

APORTES DE LA RETROALIMENTACIÓN DIALÓGICA VIRTUAL A LA ESCRITURA DEL GÉNERO DISCURSIVO “TESIS DE POSGRADO”

ONLINE DIALOGIC FEEDBACK CONTRIBUTIONS TO THE WRITING OF THE “GRADUATE THESIS” DISCURSIVE GENRE

CONTRIBUTIONS DU FEEDBACK DIALOGIQUE VIRTUEL À L'ÉCRITURE DU GENRE DISCURSIF « THÈSE » DANS LE DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLES D'ÉTUDES SUPÉRIEURES

CONTRIBUIÇÕES DO FEEDBACK DIALÓGICO ON-LINE PARA A ESCRITA DO GÊNERO DISCURSIVO “TESE DE PÓS-GRADUAÇÃO”

Guadalupe Alvarez

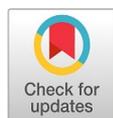
Investigadora independiente y profesora adjunta, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.
galvarez@campus.ungs.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0001-7152-730X>

Ayelén Victoria Cavallini

Profesora asistente y becaria doctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Luján, Argentina.
ayelencavallini@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4803-9951>

Hilda Difabio de Anglat

Investigadora principal, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.



RESUMEN

La retroalimentación por expertos y pares representa una estrategia fundamental para la elaboración de las tesis. Sin embargo, los estudios sobre retroalimentación dialógica en el posgrado son incipientes y no se ocupan de su incidencia en la textualización. Este artículo se basa en un estudio que se propuso indagar los aportes de la retroalimentación dialógica virtual a la escritura del género discursivo “tesis”, en una propuesta educativa de posgrado del área de ciencias sociales y humanas orientada a la revisión de capítulos escritos por los propios participantes. Se realiza un estudio de casos múltiples con ocho estudiantes de dichas áreas. Para esto se analizan diferentes fuentes, tales como cuestionarios, registros de retroalimentaciones y de cambios entre las versiones inicial y final del capítulo trabajado, y entrevistas en profundidad. Los resultados indican dos contribuciones a la textualización de la retroalimentación dialógica virtual basada en la tesis: el análisis y la edición de la propia tesis, y aspectos emocionales involucrados en su elaboración. Estos hallazgos brindan información para promover la toma de decisiones en torno a la organización y la gestión de propuestas de enseñanza orientadas a la producción de las tesis a nivel de posgrado.

Palabras clave: andamiaje virtual, emociones y escritura, escritura académica, géneros discursivos, retroalimentación dialógica, tesis de posgrado

ABSTRACT

Feedback by experts and peers is pivotal when it comes to prepare a thesis. However, studies on dialogic feedback in graduate school are inchoate, with its impact on textualization not being addressed. This article is based on a study that inquired about the contributions of online dialogic feedback to the writing of the discursive genre “thesis”, in a graduate educational program in the field of social and human sciences. The study focused on the revision of thesis chapters written by eight students enrolled in the program. The multiple case study included information from several sources, namely questionnaires, records of feedback and changes

Recibido: 2023-03-21 / Aceptado: 2023-09-27 / Publicación anticipada: 2023-10-25

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.353095>

Editora: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2023. Este artículo se ofrece en acceso abierto de conformidad con los términos de la licencia BY-NC-SA 4.0 International, de Creative Commons.



ganglat@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9679-1745>

between the first and final chapter drafts, and in-depth interviews. The results suggest two main contributions to the textualization of online dialogic feedback based on the thesis genre: analysis and edition of the own thesis, and emotional aspects involved in its production. These findings provide information to promote decision-making regarding planning and management of teaching proposals oriented to thesis production at the graduate level.

Keywords: online scaffolding, emotions and writing, academic writing, discourse genres, dialogic feedback, graduate thesis

RÉSUMÉ

Le feedback par des experts et des pairs est fondamental pour réussir à rédiger une thèse. Cependant, les études sur le feedback dialogique dans le deuxième et troisième cycles sont émergentes et n'ont pas encore abordé son impact sur la textualisation. Cet article est le résultat d'une étude visant à examiner les contributions de le feedback dialogique virtuel à l'écriture du genre discursif « thèse », dans une proposition éducative de deuxième et troisième cycle dans le domaine des sciences humaines et sociales. L'étude a été orienté vers la révision par les étudiants eux-mêmes de leurs chapitres de thèse. Une étude de cas multiple est réalisée avec huit étudiants inscrits à ces programmes à partir de plusieurs sources de données (à savoir, questionnaires, enregistrements de le feedback et des changements entre la version initiale et la version finale du chapitre écrit, et entretiens approfondis). Les résultats indiquent deux contributions à la textualisation de le feedback dialogique virtuel basé sur la thèse : l'analyse et l'édition de leur propre texte, et des aspects émotionnels impliqués dans son élaboration. Ces résultats fournissent des informations pour promouvoir la prise de décisions dans la planification et la gestion des propositions d'enseignement orientées vers la production de thèses dans le deuxième et troisième cycles.

Mots clés : étayage en ligne, émotions et écriture, écriture académique, genres discursifs, feedback dialogique, thèse de doctorat

RESUMO

O feedback de especialistas e colegas representa uma estratégia fundamental para a redação de teses. No entanto, os estudos sobre feedback dialógico em nível de pós-graduação são incipientes e não abordam seu impacto na textualização. Este artigo baseia-se em um estudo que tem se proposto a investigar as contribuições e os desafios do feedback dialógico virtual baseado no gênero discursivo "tese", em um programa de pós-graduação na área de ciências sociais e humanas. O estudo tem se orientado para a revisão pelos próprios participantes de seus capítulos de tese em um estudo de caso múltiplo com oito alunos desse programa, a partir de diferentes fontes (a saber, questionários, registros de feedback e de mudanças entre as versões inicial e final dos capítulos trabalhados, e entrevistas em profundidade). Neste artigo, apresentamos duas categorias associadas às contribuições para a textualização do feedback dialógico virtual com base na tese: a análise e a edição da escrita em si e os aspectos emocionais que favoreceriam a produção textual, em especial, a reciprocidade no comprometimento, a responsabilidade com o trabalho de revisão e a empatia. Esses resultados fornecem informações para promover a tomada de decisões na organização e no gerenciamento de propostas de ensino orientadas para a produção de teses em nível de pós-graduação.

Palavras chave: andaimes on-line, emoções e redação, redação acadêmica, gêneros discursivos, feedback dialógico, tese de pós-graduação

Este artículo se redactó en el marco de un proyecto más amplio: PICT 2020 1432 "Prácticas dialógicas de enseñanza virtual en procesos de escritura en investigación" (1.06-04-2022/ 06-06-2025), que se encuentra dirigido por Guadalupe Alvarez y financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (Argentina).

Introducción

Los programas de posgrado presentan a nivel mundial niveles de finalización muy bajos (*e. g.*, Castelló *et al.*, 2017; Wainerman y Matovich, 2016; Wollast *et al.*, 2018). En Argentina, donde se enmarca el presente estudio, un relevamiento de programas doctorales de universidades de gestión pública y privada de la capital y el Área Metropolitana de Buenos Aires mostró tasas de graduación de 45 a 100 %, con la mayoría por encima del 70 %, en los programas de ciencias duras, y de 9 a 57 %, con la mayoría por debajo del 44 %, en las ciencias blandas (Wainerman, 2017, p. 12). Esta falta de culminación en las ciencias blandas se asocia, entre otros factores, con la escritura (Giraldo-Giraldo, 2020; Ramírez Armenta *et al.*, 2020), lo que a su vez se vincula con la falta de conocimientos sobre los géneros discursivos que comunican investigaciones (Castelló, 2020; 2022), los sentimientos de soledad asociados al proceso (Bertolini, 2019; Wilson y Cutri, 2019) o las dificultades para la gestión del tiempo (Ochoa Sierra, 2011).

Diferentes iniciativas se han llevado a cabo con el objeto de acompañar la escritura de estos textos: desde el trabajo de supervisores o directores (*e. g.*, Fernández Fastuca, 2019, 2021; Peng, 2018; Proestakis-Maturana y Terrazas-Núñez, 2017) hasta seminarios y talleres (*e. g.* Afful, 2017; Alvarez y Difabio, 2019; Difabio y Alvarez, 2020; Dressler *et al.*, 2019), o grupos de escritura (*e. g.*, Aitchison, 2020; Beasy *et al.*, 2020; Brooks-Gillies *et al.*, 2020; Colombo *et al.*, 2022). De acuerdo con estos estudios, la interacción y la revisión por expertos y pares representan estrategias fundamentales para la elaboración y la finalización de las tesis. Incluso se ha puesto de manifiesto la necesidad de que la educación en el posgrado pase de aproximaciones monológicas a iniciativas dialógicas que favorezcan la retroalimentación y las relaciones más horizontales (Boud y Molloy, 2013; Inouye y McAlpine, 2019).

En línea con ello, registramos diversos estudios en torno a la retroalimentación escrita en el posgrado,

en los cuales se reconocen conceptualizaciones sobre aquella noción (*e. g.*, Bosio, 2018; González de la Torre y Jiménez Mora, 2021; Padilla, 2019) y sobre tipologías de comentarios (*e. g.*, Alvarez y Difabio, 2019; Arias y Gómez, 2019; Torres-Frías *et al.*, 2018), así como un especial interés por el punto de vista de los tesisistas acerca de esta práctica (*e. g.* Colombo *et al.*, 2020; Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo, 2015). Si bien algunos de estos trabajos enuncian que la retroalimentación genera transformaciones en los escritos, muy pocos analizan estos cambios de un modo bien concreto (Bosio, 2018; Valente, 2016). Por otra parte, el estudio de la retroalimentación dialógica en el nivel de posgrado es muy incipiente (Enita y Sumardi, 2023; Sun y Trent, 2022) y no se ha ocupado específicamente de la incidencia en la textualización.

Para completar y profundizar en este tema, propusimos explorar los aportes y los desafíos de la retroalimentación dialógica virtual basada en el género discursivo "tesis", en una propuesta educativa de posgrado en ciencias sociales y humanas orientada a la revisión de capítulos escritos por los propios participantes. Para ello, realizamos un estudio de casos múltiples, centrado en ocho estudiantes que participaron de esa propuesta de enseñanza dialógica, con un desarrollo básicamente asincrónico, en la cual revisaron sus capítulos poniendo en juego retroalimentaciones propias junto con las de un par, las docentes del taller y los directores de tesis. El análisis permitió identificar diversas categorías relativas a aportes y desafíos de la retroalimentación dialógica virtual basada en dicho género discursivo.

En el presente artículo presentamos, inicialmente, el enfoque teórico de la investigación; a continuación, los aspectos metodológicos, teniendo en cuenta el contexto del estudio, el tipo de diseño, los participantes y los procedimientos de relevamiento y análisis de los datos; con posterioridad, los resultados, con foco en dos categorías asociadas con aportes que la retroalimentación brindaría a la producción textual de los estudiantes de posgrado; y, finalmente, las conclusiones del trabajo.

Marco teórico

Partimos de enfoques socioculturales (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1988), en especial, de una perspectiva dialógica de los procesos educativos (Dysthe *et al.*, 2013; Wegerif, 2013, 2020), desde la cual el diálogo es una forma de interacción que implica situaciones de encuentro entre diferentes voces: la propia, las de otras personas específicas (p. ej., pares o directores), las provenientes del campo científico, entre otras. En el diálogo se establece una relación de intercambio, en el que cada interlocutor ofrece su visión, pero también recibe perspectivas alternativas, dejando que la propia experiencia se transforme a partir de la de otros (Wegerif, 2020).

Siguiendo este marco, en este estudio, la retroalimentación representa el “corazón de la experiencia de aprendizaje” (Kumar y Stracke, 2007, p. 462) en el posgrado y se la concibe (y promueve pedagógicamente) como retroalimentación dialógica virtual basada en géneros discursivos, entre ellos, la tesis.

Retroalimentación dialógica virtual

La *retroalimentación* es una “práctica de revisión” (Padilla y López, 2018, p. 338) mediante la cual un experto (director, supervisor, docente o especialista) o un par ofrece, en relación con un texto, diversos comentarios (orales o escritos) que permiten, entre otras contribuciones, identificar dificultades, monitorear avances y proporcionar información que ayuda a mejorar la producción (Arancibia Gutiérrez *et al.*, 2019). De esta manera, se introduce paulatinamente a los tesisistas en las tradiciones propias de la escritura en el posgrado (Basturkmen *et al.*, 2014).

Desde este punto de vista, nos focalizamos en comentarios escritos entendidos como recurso “para proporcionar sugerencias a los escritos académicos” (Tapia-Ladino, 2014, p. 265) y distinguimos entre la retroalimentación en texto (más local) y la retroalimentación global (Kumar y Stracke, 2007). La primera comprende los comentarios,

sobre todo en los márgenes, que representan pensamientos espontáneos que establecen un diálogo con el autor, mientras que la segunda es una devolución más general, un mensaje que sintetiza apreciaciones sobre el texto y sus partes.

Por otro lado, la retroalimentación puede involucrar “intervenciones encadenadas” (Alvarez y Difabio, 2019), es decir, comentarios sucesivos e interconectados de diferentes participantes en torno a un mismo aspecto. Así, la *retroalimentación dialógica*, como plantea Carless (2013; 2022), consiste en “intercambios interactivos en los cuales se comparten interpretaciones, se negocian significados y se clarifican expectativas” (2013, p. 90; nuestra traducción).

En función del “triángulo del *feedback*” de Yang y Carless (2013), para que la retroalimentación dialógica sea efectiva debe combinar tres dimensiones: cognitiva, socioafectiva y estructural. El plano cognitivo se refiere al *contenido* o conocimiento que se ofrece en el proceso dialógico (por ejemplo, aspectos por atender en la revisión, discusión de un concepto, principio o procedimiento), esto es, componentes medulares de una disciplina y, específicamente, del texto en análisis. La dimensión socioafectiva supone la *negociación interpersonal* de las relaciones y el compromiso sostenido de los participantes con el proceso, en un clima de apoyo y cuidado del otro —una “alianza educativa”—. Telio *et al.* (2015), desde la psicoterapia, aplican este constructo a la calidad de las relaciones en la retroalimentación, sobre todo en las instancias en que las “críticas francas” resultan “más penetrantes y útiles” (Yang y Carless, 2013, p. 290). Por su parte, la estructural alude a la *organización y gestión* de los momentos, la secuencia y los modos de retroalimentación (por ejemplo, oportunidades privilegiadas para el diálogo), aliados a los recursos para desarrollarla y promoverla.

Acerca de esto último, los dispositivos (*e. g.*, portátil, celulares) y las aplicaciones digitales (*e. g.* documentos compartidos en Google Drive), por sus interfaces y funcionalidades, contribuyen a la

conformación de espacios de trabajo e intercambio adecuados para la práctica descripta, “espacios dialógicos” según la denominación de Wegerif (2013). Se generaría, en este sentido, un círculo hermenéutico (Davioli *et al.*, 2009) entre educación y tecnología, en tanto los recursos digitales pueden interactuar con las necesidades pedagógicas propias de un tipo de retroalimentación dialógica virtual basada en géneros discursivos.

Retroalimentación basada en el género discursivo “tesis”

Los comentarios escritos, entre otros aportes, “juegan un rol preponderante en el proceso de aprendizaje y apropiación de los géneros discursivos académicos” (Tapia-Ladino, 2014, p. 265). En este sentido, es importante destacar, siguiendo a Ciapuscio *et al.* (2010), que los textos concretos, incluidos los orientados a la comunicación de investigaciones (por ejemplo, la tesis de posgrado), se pueden adscribir a una categoría o género de textos, en tanto presentan atributos similares en relación con dimensiones constitutivas: funcionalidad, situacionalidad, contenido semántico y organización, y forma lingüística.

La *funcionalidad* da cuenta de tipos de metas comunicativas sociales que los textos contribuyen a cumplir. Al respecto, como indica Borsinger de Montemayor (2005), los tesisistas, además de informar sobre aportes propios y ajenos en un área disciplinar, argumentan y persuaden al lector acerca de que la investigación llevada a cabo no solo es inédita, sino también relevante.

En relación con la *situacionalidad*, se asume que, en los procesos de socialización, las personas van reconociendo en qué situaciones poner en juego determinados textos, teniendo en cuenta, entre otros aspectos, lugar, tiempo, ámbito comunicativo e institucional. Así, la *tesis* se reconoce como el informe final escrito de una investigación original, con cuya defensa se culmina una carrera universitaria en el nivel de grado o de posgrado (Borsinger de Montemayor, 2005, p. 268).

El *contenido semántico* y la *estructura* remiten a la información sobre la investigación comunicada en el texto y a su modo de distribución. En la tesis, según Borsinger de Montemayor (2005, p. 271), además de los elementos paratextuales característicos (portada, por ejemplo), se presenta una introducción y los lineamientos teóricos y metodológicos, el análisis de los datos, los resultados obtenidos y su discusión, y unas conclusiones. A su vez, en cada capítulo, la organización del contenido se puede pensar como una secuencia de movimientos y pasos (Swales, 1990).

El término “movimiento” o “movida” se aplica a la unidad discursiva que desempeña una función comunicativa coherente; marca los cambios en intencionalidad y, por lo tanto, el traslado de un tema a otro. Cada movimiento se concreta por medio de “pasos”, algunos de carácter obligatorio y otros optativos. Los pasos refieren a los medios retóricos para la realización de los movimientos, ya sea uno solo o por la combinación de varios.

La *forma lingüística* atiende, entre otros, a los siguientes parámetros: los esquemas de formulación específicos del género, las particularidades estilísticas, los aspectos gramaticales y léxicos. En las tesis, para dar cuenta de los contenidos esperados, se utilizan de manera estratégica recursos y procedimientos lingüísticos (*e. g.*, citas) (Borsinger de Montemayor, 2005, p. 276).

De acuerdo con lo anterior, los comentarios escritos apuntan, entre otras dimensiones, a alguno o varios de estos niveles, que, como explican Ciapuscio *et al.* (2010), se han utilizado para el análisis de textos y también para su enseñanza.

Método

Implementamos un estudio de caso múltiple (Creswell, 2013), que ha permitido partir de un fenómeno (la retroalimentación dialógica virtual basada en el género discursivo “tesis”), explorar cada caso en relación con esta cuestión y establecer finalmente similitudes y diferencias entre los

casos, a fin de profundizar en el problema del estudio. A continuación, se detallan el contexto del estudio y los participantes, así como los procedimientos de relevamiento y de análisis de los datos.

Contexto del estudio

Trabajamos con dos ediciones (2019 y 2021) de un seminario virtual de 90 horas, distribuidas en seis semanas, que se viene implementado desde 2017 en el posgrado de una universidad argentina. De las ediciones indicadas, participaron cinco y siete estudiantes de doctorado o maestría en ciencias sociales y humanas, y dos de las autoras del artículo como docentes.

Se trata de un seminario que ofrece la universidad sin adscribirlo a un programa específico. En este seminario, se pueden inscribir estudiantes de diferentes universidades, e incluso, en ocasiones, los participantes provienen de diferentes países latinoamericanos. Como requisito para la inscripción,

en este curso se solicita que los participantes propongan un capítulo avanzado de la propia tesis. Así, se busca que cada estudiante revise un capítulo propio y otro de un par, para lo cual se agrupa a los participantes en parejas, considerando afinidades temáticas o disciplinares, y se plantea una metodología de taller utilizando la plataforma Moodle institucional, junto con documentos compartidos en Google Drive para compartir y comentar los capítulos, y materiales audiovisuales y textuales sobre el género discursivo “tesis” y el proceso de retroalimentación. El trabajo en estas ediciones se desarrolló en forma asincrónica, como se describe en la Tabla 1.

Participantes

Se conformó una muestra de participantes voluntarios o autoseleccionados (Hernández Sampieri *et al.*, 2014), en tanto se trabajó con todos los estudiantes de las dos ediciones de la propuesta que aceptaron la invitación de participar del estudio:

Tabla 1 Dinámica del trabajo virtual asincrónico durante el seminario

Semana y acción fundamental	Actividades
1 Diagnóstico y familiarización conceptual	Los estudiantes completan instrumentos de diagnóstico e intervienen en dos foros: uno para presentarse y describir la investigación y los avances de la tesis; el otro para reflexionar sobre la experiencia en retroalimentaciones. También acceden a diferentes recursos (bibliografía y materiales audiovisuales del curso) que presentan enfoques sobre escritura académica, la tesis como género discursivo y la retroalimentación escrita
2-4 Trabajo de revisión	Las docentes agrupan a los tesisistas en parejas y proponen la revisión del capítulo propio y del par en dos instancias: 1) en documentos compartidos de Google Drive añadir retroalimentaciones en el texto y 2) en foros (uno por cursante), elaborar retroalimentaciones más globales. En ambos casos, se promueve la interacción entre los participantes. En las tres semanas trabajan sobre las referidas instancias, pero con distintos niveles (Ciapuscio <i>et al.</i> , 2010): en la semana 2, sobre la funcionalidad y la situacionalidad; en la 3, sobre el contenido y su estructura; y en la 4, sobre la forma lingüística. En cada semana, se comparten materiales relevantes para comprender el nivel por revisar
5 Edición del capítulo	Los estudiantes envían los capítulos con los comentarios recibidos por los pares a los directores o a especialistas de su campo disciplinar, y les piden que comenten el texto
6 Retroalimentación final	Los estudiantes editan el propio capítulo a partir de los comentarios recibidos. Durante este proceso, realizan consultas a las docentes. Posteriormente, entregan una última versión y completan un cuestionario de evaluación final. Como cierre, las docentes comparten una devolución final relativa tanto a los instrumentos resueltos como al capítulo

cuatro de la edición 2019 y cuatro de 2021. Ellas eran mujeres de menos de 40 años de tres universidades argentinas, de las cuales con frecuencia se inscriben estudiantes para el curso (2 de la Universidad del Aconcagua, 2 de la Universidad de Buenos Aires y 4 de la Universidad Nacional de Cuyo). Todas dieron su consentimiento informado de manera virtual. A fin de resguardar la identidad, en este artículo cambiamos sus nombres.

Recolección de datos

En relación con las ocho estudiantes, se contó con información de diferentes fuentes, relevadas a través de instrumentos y técnicas diversas. Inicialmente, obtuvimos información de las respuestas de las participantes a un cuestionario electrónico, previamente revisado por especialistas en el tema, que comprendió seis secciones: la primera se centró en información personal y demográfica; la segunda y la tercera, en la carrera de posgrado y los proyectos de investigación de los que habían participado las estudiantes; la cuarta, en experiencias de escritura en la carrera de grado (por ej., “¿Considerás que el cursado de tu carrera de posgrado ha colaborado para que mejores la escritura? Justificá tu respuesta (por qué, de qué modo...)”; la quinta, en la experiencia laboral y la escritura (por ej., “En tu práctica laboral, ¿escribís ponencias? (siempre, a veces, nunca)”; la sexta, en la escritura de la tesis.

En relación con la última sección, cabe destacar que se consultó acerca del grado de avance de la tesis y de la escritura de este tipo de texto (por ej., “¿Qué particularidades considerás que tiene el proceso de escritura de la tesis respecto de los procesos de producción escrita de otros tipos de textos académicos y científicos?”), y de los modos de llevar a cabo la planificación de la escritura (por ej., “¿Cómo organizaste/pensás organizar la planificación de la tesis?”), la textualización (por ej., “¿Cómo organizaste/pensás organizar la escritura en sí de la tesis? Es importante, considerar detalles sobre los lugares, los tiempos y las formas de

escritura”) y la revisión y edición (por ej., “¿Cómo organizaste/pensás organizar la revisión de lo escrito?”).

Asimismo, contamos con datos provenientes de un cuestionario final, también revisado por especialistas, que se diseñó para conocer las valoraciones de los participantes sobre la iniciativa. Este cuestionario exploró la experiencia de brindar y recibir retroalimentación en el seminario (por ej. “¿Considerás que la retroalimentación recibida en el foro para el intercambio de los capítulos contribuyó en tu proceso de tesis? ¿Por qué sí o por qué no?”) y otras circunstancias vivenciadas (por ej., “la Clínica, ¿estimuló tu reflexión sobre la producción conceptual y lingüística de tu tesis?”), así como sobre su percepción como escritor después de la iniciativa (por ej., “A propósito de la experiencia en la Clínica, ¿has crecido como escritor/a? Si tu respuesta es afirmativa, ¿cuál es el aprendizaje más importante en su contribución a tu proceso de tesis?”).

También realizamos entrevistas en profundidad, con preguntas abiertas acerca de los principales aportes y desafíos de la iniciativa (por ej., “¿Qué fue lo mejor de la Clínica? ¿Qué fue lo más desafiante?”), la experiencia de dar y recibir retroalimentación (por ej., “¿Qué te ha parecido recibir comentarios de pares/personas que trabajan en otras disciplinas?”), la naturaleza virtual de la iniciativa (por ej., “¿Qué te pareció que la propuesta de la Clínica se realice de manera completamente virtual?”). Estas entrevistas, de alrededor de 45 minutos, implementadas de modo diferido (a más de un mes de la finalización del taller), fueron transcritas manualmente por las investigadoras.

Estos tres instrumentos permitieron acceder a la dimensión subjetiva y reflexiva del problema de investigación mediante el conocimiento profundo de la perspectiva de los actores fundamentales. En particular, pudimos explorar los significados, las descripciones, las explicaciones y las evaluaciones con las cuales las participantes refieren a su experiencia en la iniciativa.

Además, contamos con archivos de todas las retroalimentaciones en el texto y globales recibidas y brindadas por cada estudiante en documentos compartidos y foros, respectivamente, así como con las versiones iniciales y finales de los capítulos.

Análisis de los datos

Para comenzar, las tres investigadoras codificamos manualmente y de manera inductiva la información de las diferentes fuentes. Así, a partir de los datos, han emergido temas que, si era pertinente, hemos puesto en relación con conceptos derivados de bibliografía especializada. De esta manera, siguiendo las pautas de un abordaje paralelo e independiente, cada investigadora obtuvo una codificación descriptiva (Saldaña, 2013).

Con el objeto de generar una codificación única, en la etapa final comparamos las categorizaciones de las diferentes autoras: la primera autora de este artículo efectuó la comparación completa, señalando diferencias y similitudes, lo cual fue revisado —a la manera de una validación inter-jueces— por la segunda y tercera autora. Finalmente, las tres autoras deliberamos sobre aspectos en desacuerdo y construimos una categorización única.

Resultados

A partir del análisis, identificamos diversas categorías relativas a los aportes y los desafíos de la retroalimentación dialógica virtual basada en el género discursivo “tesis”. En este artículo, damos cuenta de dos, vinculadas, fundamentalmente, con los aportes para la producción de la tesis: 1) análisis y edición del propio escrito, y 2) aspectos emocionales en dicha producción.

Durante la exposición, presentamos ejemplos extraídos y reproducidos textualmente de las diferentes fuentes detalladas más arriba (por ejemplo, entrevistas o cuestionarios), indicando entre paréntesis la fuente, la tesista relativa a esa fuente y la edición del seminario correspondiente. Así, la expresión “Cuestionario inicial de Telma, 2021” indica que se extrajo un fragmento del

cuestionario inicial de Telma, estudiante en 2021. Cuando fue necesario, usamos breves aclaraciones entre corchetes para clarificar el sentido de algún ejemplo y también tres puntos entre corchetes ([...]) para indicar extracciones de fragmentos antes o después del texto citado. En los ejemplos, explicitamos el rol al lado del nombre solo en caso de docentes; así, si se presenta un nombre sin rol, se trata de un estudiante.

Análisis y edición de la propia tesis

La exploración de los datos ha mostrado que la retroalimentación virtual, particularmente en las ocasiones en que se genera interactividad entre los participantes, promueve la profundización del análisis de los escritos según un nivel específico, y también la articulación de diferentes niveles en la indagación textual, en ambos casos dando lugar a transformaciones en las versiones del escrito. Además, este tipo de trabajo promueve nuevos puntos de vista sobre la investigación y su textualización. A continuación abordamos cada uno de estos tres aspectos.

Profundización en un nivel de análisis

Varios estudios han analizado retroalimentaciones efectuadas a capítulos de tesis u otros tipos de producciones del posgrado, teniendo en cuenta niveles del texto o aspectos temáticos de comentarios que buscan la mejora de las producciones (Alvarez y Difabio, 2018; Mirador, 2014; Ochoa Sierra y Moreno Mosquera, 2019; Valente, 2016; Yu, 2021; Zhang *et al.*, 2020). Sin embargo, no se ha mostrado en qué medida la retroalimentación, sobre todo cuando se verifica interactividad, permite profundizar los análisis en torno a un mismo nivel o aspecto.

En nuestro estudio, en cambio, fragmentos de diferentes fuentes ponen en evidencia la posibilidad del tipo de retroalimentación planteada para ahondar en un nivel (o dimensión constitutiva del género discursivo tesis) puntual durante la exploración del texto. Observemos, en este sentido, una selección del foro correspondiente al capítulo de

Patricia, en la cual se reconoce la indagación en torno al nivel del contenido y su organización:

[...] sugiero dividir el capítulo en dos grandes secciones: una centrada en la relación entre las TIC [tecnologías de la información y la comunicación] y los procesos de enseñanza y aprendizaje en general (no específicamente focalizados en una disciplina); otra orientada a la enseñanza del inglés, incluyendo el tema de las TIC en este campo disciplinar. Reorganizaría el contenido del capítulo en función de estos dos grandes ejes (Intervención de docente Graciela, 1 de septiembre, Foro de Patricia, 2019).

Organizar el texto de esa manera brindaría mayor claridad a la redacción y distribución de contenidos (Intervención de Patricia, 5 de septiembre, Foro de Patricia, 2019).

El comentario más general que puedo hacer sobre la macroestructura de tu capítulo es que me parece que se ha dado mucha importancia a la sección “desarrollo” y han quedado limitadas las secciones “introducción” y “conclusiones”. En el cuerpo del texto vas a ver los comentarios puntuales. La sugerencia es plantear una introducción (presentar el tema, exponer la conexión con el problema a investigar y anticipar el contenido del capítulo) antes de *largar* con el marco teórico. En este caso podés usar un párrafo de enumeración o de secuencia (Serafini, 1992).

Asimismo, en cuanto a la sección “desarrollo”, siento que las voces de los autores citados están muy presentes y por momentos me falta escuchar la tuya. Creo que algún comentario te mencioné en el módulo anterior, y ahora revisando los “movimientos” de la sección “desarrollo”, entiendo que es la “consideración crítica”. Quizás sea bueno agregar una breve sección al final del punto teórico revisado y plantear esta consideración a fin de que te presente como más protagonista de tu texto (Intervención de Carla, 6 de septiembre, Foro de Patricia, 2019).

[...] destaco, como también señala Carla, la necesidad de incluir una introducción consignando los pasos que se sugieren en el documento de cátedra:

- Presentar de manera sucinta el tema específico por desarrollar en el capítulo
- Exponer brevemente su conexión con la problemática general de la tesis
- Explicitar el orden de los núcleos temáticos que tratará el capítulo

Además, se debe elaborar una conclusión, para lo cual, como bien destaca Carla, se tendrían que considerar al menos los siguientes pasos:

- Exponer sintéticamente los temas desarrollados en el capítulo
- Mencionar y valorar los principales aportes

También se pueden incluir algunas consideraciones personales de cierre y la conexión del capítulo con los siguientes (Intervención de Docente Graciela, 7 de septiembre, Foro de Patricia, 2019).

Este ejemplo muestra cómo los comentarios interconectados de los pares permiten adentrarse en el tipo de información y el orden para su exposición. Los comentarios de la docente y del par acerca de la organización del capítulo pasan de observaciones generales sobre la estructura global del escrito teniendo en cuenta los temas centrales, a indicaciones más específicas acerca del modo de concretizar la reestructuración sugerida a partir de movimientos y pasos.

Al comparar la versión inicial del índice con la entregada tras el proceso de edición, se perciben cambios realizados en función de dichas recomendaciones. A modo de ejemplo, en la Tabla 2 incluimos el título y algunos subtítulos de primer nivel del capítulo inicialmente enviado por Patricia, así como de los dos capítulos que derivaron de ese primer escrito.

Tabla 2 Versión inicial y final (revisada) del índice de Patricia, 2019

Versión inicial del índice	Versión final revisada
MARCO TEÓRICO	Capítulo I: Las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en general
1. Las TIC en Educación.	1.1 Introducción
2. El uso de TIC en el aula.	1.2 Alfabetización en la era digital
3. Aprendizaje móvil	[...]
4. Enseñanza y Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera (ILE)	1.7 Conclusión
5. La comprensión lectora en una lengua extranjera	Capítulo II: Las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés como lengua extranjera
	2.1 Introducción
	2.2 Enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera
	[...]
	2.7 Conclusión

El contraste entre las dos versiones del índice muestra que el contenido del capítulo del marco teórico se distribuyó, tal como sugería la docente, en dos, teniendo en cuenta los temas básicos. A su vez, según las recomendaciones recibidas, en cada capítulo se incluyó un apartado introductorio y otro conclusivo, junto con varios relativos al desarrollo.

Articulación entre dimensiones de análisis

En relación con iniciativas pedagógicas que se basan en distintos niveles o dimensiones constitutivas del género discursivo para orientar la comprensión y la producción de textos académicos (p. ej., función y forma lingüística), Ciapuscio *et al.* (2010) destacan que “en la solución de tareas y problemas específicos del procesamiento, los productores e intérpretes de textos especializados deben recurrir a informaciones de las distintas dimensiones textuales” (p. 323). Las autoras ejemplifican esta idea con textos de divulgación científica producidos por los propios estudiantes. En los talleres efectuados a partir de la discusión en clases presenciales, teniendo en cuenta diversos niveles de análisis lingüístico y textual, los textos fueron mejorados por los estudiantes, quienes lograron nuevas versiones con más clara articulación entre niveles. Sin embargo, en dicho estudio no muestran discusiones concretas en las cuales se advierta cómo las interacciones entre participantes incidieron en los cambios.

Nuestros hallazgos, entonces, permiten completar los planteos anteriores, en tanto muestran que, cuando los pares y docentes interactúan de manera virtual en torno a los capítulos, en ocasiones, articulan información de diferentes dimensiones (por ejemplo, funcional y de contenido) en la búsqueda de coherencia entre ellas. Observemos, en este sentido, la interacción generada en torno al marco teórico de la tesis de Norma, que aborda la influencia de la información semántica en el análisis y la comprensión de oraciones.

Miremos, para comenzar, el primer subapartado temático del capítulo del marco teórico:

1.1. Algunos debates sobre la facultad del lenguaje

El lenguaje es una habilidad cognitiva y, como tal, su comportamiento se encuadra dentro del marco general del comportamiento de la cognición. Ahora bien, ¿cuál es dicho marco general? ¿Qué características le otorgamos a la cognición humana? ¿Qué lugar ocupa el lenguaje? ¿Cómo concebimos su arquitectura? ¿Qué restricciones e interacciones deberá considerar entonces un modelo de procesamiento del lenguaje?

A continuación presentaremos algunos debates clásicos en las ciencias cognitivas y su vínculo con el lenguaje: procesamiento serial vs. en paralelo, autonomía vs. interacción, flujo informativo abajo-arriba vs. arriba-abajo, universalidad vs. Variabilidad (Documento compartido de Norma, 2021).

En relación con el último párrafo, la docente incorpora un comentario y Norma replica como se muestra a continuación.

FUNCIONALIDAD. Me pregunto si en función del hilo argumental no sería necesario anticipar cuál es la relevancia de comprender o sistematizar estas discusiones en función de tu propio problema de investigación (Comentario de docente Graciela, 21 de agosto de 2021).

Gracias, Graciela, creo que sería buena idea y que permitiría darle más tono de efectivamente una introducción (Comentario de Norma, 23 de agosto, Documento compartido de Norma, 2021).

Examinemos, asimismo, aportes incluidos en el foro relativo al mismo capítulo:

[...] los contenidos de tu capítulo relativos a la dimensión teórica dan cuenta de una revisión tanto clásica como de referencias actualizadas en el campo. Como hemos venido charlando en los comentarios, lo que se debería hacer más explícito en este punto es el aporte que esos antecedentes tienen con tu pregunta de investigación general y con el objetivo de ese capítulo específicamente. [...] (Intervención de Lorena, 26 de agosto, Foro del capítulo de Norma, 2021).

[Sugiero] Clarificar por qué se incluyen los contenidos en los capítulos teóricos (antecedentes y marco teórico), cuál es su relevancia en función del problema y los objetivos de la investigación. De lo contrario, el capítulo se presenta más como un buen resumen de teorías lingüísticas que como un marco de referencia

conceptual de tesis (exagero la imagen para hacer visible el problema) (Intervención de docente Graciela, 31 de agosto, Foro del capítulo de Norma, 2021).

En relación con los comentarios brindados en el documento compartido y en el foro, la versión revisada y entregada presenta el siguiente añadido tras el último párrafo del fragmento citado más arriba:

Estas discusiones clásicas sobre las características de la cognición humana se vuelven relevantes para el estudio del procesamiento del lenguaje en el nivel oracional ya que cada propuesta deberá posicionarse frente a estos debates y adscribir a un modelo cognitivo en particular que habilite los mecanismos y procesos que postulan (Capítulo revisado de Norma, 2021).

Tanto el comentario de la docente como los aportes en el foro recomiendan establecer mayor coherencia entre el contenido y la funcionalidad, haciendo hincapié en la necesidad de justificar la importancia de los conceptos expuestos en función de la propia investigación. El añadido realizado por Norma representa un ejemplo concreto en el cual se atiende a esta sugerencia.

Nuevos puntos de vista sobre la investigación y la textualización

Desde un enfoque dialógico de la actividad, como adelantamos, se promueven diálogos entre diversas voces (Wegerif, 2013, 2020), que en contextos pedagógicos de posgrado refieren tanto a las de otras personas específicas (director, par) como a las del campo científico. A partir de estos diálogos se espera encontrar diferentes puntos de vista que incluso puedan transformar la propia perspectiva (Wegerif, 2020).

El análisis de datos provenientes de fuentes diversas indicaría que el trabajo en el taller ha generado justamente la posibilidad de reconocer diferentes modos de encarar la investigación y la textualización de la tesis. Estos modos alternativos a veces se presentan en los testimonios simplemente como *otras miradas* y, en ocasiones, estos puntos de vista se asocian con campos disciplinares alternativos:

[la retroalimentación] me ayudó a mejorar el capítulo, a pensarlo de otras maneras, a cambiarle la estructura

y sumarle contenido (Cuestionario final de Nina, 2019).

Mi compañera pedagógica me aportó otra mirada (desde otra área), me hizo cuestionar algunos conceptos. Eso sin duda me planteó retos para clarificar mejor, me hizo buscar más elementos que completaran esa mirada (Cuestionario final de Luna, 2021).

[...] a mí me parece que es importantísimo [el trabajo de retroalimentación]. Porque uno tampoco sabe quiénes van a ser sus evaluadores de tesis, en mi caso como este asunto es interdisciplinario podría ser alguien del área de comunicación o del área de ciencias sociales, también de lingüística. Como tratar de ver una mirada mundial [...] (Entrevista de Lorena, 2021).

[...] me pareció que estuvo muy buena la dinámica de que sumaran comentarios otra persona, un par, otra persona que también fuera tesista y también que sumaran comentarios ustedes y la directora. Creo que todos los comentarios me enriquecieron un montón y también lo que está bueno es ver un poco qué sucede con otros tesistas de otras disciplinas y ver cómo hay otras lógicas distintas que funcionan distinto (Entrevista de Norma, 2021).

En definitiva, las tesistas han evaluado muy positivamente la multiplicidad de puntos de vista (del docente experto en escritura, del experto disciplinar, del revisor desde otra disciplina) y la posibilidad de modificar la propia mirada sobre la investigación y la textualización, trabajo habilitado por la retroalimentación dialógica en el seminario.

Aspectos emocionales involucrados en la producción de la tesis

La bibliografía especializada ha mostrado que los modos de comunicación en las disciplinas involucran no solamente habilidades técnicas, sino también sentimientos y emociones generados por los desafíos y las frustraciones asociados al proceso de escritura (Wilson y Cutri, 2019). Así, el sentimiento de soledad se presenta como un problema en relación con la elaboración de los trabajos finales de posgrado (Wilson y Cutri, 2019), y la interrelación con expertos y pares aparece como

una estrategia que permite superar, al menos parcialmente, esta dificultad (Colombo *et al.*, 2020). El presente análisis enriquece ese panorama, a partir de aportar evidencia acerca de aspectos emocionales específicos que alivian el sentimiento de soledad y facilitan la escritura de la tesis: la responsabilidad y el compromiso mutuos, y la empatía.

De acuerdo con datos provenientes de diferentes fuentes, las tesisistas reconocen que el trabajo compartido con colegas en torno al propio capítulo genera reciprocidad en términos de la responsabilidad y el compromiso con el trabajo de revisión, lo cual redundando positivamente en el aprendizaje sobre escritura y en la textualización concreta.

En cuanto a la valoración positiva de la labor colectiva en relación con la tesis, registramos diferentes evidencias, como las expresiones de Patricia tanto en el foro del capítulo de Carla como en su entrevista:

Carla, espero que mis aportes te sean de ayuda y a seguir aprendiendo juntas en este camino de trabajo “a la par” (Intervención de Patricia, 15 de septiembre, Foro de Carla, 2019).

[respecto del trabajo de retroalimentación en la Clínica] siento que es un compromiso con lo que los demás hacen conmigo y con lo que hacen con mi texto y lo que yo voy a aportarles a ellos. Como es recíproco, hay que comprometerse realmente (Entrevista de Patricia, 2019).

También Carla, en su cuestionario de evaluación final, se refiere a cuestiones similares:

Si bien el foco era la escritura, la tarea de la escritura, leer el trabajo del compañero y revisarlo, leer el trabajo de uno y revisarlo, me pareció muy buena la posibilidad de interactuar con otros porque suele ser una tarea muy solitaria (Cuestionario final de Carla, 2019).

En el mismo sentido, presentamos una intervención que Dora realiza en su oficina a raíz de los comentarios del par y también sus reflexiones en la entrevista.

Son muy valiosas para mí tus palabras en este proceso de escritura, tanto como para dar seguridad en los aspectos positivos como así también en aquello por pulir. Todas tus apreciaciones son de gran ayuda.

A seguir aprendiendo juntas en este camino de trabajo “a la par” (Intervención de Dora, 29 de agosto, Foro de Dora, 2019)

Se las recomendé [al taller] por esto: sentirte acompañada al momento de escribir y el hecho de tener como una responsabilidad con tu compañero de trabajo te invita a trabajar y no quedarte, que eso me pareció interesante. [...]

Fundamentalmente pensar que es una ayuda para el otro y escribirlo desde ese lado, desde una sugerencia. No esto de imposición tipo orden. Y no es una corrección sobre el capítulo de otro, sobre el trabajo de otro, sino que vos le estás dando tu punto de vista como lector para que el otro mejore su trabajo. Y lo mejore desde ese lado (Entrevista de Dora, 2019).

Asimismo, la retroalimentación, particularmente en los casos de interacción, pone en evidencia el desarrollo de empatía entre los participantes, es decir, capacidades para identificarse con alguien y compartir los sentimientos, lo que también se asocia con avances en el proceso de escritura. Esto se hace evidente en el intercambio desarrollado en un documento compartido que se muestra en la Tabla 3.

Asimismo, la empatía se vuelve tema en la entrevista de Dora:

Y pensar también que los comentarios que estás escribiendo se lo estás escribiendo a una persona en la misma situación que vos de la que también podés recibir comentarios. Pensarte en el lugar del otro y cómo te gustaría que te lo digan para ver el modo en que se escribe (Entrevista de Dora, 2019).

Discusión y conclusiones

En relación con el estudio sobre aportes y desafíos de la retroalimentación dialógica virtual basada en el género discurso “tesis”, en este artículo exponemos dos categorías asociadas con contribuciones de este tipo de retroalimentación a la textualización: análisis y edición del propio escrito, y aspectos emocionales involucrados en la producción de la tesis.

En relación con la primera categoría, consideramos que la retroalimentación, en los términos propuestos, promueve la profundización de las

Tabla 3 Empatía entre las participantes

Comentario de Carla, 6 de septiembre	Teniendo en cuenta el material nuevo, y viendo el comentario de Graciela, creo que mi aporte en este caso va en la misma línea. Sería bueno, después del título "Marco Teórico" y antes de plantear tu título "Las TIC en Educación", incluir un párrafo para retomar el tema de investigación, quizás replanteando de manera breve el objetivo de investigación. Luego sería recomendable establecer el vínculo entre el tema u objetivo con el marco teórico que sustenta el estudio. Finalmente, para guiar al lector, te sugiero anticipar los contenidos que en tu índice se encuentran en un nivel "1" de jerarquía (1. Las TIC en Educación; 2. El uso de TIC en el aula, etc.)
Comentario de Docente Graciela, 6 de septiembre	Excelente sugerencia. De todas maneras, antes de escribir este paso de la introducción será muy importante definir cuáles serán los contenidos que serán conversados en el capítulo y el orden de presentación de estos contenidos
Comentario de Carla, 6 de septiembre	Totalmente. En el caso de mi capítulo, hay cosas que he redefinido en esta instancia de formación. No es tan fácil como parece : ¹ requiere un alto nivel de concentración y a la vez una perspectiva panorámica
Comentario de Patricia, 7 de septiembre	Totalmente de acuerdo con ustedes, especialmente con lo que dice Carlita: no es tarea sencilla en lo absoluto (misma expresión en mi cara) ; ² [...]. Tengo muchas cosas que reorganizar, y que decidir... agradezco sus ideas y sugerencias enormemente. Estoy convencida de que este enorme desafío nos llevará a muy buenos resultados! Espero Carlita que alcancemos ese nivel de concentración que necesitamos!!!!

Notas: 1) Este emoticón expresa infelicidad; 2) Este emoticón expresa felicidad.

Fuente: Documento compartido de Carla, 2019.

dimensiones en las que se revisa un escrito, así como la articulación entre ellos. Si bien estudios previos en contextos de posgrado han enunciado beneficios de la retroalimentación en ese sentido (Basturkmen *et al.*, 2014; Bosio, 2018; Valente, 2016), no se registran en ellos análisis de ejemplos reales de interacciones y su relación con cambios concretos en los textos, un tipo de análisis que se volvió objeto de reflexión en este trabajo.

De este modo, nuestra investigación representa un aporte, en tanto expone evidencia acerca de interacciones concretas que muestran el alcance de los intercambios para ahondar en la comprensión de una dimensión y también en la búsqueda de coherencia entre diferentes dimensiones, reforzando estos logros con versiones sucesivas de escritos que manifiestan avances de las tesis.

Asimismo, registramos el testimonio de las estudiantes acerca de las ventajas de otras voces para cambiar la propia perspectiva sobre la investigación y su textualización. En este sentido, desde el enfoque dialógico de la enseñanza (Dysthe *et al.*, 2013; Wegerif, 2013, 2020), comprobamos que un beneficio importante del diálogo tiene que ver

con transformaciones del punto de vista a partir de la perspectiva de personas específicas o del campo científico (Wegerif, 2020), lo cual, en contextos pedagógicos orientados a la escritura en el posgrado, se reconoce desde la mirada sobre la textualización de procesos de investigación.

En cuanto a los aspectos emocionales involucrados en la producción de la tesis, verificamos, como en otros estudios, que la soledad es un problema para la escritura (Bertolini, 2019; Wilson y Cultri, 2019), que se atenúa a partir de la interacción con expertos y pares (Colombo *et al.*, 2020). Nuestro estudio permitió profundizar estas afirmaciones, al identificar sentimientos específicos asociados a la retroalimentación dialógica virtual que favorecerían la producción textual de la tesis: por un lado, la reciprocidad en el compromiso y la responsabilidad con el trabajo de revisión, y, por otro, la empatía.

En relación con el primer sentimiento, en distintos espacios del taller aparecen comentarios de las doctorandas que ponen de manifiesto una "alianza" (Telio *et al.*, 2015) que apoya y promueve una participación fructífera, basada en las metas compartidas, el trabajo sostenido y continuo para alcanzar dichas

metas, los vínculos afectivos que lo acompañan y refuerzan. Asimismo, en los documentos compartidos y en los foros, y en las declaraciones en cuestionarios y entrevistas, registramos momentos de gran empatía, en los cuales las tesis expresan atravesar vivencias, desafíos y sentimientos similares.

En definitiva, a partir del análisis de diversas fuentes de datos provenientes de la implementación de un seminario virtual orientado a la escritura de tesis, mostramos evidencia empírica acerca de que la retroalimentación dialógica virtual basada en el género “tesis” redundante en avances en la escritura de este tipo de producción, en función del tipo de análisis textual y las emociones que promueve.

Por otra parte, si bien la dimensión estructural del “triángulo del *feedback*” de Yang y Carless (2013) no se ha abordado específicamente en el presente análisis, estimamos que se vislumbra el potencial de la organización y gestión del seminario y de los recursos digitales que sustentan su desarrollo para adaptarse de manera flexible a las necesidades pedagógicas de distintos procesos textuales, para sustentar una reflexión pausada y para distribuir el tiempo disponible en ciclos iterativos de retroalimentación (los distintos niveles de indagación textual) que han facilitado la tarea y han contribuido a fortalecer las relaciones interpersonales.

Para finalizar, si bien pudimos destacar las contribuciones aludidas, es necesario continuar estudiando los aportes y los desafíos de este tipo de retroalimentación a partir de mayor cantidad de casos y también en contextos pedagógicos diversos, que incluyan el trabajo con una variedad más amplia de textos propios de la investigación. En futuros estudios, buscaremos retomar y ampliar estos aspectos que entendemos fundamentales para la enseñanza virtual en escritura de posgrado. Abordaremos, entre otras, una categoría no examinada en el trabajo, relativa a la modalidad de formación (completamente virtual) a partir del cual se ha desarrollado el proceso de retroalimentación dialógica basada en el género discursivo “tesis”.

Referencias

- Afful, J. B. A. (2017). Enhancing doctoral research education through the institution of graduate writing courses in Ghanaian universities. *Legon Journal of the Humanities*, 28(2), 1-22. <https://www.ajol.info/index.php/ljh/article/view/163864/153329>
- Aitchison, C. (2020). Writing groups, writing retreats, boot camps and other social writing events for doctoral students. En S. Carter, C. Guerin y C. Aitchison (Eds.), *Doctoral writing: Practices, processes and pleasures* (pp. 52-60). Springer.
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, 10(1), 8-23. <https://doi.org/10.32870/Ap.v10n1.996>
- 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. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540>
- 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*, 52(100), 242-264. <https://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. <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. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752728>
- Beasy, K., Emery, S., Dyer, L., Coleman, B., Bywaters, D., Garrad, T. et al. (2020). Writing together to foster wellbeing: Doctoral writing groups as spaces of wellbeing. *Higher Education Research & Development*, 39(6), 1091-1105. <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. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4037
- Borsinger de Montemayor, A. (2005). La tesis. En L. Cubo de Severino (Dir.), *Los textos de la ciencia* (pp. 267-284). Comunicarte.

- Bosio, I. V. (2018). ¿Podemos mejorar la calidad de la escritura en el posgrado? Algunas respuestas a partir de un proceso de investigación-acción. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 737-769. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812959>
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203074336>
- Brooks-Gillies, M., Garcia, E. G. y Manthey, K. (2020). Making do by making space: Multidisciplinary graduate writing groups as spaces alongside programmatic and institutional places. En M. Brooks-Gillies, E. G. Garcia, S. Hyon Kim, K. Manthey, y T. G. Smith (Eds.), *Graduate writing across the disciplines. Identifying, teaching, and supporting* (pp. 191-209). The WAC Clearinghouse y University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/ATD-B.2020.0407.2.08>
- Carless, D. (2013). Trust and its role in facilitating dialogic feedback. En D. Boud y L. Molloy (Eds.), *Feedback in higher and professional education* (pp. 90-103). Routledge.
- 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. (2020). Escribir (leer) e investigar: voces en diálogo. En D. Lopes Dias y J. Quintiliano Guimarães Silva (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. https://www.editora.pucminas.br/arquivos/obra/arquivo_digital/219/praticas_discursivasv3.pdf
- Castelló, M. (2022). Escritura e identidad en contextos de investigación. *Literatura y Lingüística*, (46), 29-59. <https://doi.org/10.29344/0717621X.46.3157>
- Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A. y Suñe, N. (2017). Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education*, 74(6), 1053-1068. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0106-9>
- Ciapuscio, G., Adelstein, A. y Gallardo, S. (2010). El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en Argentina. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 317-346). Ariel.
- Colombo, L., Bruno, D. y Silva, V. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis Educativa*, 24(3), 1-13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240310>
- Colombo, L., Iglesias, A., Kiler, M. y Saez, V. (2022). Grupos de escritura en el posgrado. Experiencias de tesis. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(32), 163-172. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384568494011/384568494011.pdf>
- Creswell J. W. (2013) *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Sage.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10639-008-9080-x>
- Difabio de Anglat, H. y Alvarez, G. (2020). Perfil del estudiante y desempeño en actividades virtuales de retroalimentación entre pares en torno a capítulos de tesis de posgrado. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 26-43. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.03>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.11.001>
- Dyshe, 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. <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), 201-217. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-272>
- Fernández Fastuca, L. (2021). ¿Por qué directores y tesis deciden discontinuar la relación pedagógica? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-26. <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. <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. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/261>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- 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. <https://doi.org/10.28945/4168>
- Kumar, V. y Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470. <https://doi.org/10.1080/13562510701415433>
- Mirador, J. (2014). Moves, intentions and the language of feedback commentaries in education. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 39-53. <https://doi.org/10.17509/ijal.v4i1.599>
- Ochoa Sierra, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. *Entornos*, (24), 171-183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798839>
- 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. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-5725>
- Padilla, C. (2019). Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de Humanidades. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(11), 86-115. <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*, 52(100), 330-356. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>
- Peng, H. (2018). Supervisors' views of the generic difficulties in thesis writing of Chinese EFL research students. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 93-103. <https://caes.hku.hk/ajal/index.php/ajal/article/view/524>
- Proestakis-Maturana, A. y Terrazas-Núñez, W. (2017). Formación en investigación y supervisión en programas de doctorados. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 85-105. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.fisp>
- Ramírez Armenta, M. O., García López, R. I., Navarro, R. E. y Navarro Rodríguez, M. (2020). Percepción del docente-tutor de posgrado sobre las dificultades de los alumnos para realizar su tesis: un estudio de caso. En R. I. García López, J. Angulo Armenta, A. Lozano Rodríguez y M. A. Mercado Varela (Eds.), *Investigaciones sobre ambientes educativos mediados por tecnología* (pp. 19-34). Clave Editorial/CONACYT. https://www.researchgate.net/publication/348393296_Percepcion_del_docente_-_tutor_de_posgrado_sobre_las_dificultades_de_los_alumnos_para_realizar_su_tesis_un_estudio_de_caso/link/5ffc9aff299bf140888c6a73/download
- Reyes Cruz, M. y Gutiérrez Arceo, J.M. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinéctica*, (45), 1-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000200011&lng=es&tlng=es
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- 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. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1861965>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- 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. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.21>
- Telio, S., Ajjawi, R. y Regehr, G. (2015). "The Educational Alliance" as a framework for reconceptualizing feedback in medical education. *Academic Medicine*, 90(5), 609-614. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000560>
- Torres-Frías, J. de la C., Moreno-Bayardo, M. G. y Jiménez-Mora, J. M. (2018). Aportes de lectores y lectoras de tesis doctoral como mediación pedagógica en la formación de personas investigadoras. *Revista Educación*, 42(1), 194-214. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22970>
- Valente, E. (2016). Reescritura, reflexión teórica y argumentación en el nivel de posgrado. *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 135-164. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/812>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Wainerman, C. (2017). La eficiencia de doctorados en ciencias sociales y en ciencias exactas. En busca de evidencias. *Debate Universitario*, 6(11), 17-36. <http://portalreviscion.uai.edu.ar:9999/OJS/index.php/debate-universitario/article/view/303>
- Wainerman, C. y Matovich, I. (2016). El desempeño en el nivel doctoral de educación en cifras: ausencia de información y sugerencias para su producción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(124), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2584>
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic. Education for the Internet Age*. Routledge.
- Wegerif, R. (2020). Towards a dialogic theory of education for the Internet Age. En N. Mercer, R. Wegerif y L. Major (Eds.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (pp. 14-26). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203111222>
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- 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 L. Pretorius, L. Macaulay y B. Cahusac de Caux (Eds.), *Wellbeing in doctoral education. Insights and guidance from the student experience* (pp. 59-76). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9302-0_7
- Wollast, R., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Galand, B., Roland, N., Devos, C., Clercq, M. de, 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. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p143>
- Yang, M. y Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 285-297. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2012.719154>
- Yu, S. (2021). Giving genre-based peer feedback in academic writing: Sources of knowledge and skills, difficulties and challenges. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 36-53. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1742872>
- Zhang, Y., Yu, S. y Yuan, K. (2020). Understanding Master's students' peer feedback practices from the academic discourse community perspective: A rethinking of postgraduate pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 25(2), 126-140. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1543261>

Cómo citar este artículo: Alvarez, G., Cavallini, A. V. y Difabio de Anglat, H. (2023). 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>