñanza del inglés como lengua extranjera y candidata a Doctora en Educación. Ha dirigido y colaborado en diversos proyectos Fondecyt sobre comunicación académica, y actualmente se desempeña como profesora adjunta de la Pontificia Universidad Católica de Chile, campus Villarrica, Chile.

María Constanza Errázuriz es profesora de lengua castellana, Magíster en lingüística y Doctora en análisis del discurso hispanoamericano. Ha sido investigadora principal de varios proyectos Fondecyt y Fonide. Fue profesora asociada en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es profesora asociada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes, Chile.

Juan Antonio Núñez es profesor de didáctica de la lengua en el Departamento de Filologías y su Didáctica de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España.

Referencias

- Álvarez, G., Cavallini, A. V. & de Anglat, H. D. (2022). Aportes de la retroalimentación dialógica virtual a la escritura del género discursivo "tesis de posgrado". *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(1), 1-17. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.353095>
- Alzate-Medina, G. & Peña-Borrero, L. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-1.timd>
- Andueza-Correa, A. (2023). ¿Cómo ayudaste al estudiantado a resolver su dificultad?: Análisis de las estrategias empleadas por tutores y tutoras de escritura. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 261-279. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14000>
- Ávila, N., Navarro, F. & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98), 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Alexander, R. J. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emergent pedagogy. En N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school* (pp. 93-114). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446279526.n6>
- Alwayid, R. (2020). 'Tutoring Is Not Proofreading'. Exploring the Perceptions of Writing Tutors at University Writing Centres, Saudi Arabia: An Exploratory Study. *English Language Teaching*, 13(12), 5-14. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n12p5>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.

- Blanton, L. L. (2005). Student, interrupted: A tale of two would-be writers. *Journal of Second Language Writing*, 14(2), 105-121. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.04.001>
- Bleakney, J. & Pittock, S. P. (2019). Tutor Talk: Do Tutors Scaffold Students' Revisions? *The Writing Center Journal*, 37(2), 127-160. <https://www.jstor.org/stable/26922020>
- Caldwell, E., Stapleford, K. & Tinker, A. (2018). Talking Academic Writing: A Conversation Analysis of One-to-One Learning Development Tutorials. *Journal of Academic Writing*, 8(2), 124-136. <https://doi.org/10.18552/joaw.v8i2.464>
- Calle-Álvarez, G. Y. (2020). Características de la tutoría académica en un centro de escritura digital para la educación media. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 430-455. <https://doi.org/10.21501/22161201.3066>
- Calle-Arango, L. (2019). La pregunta en las tutorías de los centros de escritura. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 137-152. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a07>
- Carless, D. (2022). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 143-153. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Castelló, M. (2007). Los efectos de los afectos en la comunicación académica. En M. Castelló Badia (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp. 137-162). Graó.
- Castro, M. C., Hernández, L. A. & Sánchez, M. (2010). El ensayo como género académico: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En G. Parodi (Coord.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 49-70). Ariel/Academia Chilena de la Lengua.
- Chiroleu, A. & Marquina, M. (2017). Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. *Policy Reviews in Higher Education*, 1(2), 139-160. <https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1303787>
- Chois-Lenis, P. M., Casas-Bustillo, A. C., López-Higuera, A., Prado-Mosquera, D. M. & Cajas-Paz, E. Y. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 165-184. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe>
- Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2005). What Do Reading Tutors Do? A Naturalistic Study of More and Less Experienced Tutors in Reading. *Discourse Processes*, 40(2), 83-113. https://doi.org/10.1207/s15326950dp4002_1
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. McGraw Hill.
- (Didáctica de la escritura) G. D. (2016). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Dinitz, S. & Harrington, S. (2014). The Role of Disciplinary Expertise in Shaping Writing Tutorials. *Writing Center Journal*, 33(2), 5. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1769>
- Dinitz, S. & Kiedaisch, J. (2003). Creating theory: Moving tutors to the center. *The Writing Center Journal*, 23(2), 63-76. http://www.pitt.edu/~writecen/WCJ23.2_Dinitz_Kiedaisch.pdf

- Duran, D., Blanch, S., Thurston, A. & Topping, K. (2014). Tutoría entre iguales recíproca y virtual para la mejora de habilidades lingüísticas en español e inglés. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 209-222. <https://doi.org/10.1174/021037010791114571>
- Errázuriz, M. C. (2016). The academic writing development in the initial teacher training: Tutoring in a writing centre as a strategy for the modelling of students. *The International Journal of Literacies*, 23(3), 27-43.
- Errázuriz, M. C. (2017). Las tutorías de un centro de escritura como dispositivo de modelamiento de estudiantes de programas de formación inicial docente. En L. Natale & D. Stagnaro (Eds.), *Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior* (pp. 75-102). UNGS.
- Errázuriz, M. C. (2019). Desempeño escrito de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Cómo es la calidad del proceso de escritura de sus ensayos? *Lengua y Habla*, 23, 224-242. <https://www.redalyc.org/journal/5119/511966657012/html/>
- Errázuriz, M.C., Natale, L. & Núñez Cortés, J.A. (2022). Academic Literacies From the South to the South: Tensions and Advances in Three Initiatives Located in Ibero-America. En L. C. Assaf, P. Sowa & K. Zammit (Eds.), *Global Meaning Making* (Advances in Research on Teaching, Vol. 39, pp. 57-75), Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720220000039005>
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Serra, J. M. & Subero, D. (2023). Community funds of knowledge and identity: A mesogenetic approach to education. *Anthropology & Education Quarterly*, 54(3), 307-317. <https://doi.org/10.1111/aeq.12451>
- Ezcurra, A. M. (2012). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Ediciones UNGS.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Ganobcsik-Williams, L., Curry, N. & Neculai, C. (2022). Academic writing in times of crisis: Refashioning writing tutor development for online environments. *Journal of Academic Writing*, 12(1), 10-21. <https://doi.org/10.18552/joaw.v12i1.887>
- Harrington, K., O'Neill, P. & Bakhshi, S. (2007). Writing Mentors and the Writing Centre: producing integrated disciplinary writers. *Investigations in University Teaching and Learning*, 4(2), 26-32. <https://repository.londonmet.ac.uk/241/1/InvestigationsInUniversityTeachingAndLearning%20v4n2%20p26-32.pdf>
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity*. John Benjamins.
- Jacobs, C. (2015). Opening up the curriculum: Moving from the normative to the transformative in teachers' understandings of disciplinary literacy practices. En T. Lillis, K. Harrington, M. Lea & S. Mitchell (Eds.), *Working with academic literacies: Case studies towards transformative practice* (pp. 131-141). Parlor Press.
- Jarpa, M. & Becerra, N. (2019). Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía. *Logos, Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29(2), 364-381. <https://dx.doi.org/10.15443/rl2928>

- Johnston, P., Dozier, C. & Smit, J. (2016). How language supports adaptive teaching through a responsive learning culture. *Theory into Practice*, 55(3), 189-196. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1173992>
- Jones, R., Garralda, A., Li, D. & Lock, G. (2006). Interactional dynamics in on-line and face-to-face peer-tutoring sessions for second language writers. *Journal of Second Language Writing*, 15, 1-23. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.12.001>
- Kirchhoff, L. (2016). Motivation in the Writing Centre: A Peer Tutor's Experience. *Journal of Academic Writing*, 6(1), 31-40. <https://doi.org/10.18552/joaw.v6i1.282>
- Kucan, L. & Palincsar, A. (2013). *Comprehension instruction through text-based discussion*. International Reading Association.
- Leung, K. C. (2019). An updated meta-analysis on the effect of peer tutoring on tutors' achievement. *School Psychology International*, 40(2) 200-214. <https://doi.org/10.1177/0143034318808832>
- Lillis, T. (2017). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: Hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento* 36(71), 68-83. <https://doi.org/10.11144/javeriana.syp36-71.rree>
- Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación*, 26, 55-67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>
- Mackiewicz, J. (2005). Hinting at What They Mean: Indirect Suggestions in Writing Tutors' Interactions With Engineering Students. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 48(4), 365-376. <https://doi.org/10.1109/TPC.2005.859727>
- Mackiewicz, J., & Thompson, I. (2013). Motivational scaffolding, politeness, and writing center tutoring. *The Writing Center Journal*, 33(1), 38-73. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1756>
- Mackiewicz, J., & Thompson, I. (2014). Instruction, Cognitive Scaffolding, and Motivational Scaffolding in Writing Center Tutoring. *Composition Studies*, 42(1), 54-78. <https://www.jstor.org/stable/43442403>
- Mackiewicz, J., & Thompson, I. (2018). *Talk about writing. The tutoring strategies of experienced writing center tutors*. Routledge.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Planeta (GBS).
- Molina-Natera, V. (2019). El discurso pedagógico en las tutorías de escritura. Develando elementos de una práctica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 125-148. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100125
- Molina-Natera, V. & López-Gil, K. S. (2019). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 97-120. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>
- Monty, R. W. (2013). *Theoretical communities of praxis: the university writing center as cultural contact zone* [tesis de doctorado]. The University of Texas at El Paso. https://scholarworks.utep.edu/open_etd/1889/
- Mora-Monroy, G. E. & Fuerte-Blanco, M. Á. (2021). Estrategias tutoriales para la argumentación escrita en educación superior. *Enunciación*, 26(2), 172-187. <https://doi.org/10.14483/22486798.17776>

- Natale, L. & Stagnaro, D. (Eds.). (2017). *Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior*. Ediciones UNGS.
- North, S. M. (1982). Training Tutors to Talk about Writing. *College Composition and Communication*, 33(4), 434-441. <https://doi.org/10.2307/357958>
- Núñez, J. A. (2020). Las tutorías de escritura académica: estrategias didácticas de una tutora novel. *Enunciación*, 25(2), 176-190. <https://doi.org/10.14483/22486798.16563>
- Núñez, J. A., Errázuriz, M. C., Neubauer, A. & Parada, C. (2021). Las tutorías de escritura académica presenciales y virtuales: ¿qué podemos aprender sobre sus estrategias didácticas? *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 643-660. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a10>
- Piaget, J. (1970). *The Science of Education and the Psychology of the Child*. Orion Press.
- Roldán, C. A. & Arenas, K. A. (2016). Características de las tutorías del Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente: ¿Qué muestran los registros de atención? *Revista Grafía*, 13(1), 100-114. <https://core.ac.uk/download/pdf/209079569.pdf>
- Sito, L. & Kleiman, A. (2017). "Eso no es lo mío": un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, 83, 159-185. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.acap>
- Sito, L. & Moreno, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26. <https://doi.org/10.14483/22486798.16747>
- Shamoon, L. K., & Burns, D. H. (1995). A critique of pure tutoring. *The Writing Center Journal*, 15(2), 134-151. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1287>
- Tanner, M. (2017). Taking interaction in literacy events seriously: a conversation analysis approach to evolving literacy practices in the classroom. *Language and Education*, 31(5), 400-417. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1305398>
- Thaiss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L. & Sinha, A. (Eds.). (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. The WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- Van Eemeren, F. H. (2001). *Crucial concepts in argumentation theory*. Amsterdam University Press.
- Vaughn, M., Jang, B. G., Sotirovska, V. & Cooper-Novack, G. (2020). Student agency in literacy: A systematic review of the literature. *Reading Psychology*, 41(7), 712-734. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1783142>
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wells, G. & Barberán, S. (2001). *Indagación dialógica hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.
- Yang, M. & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 285-297. <https://dx.doi.org/10.1080/13562517.2012.719154>
- Yergeau, M., Wozniak, K. & Vandenberg, P. (2008). Expanding the space of f2f: Writing centers and audio-visual-textual conferencing. *Kairos: A Journal of Rhetoric, Technology, and Pedagogy*, 13(1). <https://kairos.technorhetoric.net/13.1/topoi/yergeau-et-al/html/abstract.html>