

Hacia una retroalimentación dialógica virtual en propuestas pedagógicas orientadas a la revisión de textos sobre investigaciones

Guadalupe Alvarez y Ayelén Cavallini

Introducción

La elaboración de textos para comunicar investigaciones, como las tesis o los artículos científicos, presentan grandes desafíos para estudiantes e investigadores en formación (Castelló *et al.*, 2017; Giraldo-Giraldo, 2020; Padilla, 2016; Wollast *et al.*, 2018). Por este motivo, se han desarrollado diversas iniciativas pedagógicas con el objeto de acompañar dichos procesos, entre las cuales se destacan las intervenciones de supervisores o directores (por ejemplo, Fernández Fastuca, 2019, 2021), los seminarios o talleres (por ejemplo, Choís Lenis, Guerrero Jiménez y Brambila Limón, 2020; Dressler *et al.*, 2019) y los grupos de escritura (por ejemplo, Aitchison, 2020; Beasy *et al.*, 2020; Colombo *et al.*, 2022). Los estudios que exploran estas experiencias han mostrado que el intercambio con expertos y pares que promueven retroalimentaciones contribuyen con la producción textual (Inouye y McAlpine, 2019). De hecho, se ha llegado a sostener que la retroalimentación representa el “corazón de la experiencia de aprendizaje” en el posgrado (Kumar y Stracke, 2007: 462).

En una sistematización bibliográfica previa sobre este tema (Cavallini y Alvarez, 2024), registramos que, en propuestas tanto curriculares como extracurriculares, la retroalimentación escrita en el posgrado es concebida como

una práctica pedagógica a partir de la cual expertos (por ejemplo, directores) o pares, a través de comentarios o señalamientos, orientan la escritura de géneros discursivos con los cuales se construye y comunica una investigación (Alvarez y Difabio de Anglat, 2019; Arancibia, Tapia-Ladino y Correa Pérez, 2019; Arias y Gómez, 2019; Choís Lenis, Guerrero Jiménez y Brambila Limón, 2020; González de la Torre y Jiménez Mora, 2021; Padilla, 2019).

Algunos de los trabajos registrados muestran que los estudiantes de posgrado y los investigadores jóvenes valoran la retroalimentación cuando se realiza en un marco de confianza en tanto permite optimizar la textualización de los escritos, la apropiación de normas para la construcción de conocimiento y las tareas específicas de las propias disciplinas (por ejemplo, Colombo y Alvarez, 2021; Márquez Guzmán y Gómez Zermeno, 2018; Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo, 2015).

Las investigaciones también destacan que, si bien la retroalimentación suele incidir positivamente en el aprendizaje de la escritura y en la reflexión y formación epistemológica y disciplinar del (futuro) investigador, en ocasiones puede obstaculizar el aprendizaje. Esto se da, por ejemplo, en situaciones en las cuales no se instruye en el proceso y las retroalimentaciones no resultan respetuosas, lo cual desalienta a quien recibe devoluciones sobre un texto (Ochoa Sierra y Moreno Mosquera, 2019). En otros casos, se comprende inadecuadamente el significado que se pretendió otorgar en los comentarios (Arias y Gómez, 2019).

Al respecto, es preciso reconocer que las prácticas de retroalimentación no son espontáneas ni mecánicas, sino que requieren una propuesta pedagógica situada que se oriente específicamente a abordar, entre otros aspectos, las dimensiones involucradas en la comunicación escrita de investigaciones, la mirada crítica sobre los escritos y la reflexión metacognitiva en la revisión y la reformulación (Arias y Gómez, 2019; Padilla, 2016). Una estrategia pedagógica que promueve este tipo de acciones es aquella basada en un tipo de retroalimentación dialógica (Enita y Sumardi, 2023; Sun y Trent, 2022), concebida como un proceso interaccional que comprende diálogos de retroalimentación en los cuales participan estudiantes junto con supervisores y pares, y que permite evitar malentendidos, promover el pensamiento reflexivo y generar emociones positivas. A pesar de la importancia de devoluciones de este tipo, la investigación sobre la retroalimentación dialógica a nivel de posgrado es todavía muy incipiente.

Para completar y profundizar este tema, en el presente capítulo reflexionamos sobre la retroalimentación dialógica virtual en propuestas pedagógicas que buscan orientar la revisión de textos sobre investigaciones elaborados por

los propios estudiantes (por ejemplo, avances de tesis o de artículos científicos). Para ello, partimos de explicar el rol del diálogo en ese tipo de textos, así como algunos principios centrales del enfoque dialógico de la enseñanza. A partir de estos supuestos, detallamos los atributos básicos de la retroalimentación dialógica virtual. Finalmente, exponemos algunas conclusiones e implicancias prácticas de este trabajo.

La importancia del diálogo en los textos sobre investigaciones

De acuerdo con Castelló (2022), los textos con los cuales se comunica por escrito investigaciones ante la comunidad disciplinar (por ejemplo, tesis o artículo científico) involucran el diálogo en un doble sentido.

Por un lado, el estudio comunicado en la producción textual se construye sobre la base de aportes previos con los cuales se articula, ya sea para plantear el problema, fundamentar teórica o metodológicamente el abordaje, establecer similitudes, continuidades o discordancia entre los hallazgos, etc. De esta manera, el texto “dialoga” con los antecedentes a fin de legitimar la propia contribución científica ante la comunidad disciplinar (Castelló, 2007, 2020).

Por otro lado, un investigador, incluidos aquellos que se encuentran en formación, cuando elabora textos para comunicar académicamente su investigación, involucra a diferentes actores del campo académico (editores, directores, docentes, especialistas, pares, etc.) (Arias y Gómez, 2019; Basturkmen, East y Bitchener, 2014; Colombo *et al.*, 2022) y en ocasiones también del círculo personal (pareja, otros familiares, amigos) (Colombo, 2014). Con estas personas, el escritor entabla diversas conversaciones (orales y escritas) que orientan la construcción textual de su producción contribuyendo, entre otros aspectos, con la primera clase de diálogo descrito, es decir, con la articulación entre la propia investigación y los antecedentes empíricos y teóricos. Este diálogo se materializa, por ejemplo, en situaciones en las cuales se revisa la producción textual poniendo en juego operaciones de lectura que van evaluando los resultados de la textualización con el objeto de construir devoluciones que ayuden al escritor a editar su texto.

Dada la importancia que el diálogo adquiere en la construcción de textos científicos, exploramos el enfoque dialógico de la enseñanza, una perspectiva que consideramos muy significativa para diseñar propuestas pedagógicas orientadas a acompañar la escritura en investigación.

Enfoque dialógico de la enseñanza

Los enfoques dialógicos para la enseñanza y el aprendizaje, según asumimos en este libro, proporcionan un marco teórico para entender la relevancia de la co-construcción de significado en contextos educativos, fenómeno fundamental en actividades de retroalimentación. Contrario a los enfoques tradicionales, mayormente monológicos, que promueven la transmisión de conocimientos, el dialogismo asume que el conocimiento emerge de la interacción de voces (Dysthe, Bernhardt y Esbjørn, 2013), por lo que las iniciativas pedagógicas diseñadas desde este enfoque buscan (Wegerif, 2013, 2019):

- Abrir espacios de diálogo, es decir, crear escenarios donde se aliente a los estudiantes a participar en una conversación.
- Ampliar el espacio reuniendo diferentes voces para que puedan surgir diversas posiciones sobre un tema.
- Profundizar el espacio dialógico mediante el cuestionamiento a los supuestos y los fundamentos de las ideas con el objeto de incrementar el grado de reflexión.

Según este enfoque, las interacciones con otros y las actividades de retroalimentación fomentan la apropiación y resignificación personal y colectiva de significados a través de la tensión entre múltiples perspectivas y opiniones, así como el pensamiento profundo sobre estos puntos de vista, incluyendo el propio. De acuerdo con estos principios, en las siguientes secciones caracterizamos la retroalimentación dialógica virtual orientada a la elaboración de textos sobre investigaciones, un tipo de retroalimentación que promueve la interacción entre diferentes actores con el objeto de orientar la producción textual.

Retroalimentación dialógica virtual orientada a la revisión de textos sobre investigaciones

Retomando conceptualizaciones previas basadas en los supuestos enunciados acerca de los textos sobre investigaciones y la perspectiva dialógica de la enseñanza y el aprendizaje (Alvarez, Cavallini y Difabio de Anglat, 2024; Difabio de Anglat y Alvarez, 2023), concebimos la retroalimentación dialógica virtual como una práctica de revisión textual (Padilla y López, 2018) a partir de la cual, en es-

pacios digitales para la comunicación, un experto (director o supervisor, docente u otro especialista) o un par brinda en forma oral o escrita comentarios sobre segmentos específicos (retroalimentación en el texto) o apreciaciones generales (retroalimentación global) (Kumar y Stracke, 2007) en torno a la producción de un texto sobre investigaciones. A su vez, estos comentarios pueden suscitar una serie de intervenciones articuladas e interconectadas de diferentes actores (Alvarez y Difabio, 2019), que funcionan como “intercambios interactivos en los que se comparten interpretaciones, se negocian significados y se aclaran expectativas” (Carless, 2013: 90). En estos casos, estaríamos, como sostienen McGrath, Taylor y Pynchyl (2011), ante un tipo de retroalimentación desarrollada que, entre otras características, establece un tono conversacional mediante, por ejemplo, preguntas sobre el contenido del texto, con la intencionalidad de iniciar un diálogo entre quien brinda y recibe devoluciones.

A partir de este tipo de retroalimentaciones, se busca contribuir con la elaboración del texto y, al mismo tiempo, introducir de manera paulatina a los investigadores en formación en las tradiciones científicas y discursivas de las disciplinas (Basturkmen, East y Bitchener, 2014).

Asumimos, también, que una retroalimentación de tal naturaleza no se genera espontáneamente, sino en virtud de una intervención pedagógica que, como hemos indicado en la sección anterior, brinda a los estudiantes oportunidades para la co-construcción de conocimiento. Para ello, una secuencia de enseñanza virtual abre, diversifica y profundiza espacios dialógicos digitales para la revisión de escritos.

En los siguientes subapartados, enunciamos algunos criterios para orientar a docentes a fomentar la apertura, la diversificación y la profundización de espacios de diálogo en propuestas pedagógicas orientadas a promover la escritura sobre investigaciones a propósito de textos elaborados por los propios estudiantes.

Abrir espacios digitales para el diálogo

De acuerdo con la conceptualización compartida, la retroalimentación dialógica virtual que busca acompañar la escritura de textos sobre investigaciones producidos por los propios participantes de una propuesta involucra espacios con diferentes objetivos. Para diseñar estos espacios en la virtualidad, es fundamental contemplar tanto el tipo de retroalimentación que se promoverá como los recursos digitales que se comprometerán en función de la dinámica propuesta.

En principio, según hemos expuesto, se necesitan espacios para brindar comentarios a segmentos textuales específicos (retroalimentación en el texto), lo cual requiere que las funcionalidades de los recursos digitales permitan establecer conexiones claras y directas entre los fragmentos del texto y los comentarios de los revisores. En este sentido, tanto los escritos elaborados con procesadores de texto como los desplegados en documentos compartidos ofrecen interfaces y funcionalidades adecuadas para estas necesidades.

Por otro lado, se requieren espacios para proporcionar observaciones generales sobre el texto (retroalimentación global), que no necesitan la relación directa con el escrito, pero sí la presentación clara de los comentarios al escrito. Un foro en una plataforma virtual o incluso una serie de correos electrónicos interconectados podrían cumplir estas funciones.

En ambos tipos de escenarios, resulta demandante contemplar la posibilidad de que se susciten intercambios interconectados a partir de algún comentario inicial, ya sea en el texto o global. Es importante destacar que el intercambio probablemente no se genere por el solo hecho de que los participantes compartan los espacios diseñados; por el contrario, se requerirán consignas que promuevan el diálogo entre los comentarios de los participantes de la propuesta y la reflexión de los estudiantes sobre las devoluciones recibidas.

En definitiva, para diseñar una propuesta pedagógica que genere una retroalimentación con estas características, un docente establece un círculo hermenéutico entre educación y tecnología (Davioli, Monari y Severinson, 2009) seleccionando los recursos digitales que, en función de sus interfaces y funcionalidades, interactúen de la mejor manera con las necesidades pedagógicas. Para ello, el docente toma decisiones acerca de los dispositivos (por ejemplo, notebooks, celulares), las aplicaciones (por ejemplo, documentos compartidos en Google Drive), los sitios y páginas web (por ejemplo, el Diccionario Panhispánico de Dudas de la Real Academia Española) y los contenidos digitales (por ejemplo, videos) que permitan crear espacios de diálogo que congreguen múltiples voces interrelacionadas en torno a los escritos.

En el próximo apartado nos ocuparemos de la relevancia que para el enfoque dialógico tiene la diversidad de voces en una instancia formativa que busca promover la escritura científica.

Diversificar las voces en diálogo

En una revisión bibliográfica acerca de prácticas de enseñanza de escritura en el posgrado en Latinoamérica, Choís Lenin, Guerrero Jiménez y Brambila Limón (2020) indican que, más allá de la participación de pares en las experiencias, la mayor parte está a cargo de especialistas en educación, lenguaje, análisis del discurso o escritura, pero no de expertos en las áreas disciplinares de los propios estudiantes. Los autores sugieren que en este tipo de intervenciones convendría articular de modo colaborativo acciones entre expertos en escritura y disciplinares.

En línea con este tipo de observaciones, desde el enfoque dialógico se asume que, para generar oportunidades de co-construcción del conocimiento, además de crear espacios para el diálogo, es necesario diversificar las voces acerca de un tema. Si retomamos la posibilidad de brindar retroalimentaciones a escritos de la tesis, resulta necesario convocar a diferentes actores del campo educativo: expertos en escritura, directores especializados en las disciplinas de los estudiantes, otros especialistas disciplinares, pares, entre otros.

A su vez, la diversidad de voces genera condiciones significativas para verificar que se hayan seleccionado los aportes empíricos y teóricos previos con los cuales conviene que dialogue la investigación que comunica el texto, así como construir las formas de diálogo adecuadas con esos aportes. Para ello, junto con la articulación de voces de actores diversos, en el presente capítulo consideramos, tal como profundizaremos en el siguiente apartado, que resulta central promover el encuentro de voces en relación con una misma dimensión o segmento.

Profundizar la mirada de acuerdo con criterios comunes para el diálogo

Además de abrir espacios de diálogo y diversificar las voces involucradas en la retroalimentación, desde el enfoque dialógico se plantea profundizar los espacios. Se trata, según indica Wegerif (2013: 144), de una forma de “deconstrucción” en tanto se busca promover la exploración de los supuestos desde los cuales se expresan los conceptos y las ideas generales para tomar conciencia de diversas opciones para la configuración de significados. Creemos que, a fin de alcanzar profundizaciones adecuadas acerca de la lectura de un texto con miras hacia su

revisión y edición, se vuelve fundamental establecer criterios claros y específicos que sean comunes a quienes participan del proceso de lectura crítica (Difabio de Anglat y Alvarez, 2023).

Dado que los comentarios escritos representan intervenciones clave “en el proceso de aprendizaje y apropiación de los géneros discursivos académicos” (Tapia-Ladino, 2014: 265), consideramos que, entre los criterios a partir de los cuales se evalúan los textos sobre investigaciones y se brinda retroalimentación, es necesario tener en cuenta orientaciones a modo de guía para realizar estas acciones. Estas orientaciones pueden estar representadas por las dimensiones con las cuales se evalúa la adscripción de un texto concreto a un género discursivo determinado, es decir, una categoría con atributos comunes (Borsinger de Montemayor, 2005; Ciapusio, Adelstein y Gallardo, 2010); estas dimensiones pueden ser las siguientes: funcionalidad, situacionalidad, contenido semántico y estructura, y forma lingüística.⁴

Con el objeto de profundizar en cada nivel, es importante trabajar uno o dos niveles por vez (uno por semana, por ejemplo). De hecho, en estudios previos (Alvarez, Cavallini y Difabio de Anglat, 2024) hemos puesto de manifiesto que los intercambios interconectados de diferentes participantes en torno a un criterio específico contribuyen, justamente, con abordajes exhaustivos y rigurosos, y con la revisión y ulterior transformación del escrito.

A modo de cierre

En este capítulo partimos de supuestos básicos acerca de textos que comunican investigaciones, como la tesis, y del enfoque dialógico de la enseñanza a fin de conceptualizar la retroalimentación dialógica virtual orientada, en especial, a la elaboración de la tesis. Dado que este tipo de retroalimentación no se suscita de manera espontánea, presentamos y ejemplificamos tres criterios fundamentales para desarrollarla: 1) abrir distintos espacios digitales de diálogo para revisar capítulos, 2) diversificar las voces a cargo de las revisiones, 3) profundizar la mirada a partir de criterios comunes.

Para finalizar, queremos destacar que, de acuerdo con estudios previos (Alvarez, Cavallini y Difabio de Anglat, 2024; Enita y Sumardi, 2023), la

⁴ Para ver más detalles sobre estos niveles en propuestas pedagógicas, sugerimos consultar Difabio de Anglat y Alvarez (2023).

retroalimentación dialógica virtual orientada a la escritura de textos que comunican investigaciones permite ahondar en los análisis y las devoluciones a los escritos, y así mejorar las sucesivas versiones. Este tipo de retroalimentación, por otra parte, atenúa las emociones negativas que en ocasiones genera el proceso de escritura de la tesis (Bertolini, 2019; Wilson y Cutri, 2019) en la medida en que promueve la interacción entre el tesista y otros pares o especialistas en el marco de un trabajo sostenido con metas compartidas. Los intercambios interconectados a los que hemos aludido resultan especialmente positivos cuando muestran empatía, reciprocidad en el compromiso y responsabilidad con el trabajo de revisión.

En definitiva, consideramos que el planteo acerca de la retroalimentación dialógica virtual tal como la hemos tematizado puede servir de guía para diseñar propuestas pedagógicas que busquen acompañar procesos de escritura sobre investigaciones. En este sentido, creemos que los criterios que aquí exponemos podrían servir para trabajar la elaboración de diferentes textos, como tesis, artículos científicos y ponencias, a partir de los cuales se comparte con la comunidad disciplinar los propios avances científicos.

Referencias bibliográficas

- Aitchison, C. (2020). "Writing Groups, Writing Retreats, Boot Camps and Other Social Writing Events for Doctoral Students". En Carter, S.; Guerin, C. y Aitchison, C. (eds.), *Doctoral writing: Practices, Processes and Pleasures* (pp. 52-60). Springer.
- Alvarez, G.; Cavallini, A. V. y Difabio de Anglat, H. (2024). Contributions of Online Dialogic Feedback to the Writing of the Discursive Genre "Graduate Thesis". *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 29(1), 1-17. Disponible en: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.353095>.
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Revista Apertura*, 11(2), 40-53. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540>.
- (2023). "Fundamentos de una iniciativa pedagógica en línea orientada a la revisión y reescritura de capítulos de tesis de posgrado". En Alvarez, G.; Colombo, L.; Difabio de Anglat, H.; Morán, L.; Pozzo, M. I. y Taboada, M. B. (coords.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos pre-*

- senciales y virtuales* (pp. 47-86). Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: <https://www.ungs.edu.ar/libro/ensenanza-de-la-escritura-de-la-tesis-de-posgrado-en-entornos-presenciales-y-virtuales>.
- Arancibia Gutiérrez, B.; Tapia-Ladino, M. y Correa Pérez, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 242-264. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>.
- Arias, M. y Gómez, P. (2019). Realimentación y comentarios escritos de tutores: ¿Cómo los entienden los profesores de matemáticas en formación? *REDIMAT – Journal of Research in Mathematics Education*, 8(1), 30-52. Disponible en: <https://doi.org/10.17583/redimat.2019.2847>.
- Basturkmen, H.; East, M. y Bitchener, J. (2014). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socialising students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 432-445. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752728>.
- Beasy, K.; Emery, S.; Dyer, L.; Coleman, B.; Bywaters, D.; Garrad, T.; Crawford, J.; Swarts, K. y Jahangiri, S. (2020). Writing together to foster wellbeing: doctoral writing groups as spaces of wellbeing. *Higher Education Research & Development*, 39(6), 1091-1105. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1713732>.
- Bertolini, A. (2019). Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica. *Revista de Educación*, 11(19), 163-183. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4037.
- Borsinger de Montemayor, A. (2005). "La Tesis". En Cubo de Severino, L. (dir.), *Los textos de la Ciencia* (pp. 267-284). Comunicarte.
- Carless, D. (2013). "Trust and its Role in Facilitating Dialogic Feedback". En Boud, D. y Molloy, L. (eds.), *Feedback in Higher and Professional Education* (pp. 90-103). Routledge.
- Castelló, M. (2007). "El proceso de composición de textos académicos". En Castello Badía, M. (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp. 42-82). Graó.
- Castelló, M. (2020). "Escribir (leer) e investigar: voces en diálogo". En Lopes Dias, D.; Rodrigues, I. y Quintiliano Guimarães Silva, J. (orgs.), *Práticas*

discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo. Volume 3. Estudos aplicados à prática da escrita acadêmica: colocando a mão na massa (pp. 110-135). PUC Minas.

- Castelló, M. (2022). "Research writing, what do we know and how to move forward". En Gustafsson, M. y Eriksson, A. (eds.), *Academic writing at intersections-Interdisciplinarity, genre hybridization, multilingualism, digitalization, and interculturality* (EATAW) (pp. 89-122). Clearinghouse. Disponible en: https://www.editora.pucminas.br/arquivos/obra/arquivo_digital/219/praticas_discursivasv3.pdf.
- Castelló, M.; Pardo, M.; Sala-Bubaré, A. y Suñe, N. (2017). Why do students consider to drop out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education*, 74(6), 1053-1068. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0106-9>.
- Cavallini, A. y Alvarez, G. (2024). Panorama de estudios latinoamericanos sobre retroalimentación escrita en formación de posgrado. *Praxis Educativa*, 28(2), 1-18. Disponible en: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280217>.
- Chois Lenis, P. M.; Guerrero Jiménez, H. I. y Brambila Limón, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556. Disponible en: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a09>.
- Ciapuscio, G.; Adelstein, A. y Gallardo, S. (2010). "El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en Argentina". En Parodi, G. (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 317-346). Ariel.
- Colombo, L. (2014). Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 81-96. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15531719006.pdf>.
- Colombo, L. y Alvarez, G. (2021). Retroalimentación entre pares: Seminario virtual y grupos de escritura. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-18. Disponible en: <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>.
- Colombo, L.; Iglesias, A.; Kiler, M. y Saez, V. (2022). Grupos de escritura en el posgrado. Experiencias de tesistas. *Espacios en Blanco. Revista de*

- Educación*, 1(32), 163-172. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/3845/384568494011/384568494011.pdf>.
- Davioli, P.; Monari, M. y Severinson Eklundh, K. (2009). Peer Activities on Web-Learning Platforms. Impact on Collaborative Writing and Usability Issues. *Education and Information Technologies*, 14(3), 229-254. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10639-008-9080-x>.
- Difabio de Anglat, H. y Alvarez, G. (2023). Retroalimentación en línea entre pares basada en el género tesis doctoral. En Alvarez, G.; Colombo, L.; Difabio de Anglat, H.; Morán, L.; Pozzo, M. I. y Taboada, M. B. (coords.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 87-112). Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: <https://www.ungs.edu.ar/libro/ensenanza-de-la-escritura-de-la-tesis-de-posgrado-en-entornos-presenciales-y-virtuales>.
- Dressler, R.; Chu, M. W.; Crossman, K. y Hilman, B. (2019). Quantity and quality of uptake: Examining surface and meaning level feedback provided by peers and an instructor in a graduate research course. *Assessing Writing*, 39(1), 14-24. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.11.001>.
- Dysthe, O.; Bernhardt, N. y Esbjørn, L. (2013). *Enseñanza basada en el diálogo: El museo de arte como espacio de aprendizaje*. Skoletjenesten.
- Enita, S. y Sumardi, S. (2023). Dialogic Feedback on Graduate Students' Thesis Writing Supervision: Voices of Indonesian Graduate Students. *AL-ISHLAH: Journal Pendidikan*, 15(1), 487-496. Disponible en: <https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i1.2614>.
- Fernández Fastuca, L. (2019). Estilos de dirección de tesis en la formación doctoral en programas de Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(29), 201-2017. Disponible en: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/357>.
- (2021). ¿Por qué directores y tesisistas deciden discontinuar la relación pedagógica? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-26. Disponible en: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.pqdt>.
- Giraldo-Giraldo, C. (2020). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 173-192. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.17227/rce.num80-9633>.

- González de la Torre, Y. y Jiménez Mora, J. (2021). Interlocución asistida como apoyo para la enseñanza en el posgrado. *Voces De La Educación*, 6(11), 60-74. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/813>.
- Inouye, K. y McAlpine, L. (2019). Developing Academic Identity: A Review of the Literature on Doctoral Writing and Feedback. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 1-31. Disponible en: <https://doi.org/10.28945/24168>.
- Kumar, V. y Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13562510701415433>.
- Márquez Guzmán, S. y Gómez-Zermeño, M. (2018). Grupo virtual de escritura académica. Una e-innovación para impulsar la publicación científica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 203-227. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100203&lng=es&tlng=es.
- McGrath, A.; Taylor, A. y Pynchyl, T. (2011). Writing Helpful Feedback: The Influence of Feedback Type on Students' Perceptions and Writing Performance. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2). Disponible en: <files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985724.pdf>.
- Ochoa Sierra, L. y Moreno Mosquera, E. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 143-171. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/rce.num76-5725>.
- Padilla, C. (2016). Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de postgrado: géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 165-196. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/813>.
- (2019). Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de Humanidades. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(11), 86-115. Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2000>.
- Padilla, C. y López, E. (2018). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de Humanidades: comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles

- de escritor. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 330-356. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>.
- Reyes Cruz, M. y Gutiérrez Arceo, J. M. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinéctica*, 45, 1-15. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000200011&lng=es&tlng=es.
- Sun, X. y Trent, J. (2022). Promoting agentive feedback engagement through dialogically minded approaches in doctoral writing supervision. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(4), 387-397. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1861965>.
- Tapia-Ladino, M. (2014). Los comentarios escritos: Género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica. *Onomázein*, 30, 254-268. Disponible en: <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.21>.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet Age*. Routledge.
- (2019). “Towards a dialogic theory of education for the Internet Age”. En Mercer, N.; Wegerif, R. y Major, L. (eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 14-26). Routledge.
- Wilson, S. y Cutri, J. (2019). “Negating isolation and imposter syndrome through writing as product and as process: The impact of collegiate writing networks during a doctoral programme”. En Pretorius, L.; Macaulay, L. y Cahusac de Caux, B. (eds.), *Wellbeing in doctoral education: Insights and guidance from the student experience* (pp. 59-76). Springer.
- Wollast, R.; Boudrenghien, G.; Van der Linden, N.; Galand, B.; Roland, N.; Devos, C.; De Clercq, M.; Azzi, A.; Klein, O. y Frenay, M. (2018). Who are the Doctoral Students who Drop out? Factors Associated with the Rate of Doctoral Degree Completion in Universities. *International Journal of Higher Education*, 7(4), 143-156. Disponible en: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p143>.